FACULDADE ITEQ ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 1 (janeiro de 2022) ISSN 25959042

Ainda não voltamos ao normal, mas, aos poucos, estamos caminhando para isso.



EDITORIAL

Comecei a pensar como as máquinas, nossos computadores, podiam ser um novo meio para a educação. Chegou a hora da inovação educativa e da melhoria do ensino. Seria necessário que todos nós nos aprofundássemos em nossos conhecimentos relativos ao computador, em todas as suas perspectivas: teórica, crítica, filosófica e social, enfim, essa ferramenta que se apresenta para os educadores com um grau de versatilidade até então desconhecido.

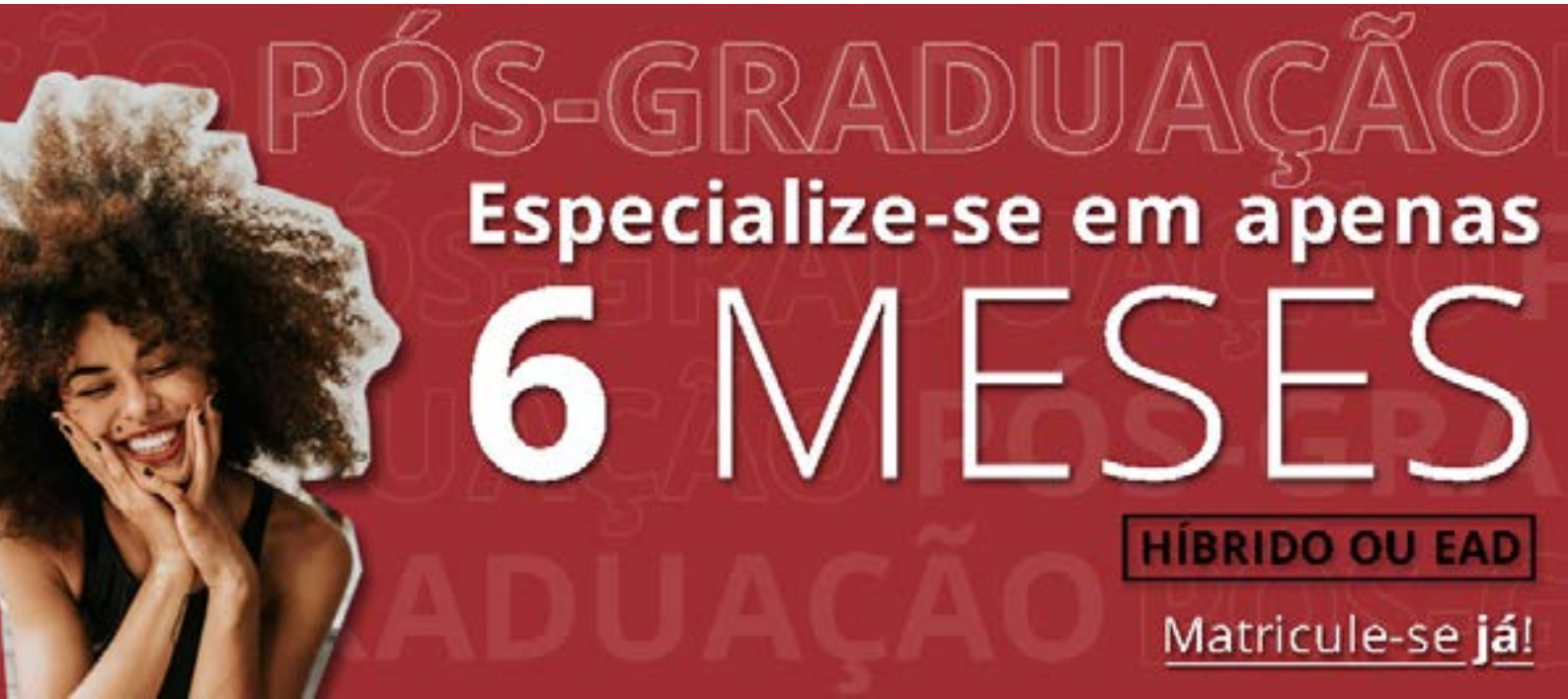
Continuei a reflexão sobre o tema relacionado ao desenvolvimento dos computadores e depois ampliei os meus olhares sobre as TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação) e como esses aparelhos podem realmente contribuir para o encontro de soluções para os problemas da educação.

É impossível negar o caráter transformador das TICS pois assim o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transformam o que tocam, ou quem os toca. Melhorias no ensino, a criação de redes de colaboração e motivação dos alunos são exemplos do caráter transformador das TICS. Daí nasce a fascinação exercida por essas novas tecnologias sobre muitos educadores, diretores, coordenadores e mantenedores de escolas superiores. Torna-se difícil negar a influência das tecnologias das formações sobre o mundo atual, mesmo que esta não seja positiva para todos os indivíduos. Atualmente é necessária a busca por novas tecnologias para que seja possível a gestão de escolas e até mesmo empresarial. Sabemos que é um processo difícil e oneroso, salve-se que para a implementação dos recursos tecnológicos é necessária também a presença de recursos humanos e planejamentos definidos.

Neste momento nós da Faculdade-Iteq-Escolas compreendemos que a pesquisa de mercado e o aperfeiçoamento dos nossos serviços oferecem aos alunos os conhecimentos que exercem efeitos naquilo que a sociedade exige para o exercício em todas as áreas em que atuamos. Nossos cursos podem contribuir de modo eficaz para a sua carreira, para o sucesso de suas conquistas, lhe preparando para o ensino de habilidades e competências necessárias para uma maior competitividade no mercado de trabalho.

Em 2022 esperamos estar juntos para ajudá-los em suas conquistas!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



EXPEDIENTE

1. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA
ADRIANA GALDINO DE MORAIS

2. SMALL TALK: PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ADRIANA VENTURA DE SOUZA

3. LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
AMANDA DA SILVA ZANCANELLA COELHO

5. UM FAZER ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

6. DIVERSIDADE E CULTURA AFRO
ANA CLAUDIA DUARTE FARIAS

7. INCLUSÃO ESCOLAR, OBSTÁCULOS E SOLUÇÕES
ANA PAULA PEREIRA SOBRAL

8. ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO DE CRIAR, BRINCAR E RECRIAR
ANDRÉIA CANTELLI MONARO

9. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANDREIA EUGÊNIA SOUTO BORSATTO

10. BRINCADEIRAS E JOGOS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPLORANDO O LÚDICO E O COGNITIVO
ANDRÉIA SANDRINI SOUZA

11. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA

12. A MUSICALIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO

13. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS E DIFICULDADES
CARLA MILENA CÉSAR DO NASCIMENTO

14. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE SOUZA GARCIA

15. ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES VISUAIS
CAROLINE PERO BISPO LUNA

16. TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: UM DILEMA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

17. RELACIONAMENTO PROFESSOR – ALUNO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CLAUDIA RAMOS DE LIMA FERREIRA

18. AS LINGUAGENS ARTISTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA TIBIRIÇÁ TRETTEL

19. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A REINVENÇÃO DO PROFESSOR
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO

20. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS
DENIZE OLIVEIRA ALVES

21. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEEE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DOUGLAS SILVA GOMES

22. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DOUGLAS SILVA GOMES

23. PRINCÍPIOS DA DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR
EDINA DE JESUS GOMES

24. PRÍNCIPIOS, MÉTODOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
EDNEUSA CREMA DE ANDRADE VALENCIANO

25. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE TOMAZ

26. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIRRANE BORGES EVANGELISTA

27. GÓGOL: UM ESTILO RUSSO DE SER
ELISABETH KLINGOHR GARCIA

28. INDISCIPLINA
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

29. A INFLUÊNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS

30. A ARTE COMO ÁREA DO CONHECIMENTO
FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA

31. O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRADAS DE FERRO DO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI
FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA

32. A ARTE COMO DINÂMICA MOTIVADORA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM
FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA

33. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
FRANCIANNE ALINE OLIVEIRA BARROS DE SOUZA VASIUNAS

34. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO NOS ANOS INICIAIS
GENUZIA MARIA DA SILVA LADESSA

35. OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMATICA NAS SÉRIES INICIAIS
GISELE CRISTINA DE SOUZA

36. A FUNÇÃO DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: LÚDICO COMO FERRAMENTA DE RECONHECIMENTO DO MUNDO
IARA MARIA OLIVEIRA

37. DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGENS NOS PRIMEIROS ANOS DE ALFABETIZAÇÃO
IASMIN F. SANTOS HONORATO

38. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ILDENICE PEREIRA DE MOURA

39. HORA DA HISTÓRINHA! O QUE VAMOS LER? QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PERCEPÇÃO DAS SUTILEZAS
ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO

40. O AUTISMO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR
JANE MARTA OLIVEIRA BRAGA

41. EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
JAKCILENE XIMENES VIANA

42. CUIDADOS DE ENFERMAGEM NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA (UTI)
JOSÉ ALBERTO DA SILVA

43. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JOSÉ ARIOSTO CASTRO

44. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS

45. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS

46. A IMPORTÂNCIA DE INCLUIR A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL

47. O SUBÚRBIO DAS MERCENÁRIAS E A FERRAMENTA MÚSICA
KHADIJA ALVES IZIDORO

48. ARTE E PROPAGANDA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
LAURA EUNICE RIBEIRO MAGALHÃES MOURÃO

49. PROFISSÃO DOCENTE E O ENSINO DE VALORES: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I
LOURDES MICHEL RACHID CHEDID

50. FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOSTRAS CULTURAIS E PROTAGONISMO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES

51. LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O USO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COM TURMAS DO 3º ANO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES

52. A BNCC E A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM EAD DENTRO DAS SALAS DE AULA
LUCILENE DACIULIS CAETANO

53. A MATEMÁTICA NO DIA A DIA
LUZINEIDE PRATES DA SILVA OLIVEIRA

54. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO
MARCELA REGINA CARABELLI

55. A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
MÁRCIA ANDRÉA AVELINO DA SILVA SENNA

56. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA

57. FAVORECENDO A APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES: A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO
MARI LEILA BOACEFF VARGAS MONTEIRO

58. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO

59. A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR
MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS

60. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ALVES KHALIL

61. TRABALHOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS NO ENSINO SUPERIOR: NÍVEIS DE ENSINO E CONTEÚDO
MARINA ROMANO ALEIXO

62. A RELEITURA DAS OBRAS DE ROMERO BRITTO POR MEIO DE UMA CONTAÇÃO DE HISTORIA PARA CRIANÇAS ATENDIDAS EM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL
MEIRE AYUMI ITO OKADA

63. PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR PARA O PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELE SOUSA LIMA

64. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO BRASIL
MICHELE MIRANDA DE SOUZA

65. EDUCAÇÃO EM FOCO: A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
MILEIDE BARBOSA TORRES

66. O DESENHO COMO RECURSO NO LETRAMENTO: ENTRE RISCOS E RABISCOS
MILTON DE SOUZA

67. AS CONSEQUÊNCIAS DO CAPITALISMO E OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS CIDADES
MOISÉS SOARES DA SILVA

68. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
MÔNICA APARECIDA TEDALDI

69. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE
MÔNICA APARECIDA TEDALDI

70. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESDE A TENRA IDADE
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

71. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL
MÔNICA OLIVEIRA CARDOSO DOS SANTOS

72. LITERATURA INFANTIL
NELMA GOMES RODRIGUES

73. PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA: IMPORTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO

74. FORMAÇÃO DOCENTE E OS JOGOS LÚDICOS
PAULO EDUARDO GONÇALVES MASCARENHAS

75. OS EDUCADORES E OS JOGOS LÚDICOS
PAULO EDUARDO GONÇALVES MASCARENHAS

76. ALFABETIZAÇÃO: QUESTÃO DE MÉTODO?
RAFAELA GUELFI DE SOUZA

77. DISLEXIA: UM FATOR INIBIDOR PARA A APRENDIZAGEM EFICAZ
REGIANE PATRICIA DE MOURA

78. EDUCAÇÃO POSTA EM PROVA PANDEMIA EM FOCO: EDUCAÇÃO REMOTA VERSUS EDUCAÇÃO TRADICIONAL\PRESENCIAL
REGIANE PATRICIA DE MOURA

79. O BRINCAR E OS CESTOS DOS TESOUROS NO CONTEXTO DE 0 A 3 ANOS
REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS

80. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FORMA DE ALCANÇAR DIREITOS
RENATA DOS SANTOS

81. IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO
RITA CÁSSIA SILVA ARAÚJO

82. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO
RODRIGO CANDIDO

83. O ESTUDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: E AS PRÁTICAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
ROSANGELA PEREIRA SANTOS

84. A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANGELA RODRIGUES MARAFON

85. EDUCAÇÃO INFANTIL: MATEMATICANDO
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS

86. O PAPEL DO NEUROPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES
ROSEMEIRE RODRIGUES DE LIMA

87. O DESENNHO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ROSILENE DE JESUS GARCIA

88. PRAZER EM CONHECER
SANDRA ELOÍSA DA CRUZ ALENCAR SILVA

89. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS, MÚSICAS E ARTE
SIMONE BORGES DOS SANTOS

90. A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
SIMONE DA SILVA BEZERRA MACHADO

91. O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SIMONE DE SOUZA DIAS

92. O DESAFIO DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TDAH
SOLANGE BARROS MAZALI ANJOS

93. ESTUDO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SOLANGE SANTA EULÁLIA

94. O BRINCAR HEURÍSTICO
SUELI FRANCO COSTA

95. O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
SUSAN PATRICIA DOS SANTOS

96. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS: COMPREENDENDO AS EMOÇÕES AO OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS
TALITA CRISTINA CATELAN PRADO MOISES

97. O DESAFIO DE ENSINAR
FRANCHI, TAMIRIS BERBER DE ARAUJO

98. IMPLICAÇÕES PARA A INFÂNCIA: LIMITAÇÕES PSICOMOTORAS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES

99. INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS
TATIANE MARTINS LIMA

100. PRÁTICAS EDUCATIVAS E OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
THAIS TAMARA DE ANDRADE

101. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS DILEMAS ENFRENTADOS
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

102. MEIO AMBIENTE
VANESSA GOMES BESSA

103. A SUCATA COMO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS

104. A EFICÁCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR
VERA LÚCIA COSTA CHAVES

105. O VALOR DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO COMPLETA E EFICAZ
VERA LÚCIA COSTA CHAVES

106. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ZONAS RURAIS
VIVIAN CRISTINA DE BARROS

107. NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA: APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 1 (jan. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Alfabetização. 2. Aula virtual. 3. Brincar. 4. Ensino das séries iniciais. 5. Ensino na pandemia. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Conversando sobre o Ensino Híbrido

O Ensino Híbrido promove a mistura entre o ensino presencial e as propostas do ensino on-line. O Ensino Híbrido é uma tendência da atualidade, ocorre através de vídeo-aulas, salas de aula invertidas, games, desafios, projetos entre outros. Este tipo de ensino permite que as aulas sejam dinâmicas e flexíveis, respeitando o tempo de aprendizagem de cada aluno. A aprendizagem colaborativa favorece o aprendizado dos alunos.

Precisamos compreender que o grande desafio é o ``uso`` das ferramentas digitais para dar feedbacks aos alunos e planejar as aulas para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Antes é necessário compreender que a aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos, quando eles acham o sentido nas atividades propostas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes.

No Século XXI nós sabemos que precisamos ser capazes de aprender a vida inteira de encontrar materiais de diferentes fontes. Os empregos estão mudando tão rapidamente que é preciso aprender a aprender. O Ensino Híbrido abre espaços para o trabalho em equipe, como nunca antes havia sido possível e também abre espaço para o pensamento crítico. Os alunos passam a dominar os assuntos a partir de aulas virtuais e aprofundam esse conhecimento com seus professores.

Muitos afirmam que o conhecimento não é tão importante mas sim as habilidades e competências, por outro lado, pessoas que defendem o conhecimento dizem que não é possível desenvolver habilidades a menos que a pessoa tenha o conhecimento sobre tal assunto. O melhor aspecto do Ensino Híbrido é que através dele nós podemos desenvolver ambos, conhecimento, habilidades e consequentemente, competências.

Uma questão importante é que o Ensino Híbrido não se caracteriza apenas pelo uso das tecnologias. O professor tem muitos desafios, primeiramente ele deve atuar como mediador, a partir da organização e estruturação de projetos de ensino. O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo.

O educador também precisa contar com a infraestrutura adequada na instituição de ensino para que se possa lecionar, como acesso à internet e laboratórios para incorporar o ensino híbrido ao cotidiano da escola.

``Entendemos que é fato que a educação está mudando, acompanhando as tendências Mundiais nas áreas da tecnologia da informação e comunicações digitais. `` (Móran 2015-p.15). Ao pesquisar sobre os processos de inovação voltados para a área educacional o livro comenta que a ``educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir os seus projetos de vida e a conviver com os demais. ``

O Ensino Híbrido, o Blendel Learning é uma grande possibilidade, mas encontra-se em fase de expansão e pode suscitar algumas dúvidas para as instituições de ensino, para os professores, alunos e pessoas participantes, principalmente para crianças do ensino fundamental, visto que a pandemia do Covid-19 transformou a rotina de diversos estudantes em todo mundo. Com o distanciamento social e o fechamento temporário das escolas e universidades, a educação à distância tem sido a alternativa para quem não quer deixar os estudos de lado.

Equipe Editorial
Faculdade ITEQ Escolas

Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11) 2074-5110

FACULDADE ITEQ ESCOLAS

SUMÁRIO

1. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA
ADRIANA GALDINO DE MORAIS.....13

2. SMALL TALK: PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
ADRIANA VENTURA DE SOUZA.....17

3. LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO.....27

4. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL
AMANDA DA SILVA ZANCANELLA COELHO.....35

5. UM FAZER ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS.....43

6. DIVERSIDADE E CULTURA AFRO
ANA CLAUDIA DUARTE FARIAS.....50

7. INCLUSÃO ESCOLAR, OBSTÁCULOS E SOLUÇÕES
ANA PAULA PEREIRA SOBRAL.....62

8. ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO DE CRIAR, BRINCAR E RECRIAR
ANDRÉIA CANTELLI MONARO.....72

9. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ANDREIA EUGÊNIA SOUTO BORSATTO.....79

10. BRINCADEIRAS E JOGOS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPLORANDO O LÚDICO E O COGNITIVO
ANDRÉIA SANDRINI SOUZA.....89

11. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES
ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA.....96

12. A MUSICALIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR
CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO.....100

13. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS E DIFICULDADES
CARLA MILENA CÉSAR DO NASCIMENTO.....106

14. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE SOUZA GARCIA.....114

15. ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTES VISUAIS
CAROLINE PERO BISPO LUNA.....159

16. TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: UM DILEMA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL
CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES.....136

17. RELACIONAMENTO PROFESSOR – ALUNO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CLAUDIA RAMOS DE LIMA FERREIRA.....148

18. AS LINGUAGENS ARTISTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLAUDIA TIBIRIÇÁ TRETTEL.....152

19. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A REINVENÇÃO DO PROFESSOR
CRISTINA DE CASTRO ARAÚJO.....160

20. ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS
DENIZE OLIVEIRA ALVES.....170

21. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEEE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
DOUGLAS SILVA GOMES.....178

22. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DOUGLAS SILVA GOMES.....188

23. PRINCÍPIOS DA DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR
EDINA DE JESUS GOMES.....195

24. PRÍNCIPIOS, MÉTODOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
EDNEUSA CREMA DE ANDRADE VALENCIANO.....204

25. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELAINE TOMAZ.....218

26. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ELIRRANE BORGES EVANGELISTA.....230

27. GÓGOL: UM ESTILO RUSSO DE SER
ELISABETH KLINGOHR GARCIA.....237

28. INDISCIPLINA
ELIUDE RIBEIRO DA SILVA.....244

29. A INFLUÊNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
ELIZANGILA SOUSA DE JESUS.....249

30. A ARTE COMO ÁREA DO CONHECIMENTO
FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA.....263

31. O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRADAS DE FERRO DO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI
FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA.....275

32. A ARTE COMO DINÂMICA MOTIVADORA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM
FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA.....284

33. A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
FRANCIANNE ALINE OLIVEIRA BARROS DE SOUZA VASIUNAS.....297

34. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM PROCESSO NOS ANOS INICIAIS
GENUZIA MARIA DA SILVA LADESSA.....306

35. OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMATICA NAS SÉRIES INICIAIS
GISELE CRISTINA DE SOUZA.....311

36. A FUNÇÃO DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: LÚDICO COMO FERRAMENTA DE RECONHECIMENTO DO MUNDO
IARA MARIA OLIVEIRA.....319

37. DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGENS NOS PRIMEIROS ANOS DE ALFABETIZAÇÃO
IASMIN F. SANTOS HONORATO.....329

38. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
ILDENICE PEREIRA DE MOURA.....336

39. HORA DA HISTÓRINHA! O QUE VAMOS LER? QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PERCEPÇÃO DAS SUTILEZAS
ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO.....344

40. O AUTISMO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR
JANE MARTA OLIVEIRA BRAGA.....351

41. EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
JAKCILENE XIMENES VIANA 356

42. CUIDADOS DE ENFERMAGEM NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA (UTI)
JOSÉ ALBERTO DA SILVA.....366

43. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JOSÉ ARIOSTO CASTRO.....370

44. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS.....379

45. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KARIN MOLINA SANTOS.....388

46. A IMPORTÂNCIA DE INCLUIR A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR E NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL.....497

47. O SUBÚRBIO DAS MERCENÁRIAS E A FERRAMENTA MÚSICA
KHADIJA ALVES IZIDORO.....403

48. ARTE E PROPAGANDA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
LAURA EUNICE RIBEIRO MAGALHÃES MOURÃO.....411

49. PROFISSÃO DOCENTE E O ENSINO DE VALORES: PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I
LOURDES MICHEL RACHID CHEDID.....420

50. FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOSTRAS CULTURAIS E PROTAGONISMO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES.....429

51. LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O USO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COM TURMAS DO 3º ANO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES.....441

52. A BNCC E A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM EAD DENTRO DAS SALAS DE AULA
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....448

53. A MATEMÁTICA NO DIA A DIA
LUZINEIDE PRATES DA SILVA OLIVEIRA.....460

54. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO
MARCELA REGINA CARABELLI.....468

55. A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR
MÁRCIA ANDRÉA AVELINO DA SILVA SENNA.....478

56. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARCILENE BATISTA DA COSTA DE PAULA.....486

57. FAVORECENDO A APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES: A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO
MARI LEILA BOACEFF VARGAS MONTEIRO.....493

58. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO.....500

59. A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR
MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS.....518

60. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA ALVES KHALIL.....525

61. TRABALHOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS NO ENSINO SUPERIOR: NÍVEIS DE ENSINO E CONTEÚDO
MARINA ROMANO ALEIXO.....536

62. A RELEITURA DAS OBRAS DE ROMERO BRITTO POR MEIO DE UMA CONTAÇÃO DE HISTORIA PARA CRIANÇAS ATENDIDAS EM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL
MEIRE AYUMI ITO OKADA.....547

63. PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR PARA O PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELE SOUSA LIMA.....560

64. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO BRASIL
MICHELE MIRANDA DE SOUZA.....572

65. EDUCAÇÃO EM FOCO: A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
MILEIDE BARBOSA TORRES.....580

66. O DESENHO COMO RECURSO NO LETRAMENTO: ENTRE RISCOS E RABISCOS
MILTON DE SOUZA.....589

67. AS CONSEQUÊNCIAS DO CAPITALISMO E OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS CIDADES
MOISÉS SOARES DA SILVA.....596

68. A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS
MÔNICA APARECIDA TEDALDI.....608

69. CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE
MÔNICA APARECIDA TEDALDI.....619

70. A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESDE A TENRA IDADE
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS.....630

71. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL
MÔNICA OLIVEIRA CARDOSO DOS SANTOS.....640

72. LITERATURA INFANTIL
NELMA GOMES RODRIGUES.....649

73. PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA: IMPORTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO
PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO.....661

74. FORMAÇÃO DOCENTE E OS JOGOS LÚDICOS
PAULO EDUARDO GONÇALVES MASCARENHAS.....668

75. OS EDUCADORES E OS JOGOS LÚDICOS
PAULO EDUARDO GONÇALVES MASCARENHAS.....678

76. ALFABETIZAÇÃO: QUESTÃO DE MÉTODO?
RAFAELA GUELFI DE SOUZA.....688

77. DISLEXIA: UM FATOR INIBIDOR PARA A APRENDIZAGEM EFICAZ
REGIANE PATRICIA DE MOURA.....715

78. EDUCAÇÃO POSTA EM PROVA PANDEMIA EM FOCO: EDUCAÇÃO REMOTA VERSUS EDUCAÇÃO TRADICIONAL\PRESENCIAL
REGIANE PATRICIA DE MOURA.....725

79. O BRINCAR E OS CESTOS DOS TESOUROS NO CONTEXTO DE 0 A 3 ANOS
REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS.....745

80. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FORMA DE ALCANÇAR DIREITOS
RENATA DOS SANTOS.....753

81. IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO
RITA CÁSSIA SILVA ARAÚJO.....763

82. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO
RODRIGO CANDIDO.....770

83. O ESTUDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: E AS PRÁTICAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
ROSANGELA PEREIRA SANTOS.....780

84. A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANGELA RODRIGUES MARAFON.....788

85. EDUCAÇÃO INFANTIL: MATEMATICANDO
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS.....796

86. O PAPEL DO NEUROPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES
ROSEMEIRE RODRIGUES DE LIMA.....803

87. O DESENNHO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
ROSILENE DE JESUS GARCIA.....810

88. PRAZER EM CONHECER
SANDRA ELOÍSA DA CRUZ ALENCAR SILVA.....819

89. A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS, MÚSICAS E ARTE
SIMONE BORGES DOS SANTOS.....823

90. A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS
SIMONE DA SILVA BEZERRA MACHADO.....834

91. O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
SIMONE DE SOUZA DIAS.....841

92. O DESAFIO DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TDAH
SOLANGE BARROS MAZALI ANJOS.....848

93. ESTUDO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SOLANGE SANTA EULÁLIA.....855

94. O BRINCAR HEURÍSTICO
SUELI FRANCO COSTA.....864

95. O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
SUSAN PATRICIA DOS SANTOS 871

96. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS: COMPREENDENDO AS EMOÇÕES AO OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS
TALITA CRISTINA CATELAN PRADO MOISES.....881

97. O DESAFIO DE ENSINAR
FRANCHI, TAMIRIS BERBER DE ARAUJO.....895

98. IMPLICAÇÕES PARA A INFÂNCIA: LIMITAÇÕES PSICOMOTORAS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES.....902

99. INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS
TATIANE MARTINS LIMA.....913

100. PRÁTICAS EDUCATIVAS E OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
THAIS TAMARA DE ANDRADE.....921

101. SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS DILEMAS ENFRENTADOS
THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO.....931

102. MEIO AMBIENTE
VANESSA GOMES BESSA.....939

103. A SUCATA COMO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS.....949

104. A EFICÁCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR
VERA LÚCIA COSTA CHAVES.....956

105. O VALOR DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO COMPLETA E EFICAZ
VERA LÚCIA COSTA CHAVES.....964

106. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ZONAS RURAIS
VIVIAN CRISTINA DE BARROS.....972

107. NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA: APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI.....979

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA LEITORA

ADRIANA GALDINO DE MORAIS

RESUMO

As vivências em salas de aula, especialmente em colégios públicos, permitiu uma observação a cerca da dos problemas relacionados ao incentivo da leitura na educação infantil, além de levar a uma reflexão sobre formas de transformar essa realidade. O problema estrutural e cultural, certamente reflete na ação das pessoas que por sua vez extrapola a barreira entre o senso comum e as práticas educativas, que são resultado de um incansável trabalho de pesquisa dos professores em busca de proporcionar excelência na qualidade de ensino, levando a criança ao domínio de conceitos elementares de comunicação, escrita, utilizando o livro como importante ferramenta para alcançar esse objetivo através da magia da leitura.

Palavras-Chave: práticas educativas, livro e criança leitora.

1.INTRODUÇÃO

O presente artigo busca abordar a importância do livro e, por conseguinte a importância da leitura para o desenvolvimento humano, oferecendo uma sinopse que vai desde a criação dos primeiros livros até o seu papel na sociedade atual, além de chamar o leitor para uma reflexão sobre o papel do professor em busca da implementação de práticas educativas com raízes sólidas que entusiasmem as crianças pequenas pelo hábito da leitura.

O principal protagonista desse texto é o professor em esteio à constituição do aluno leitor destacando os seus desafios acerca de superações de obstáculos como: falta de espaço físico adequado e falta de entusiasmo do meio social pelo hábito da leitura precedidos por: ofertas de livros inadequados para faixas etárias específicas, evidente que não devemos menosprezar a capacidade de entendimento do aluno disponibilizando apenas livros específicos, pois o papel do professor é desafiar seu leitor a buscar outras possibilidades, no entanto, oferecer à uma criança pequena livros com textos muito longos e sem imagens por exemplo, é submergir ao fracasso do objetivo estimular o hábito leitor na criança, da mesma forma que, oferecer à crianças maiores livros infantilizados fará com que percam o interesse pelo hábito de leitura sob o qual ainda não se apoderou, é preciso que as instâncias superiores da educação pública busquem mecanismos para ouvir os professores que estão diretamente envolvidos com o dia a dia escolar possibilitando que participem da escolha de títulos, mas isso deve ocorrer de maneira eficaz, pois em nada adianta chamar o professor à responsabilidade das escolhas enviando apenas o nome dos livros, para que o professor selecione o livro baseando-se apenas em títulos, o ideal seria que cada escola pudesse selecionar uma comissão para conhecer esses títulos: manuseando, analisando conteúdo e finalmente selecionando o material mais adequado para os alunos que a unidade escolar atende, é possível após essas análises que faça-se um apanhado e os títulos de maior aceitação pela comissão sejam adquiridos.

Os professores sabem da influência que exercem sob a vida das crianças com as quais convive diariamente, portanto, promovem um esforço para superar as dificuldades e cumprir com excelência o seu papel na arte de desenvolver pessoas e a estimular o hábito da leitura desde a primeira infância na certeza de que o livro pode abrir as portas de um novo mundo.

2. A TRAJEÓRIA DA CRIAÇÃO DO LIVRO E SEU PAPEL NA SOCIEDADE ATUAL – UM BREVE PANORAMA

Desde a invenção da escrita o homem passou a ter contato com história de outras épocas, outros povos e outras culturas.

Ao longo dos tempos, a escrita deixou registro na pedra, quando homem ainda como um primórdio registrava sua história nas rochas das cavernas onde habitava, em pergaminhos e em papéis, a grande conquista da escrita foi ser colocada nas páginas de um livro, essa invenção tornou-se um objeto precioso, guardado a sete chaves em espaços que logo seria chamado de biblioteca, o acesso era restrito a reis, nobre e ao clero.

Os primeiros exemplares eram escritos à mão por um escriba (profissional de grande destaque social, que dominava a escrita e exercia dentre muitas funções a de copista, arquivista ou redigia leis), as ferramentas de um escriba eram simples:

Penas de pássaros eram encharcadas em água, secas e endurecidas em areia quente, após esse processo o escriba cortava a ponta da pena diagonalmente, essa abertura na ponta, possibilitava o armazenamento da tinta que seria usada, bem com o seu escoamento gradativo na hora de escrever, a tinta por sua vez era feita de materiais simples como: galhas e bugalhos e outros elementos encontrados na natureza para produzir as tintas coloridas, já a tinta preta muitas vezes era produzida dissolvendo uma substância de carbono, uma letra elegante era muito valorizada tanto pelo próprio escriba como por seus patrões, as ilustrações, que por sua vez chamavam a atenção mais do que a escrita eram feitas por um pintor, com tinta e metais preciosos, quando o trabalho de ambos (escriba e pintor) estava pronto, o encadernador entrava em ação, prendendo as folha minunciosamente com fios de linho, prendendo a capa, e finalmente decorando a capa, que poderia ser em couro, metais precio-

sos, e muitas vezes até esculpidas em ouro ou outros materiais, neste caso poderia entrar em ação um escultor para elaborar a capa do livro, esse acabamento em muito dependia o poder aquisitivo de seu dono e da finalidade que o livro teria, todo esse trabalho e a riqueza de detalhes e produção dos primeiros livros, justifica o motivo pelo qual as bibliotecas eram como cofres que mantinham esse verdadeiro tesouro longe do alcance da maioria das pessoas, os livros passaram a ficar mais acessíveis depois que Gutenberg criou os tipos móveis (uma espécie de carimbo) que possibilitava a impressão de vários exemplares, então ovas bibliotecas passaram a ser criadas.

Atualmente, num mundo onde compartilhamos e emitimos opiniões e informações a todo instante através de e-mails e redes sociais, o livro tem papel fundamental no desenvolvimento crítico, social e cognitivo das crianças, que logo em breve estarão exercendo a sua cidadania, para tanto, é muito importante que tenha consciência do seu papel no mundo em que está inserida, capaz de cumprir seus deveres e gozar dos seus direitos, participando da vida política de maneira autossuficiente, essa autossuficiência intelectual é o que determina o quão vulnerável (ou não) o indivíduo se torna para ser influenciado de modo negativo em aspectos importantes da vida coletiva, política e pessoal.

Uma pesquisa (intitulada: Retratos da Leitura no Brasil) encomendada ao IBOPE (Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística) pelo Instituto Pró-Livro em 2015 revelam sobre os hábitos de leitura de brasileiros maiores de 5 anos de idade:

45% não tem hábito de ler;

77 milhões de pessoas não leram nenhum lIvro no ano anterior à pesquisa;

19% dos não leitores revelaram que o principal motivo é a falta de interesse pela leitura;

50% dos que se auto declararam leitores são estudantes e leem livros indicados pela escola.

Refletindo sobre esses dados, nos damos conta da importância da implementação de práticas educativas no sentido de tornar a leitura um hábito prazeroso desde a infância, é nesse instante que entra o professor deve atuar efetivamente para reunir elementos e implementar ações capazes atingir o objetivo, este esforço é fundamental para que o objetivo seja atingido, sem dúvida esse é um dos grandes desafios dos professores do século XXI.

Compartilhar vivências, experiências e resultados dos experimentos é uma ferramenta importante para aprimorar não apenas o campo acadêmico, mas também as práticas educativas, que farão uma enorme diferença no resultado final desse trabalho.

A Leitura na primeira infância é um importante elo, não apenas em relação ao estímulo do gosto pela leitura, mas um elo entre o gosto da leitura para o resto da vida daquela criança que um dia vai se tornar um cidadão funcional na sociedade.

Mas como superar esse desafio com uma concorrência tão interessante ao alcance dos dedos e pelo uso internet através de computadores, notebooks e tablets e celulares com estímulos áudio visuais tão interessantes? A Tv já foi uma forte concorrente à eliminar o livro e o hábito da leitura, mas isso não aconteceu, talvez porquê a Tv seja efêmera tal qual os novos veículos ou suporte de comunicação e entretenimento, mas o livro fica se for bom exercendo sob o comportamento humano algo muito mais complexo do que o mero entretenimento, mas sobretudo:

Estimulando a imaginação e conexões neurológicas;

Promovendo a interação entre Homem X Cultura X Homem;

Promove o conhecimento e a informação;

Estimula o processo criativo;

Fomenta o senso crítico;

3. PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE PODEM SE TORNAR IMPORTANTES ALIADAS NA CONQUISTA DE UM ALUNO LEITOR

A Palavra capaz de promover ações capazes de conquistar a criança para o hábito da leitura é inovação. Sabemos que muitos professores são extremamente tradicionais e têm uma dificuldade em aderir às mudanças, mas por outro lado temos professores que estão sempre antenados e observam atentamente as transformações sociais e dessa forma buscam inovar suas práticas para caminhar de mãos dadas com as transformações sociais e buscando incessantemente oferecer excelência na qualidade docente.

Em meio a muitas inquietações, ações simples o dia a dia, podem fazer diferença nesse processo:

- Demonstre o comportamento leitor: É um dever do professor de educação ofertar aos bebês e crianças pequenas momentos de leitura na sua rotina diária, a criança pequena naturalmente reproduz o comportamento dos adultos que tem como referência à sua volta, assim como a criança imita o pai cozinhando quando brinca com panelinhas e outras utilidades domésticas, ou imita mãe cuidando do bebê, enquanto brinca de boneca, a criança tende a reproduzir naturalmente o comportamento leitor, quando ela nota que seu professor (a) o faz com entusiasmo e de maneia prazerosa, para que essa imitação aconteça, basta que a criança tenha livro ao alcance das mãos, esse comportamento tende a acontecer de maneira espontânea, a criança não precisa estar alfabetizada para explorar livros, mas ao associar imagens com palavras, a criança começa a se apropriar do letramento, isso pode tornar a sua alfabetização muito mais tranquila, uma vez que a linguagem escrita deve parecer algo natural quando chegar na idade própria.

- Promover parceria com as famílias: Infelizmente, para muitas crianças, o espaço escolar é o único lugar onde elas terão contato com o livro, portanto, é muito importante, que sempre que possível e o acervo permitir, a escola se preocupe em promover ações onde além das crianças, as famílias também sejam inseridas nesse universo da literatura, existem diversas ações que permitem essa parceria entre escola e famílias: uma delas é a criação de uma biblioteca itinerante, ou seja, uma seleção de livros que sejam emprestado às famílias, com a finalidade de promover um mo-

mento literário para as crianças em companhia de suas respectivas famílias; outras formas de promover a leitura em parceria com as famílias é abrindo o espaço escolar para que as pessoas interessadas possam participar de ações dentro do ambiente escolar; criar cantinhos de leitura durante os encontros de família, viabilizando o manejo, a leitura e empréstimos de exemplares.

- Incentive e dê liberdade de escolha: A leitura, apesar de se fazer necessária na rotina das crianças, é necessário que o professor (a), tenha a sensibilidade de não tornar esse momento do dia, algo desgastante e monótono para a criança, há de se preocupar com a preparação para esse momento, além de escolher a hora do dia que as crianças já tenham gasto bastante energia em atividades recreativas e portanto estejam precisando de um momento de relaxamento, a leitura deve ocorrer preferencialmente em um cantinho que sirva de referência para essa hora do dia, o que não significa que o professor não possas escolher locais alternativos como, embaixo de uma árvore (quando houver), no pátio, em integração com outras salas, enfim, isso vai da criatividade de cada professor, e da possibilidade física de cada espaço, mas além de todas essas preocupações, é fundamental que o professor se preocupe em possibilitar que as crianças escolham a história que desejam ouvir, isso pode ser feito através de votação à partir de cartazes contendo imagens da capa de livros, ou mesmo viabilizar que cada dia uma criança escolha um livro à partir de um grupo previamente selecionado, quando as crianças passam a se perceber como sujeito protagonista da situação, ela passa a demonstrar mais interesse pelas propostas a elas apresentadas.

Muitas vezes os professores têm dificuldades em melhorar como leitores pelo teor do material que lhes é ofertado ou pela invariabilidade dos títulos encontrados nas escolas. É preciso que as escolhas sejam ecléticas e que possam dar aos alunos uma visão crítica sobre o universo ao seu redor e ampliar o repertório literário do professor utilizando diversos gêneros textuais, leituras interativas e utilização de POP UP são excelentes opções para estimular o gosto pela leitura nas crianças pequenas, os contatos com diferentes gêneros e formatos são muito importantes para promover o estímulo à leitura.

- Tecnologia a favor da leitura: Vivemos a era digital e isso é fato, não há nada que se possa fazer para conter o avanço da tecnologia, portanto, nos resta procurar meios de tornar a tecnologia um recurso à favor da aprendizagem, embora na maioria das escolas, especialmente as públicas, haja uma escassez de recursos tecnológicos, o pouco recurso que houver sempre poderá ser utilizado de maneira otimizada, por exemplo: um livro digital pode ser baixado e apresentado às criança por meio de TV/DVD ou computador quando houver; fazer demonstração de Leitor digital; além disso, é possível usar utilizar plataformas que disponibilizam títulos de livro digitalmente, alguns livros disponibilizam imagens animadas que chamam muito a atenção das crianças, sim as possibilidades são muitas, basta disponibilidade, boa vontade e a mente aberta para explorá-las.

4. O DESPERTAR DA CRIANÇA LEITORA

Quanto mais cedo a criança for estimulada à atividades de leitura, maior a probabilidade da leitura se tornar um hábito prazeroso para essa criança.

Segundo Maria Irene Maluf, presidenta da Associação Brasileira de Psicopedagogia:

"Aprendemos um comportamento por imitação, e na infância a imitação começa pela família, pelas pessoas que a gente têm uma grande deixa, desde que a criança nasce porque eles podem cantar musiquinhas, contar historinhas e estar sempre envolvidos com o livro, não basta ter livro na casa, a pessoa precisa estar lendo, mostrando para a criança como gosta, como é interessante, porque no final das contas não adianta falar:

"Leia meu filho, ler é uma delícia!" se ele nunca te vê lendo. "

Essa fala de Irene nos leva a refletir o quão complexa é esse processo, onde não apenas a relação: Escola X Professor X Criança é importante, mas o papel fundamental da família na formação dessa criança leitora.

A criança pode vir a desenvolver profundo afeto por seu professor, admirar e passar a querer imitar seus hábitos de leitura, mas quando essa admiração acontece também dentro do seu lar, esse elo entre criança e leitura se torna muito mais fortalecido, é neste âmbito que se inicia o papel da escola ao planejar suas ações pedagógicas voltadas ao estímulo à leitura, não apenas envolvendo acolhendo e estimulando essas crianças, mas também resgatando suas famílias.

Um trabalho pode ser considerado de excelência, quando o produto final é que é uma criança que tenha alcançado o desenvolvimento pleno através de condições de oportunizadas, isso se desenvolve através da consolidação do trabalho envolvendo a trialidade: Escola X Família X Criança. É muito comum as escolas promoverem ações pedagógicas intituladas: Ciranda literária ou Livro Itinerante, que nada mais é do que: enfiar um livro numa sacola e mandar pra casa das crianças pedindo que os pais disponham um tempo do seu final de semana para ler para os seus filhos, a pergunta que fica é: será que isso basta? A resposta é: na maioria das vezes não é o suficiente, porque precisamos despertar não apenas a criança para a leitura, mas também suas famílias cujo gosto pela leitura está aquém do desejado, essas famílias não podem despertar seus filhos a desenvolver algo que não se podem fazer imitar uma vez que também não sentem o prazer por esse hábito.

Mas então qual seria a solução? Evidentemente buscar um meio de essas famílias estarem presentes dentro das escolas não apenas quando nas reuniões de pais ou nas festas juninas, mas promovendo eventos em que essas famílias estejam presentes, porque não usar o dia da família na escola, para substituir uma festa junina por um evento literário, por uma feira do livro, um sarau! Porque não convidamos os pais a apresentarem seus talentos? Sempre haverá aquele que vai querer participar, e são esses pais participando ativamente das atividades que despertarão o interesse de outras famílias para a participação, quando isso acontece observamos que as famílias saem da condição de telespectadora para o papel de protagonista, se a escola não consegue estimular e promover ações como essa, a Escola

é que se coloca aquém do desejável.

Com relação ao cotidiano escolar, o papel do professor no despertar da criança para o hábito prazeroso da leitura, precisa ser cuidadoso e estar cercado de significados para as crianças, o professor não pode apenas seguir uma rotina de leitura apenas para dar conta de um planejamento e cumprir o proposto no currículo educacional, esse momento não pode ser algo mecânico, é necessário que as crianças se sintam atraídas para esse momento.

Experimentos são fundamentais, a rotina é fundamental, ainda mais quando falamos de crianças pequenas, mas é interessante oportunizar o despertar espontâneo da criança para esse momento da leitura, na minha prática docente, por obra do destino ou do acaso, acabei descobrindo uma maneira muito interessante de contar história para as crianças, quem é professor de educação infantil, sabe como é difícil manter todos os pequenos atentos ao momento da leitura, sempre tem alguma criança que não se interessa por esse momento, certo dia quando estava no solário, do CEI onde trabalho, as crianças estavam muito agitadas, brigavam por que queriam o brinquedo que estava com o coleguinha, ou ainda se sentiam entediadas porque nada que estivesse naquele espaço lhe interessasse naquele momento, num instante de inspiração, comecei a cantar, então o brincar livre deu espaço para a interação musical, aos poucos as crianças foram me cercando no lugar onde eu estava sentada, e eu fui ficando maravilhada ao perceber que pouco a pouco eles foram parando o que estavam fazendo para se sentarem perto da professora e dos colegas para participar, então eu pensei: hora de experimentar uma "contação" (naquele momento, não achei oportuno me levantar para buscar um livro), então perguntei se gostariam de ouvir a história dos 2 porquinhos, todos disseram que sim, então comecei, aqueles que ainda não estava sentado cantando se juntaram ao grupo, foi um momento muito mágico que transformou minha prática docente, à partir de então, passei a planejar rodas de leitura no parque, embaixo da árvore, no jardim e deixar livre as crianças que não quisessem participar daquele momento, nesses momentos observava as crianças que sentavam e ouviam a história do começo ao fim, como também aquelas que davam uma passadinha para ouvir um trecho ou outro da história, como também aquelas crianças que raramente apareciam para ouvir a história, de certa forma essas últimas não deixavam de ser contempladas, pelo contrário, o simples fato de estarem presentes para ouvir a história de maneira espontânea já era uma grande conquista, isso não significa que abandonei a rotina de roda de leitura na sala, mas que essa rotina foi otimizada para dias alternadas e deixou de ser um momento maçante, obrigatório e entediante para aquelas crianças que ainda não tinham despertado o gosto pelo hábito da leitura.

5. LITERATURA FORMANDO CIDADÃOS CRÍTICOS E CONSCIENTES DE SEU PAPEL NA SOCIEDADE

Sobre o hábito leitor, Mario Sergio Cortella faz uma analogia entre o hábito de se exercitar e o hábito da leitura:

"No começo é uma obrigação, aos poucos se torna uma obrigação prazerosa, depois se torna um hábito, e então tornando-se um hábito ele passa a ser algo necessário não por imposição externa, mas por uma inclinação interna". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_cTSNupP-4c> acesso em: 26/02/2021.

Em seu canal do You Tube – Canal do Cortella: em um vídeo intitulado: "O hábito da leitura" Cortella relata que sua mãe era professora de formação e seu pai havia estudado apenas o ensino primário (atual ensino fundamental I, composto de 4 anos na época), apesar da baixa escolaridade, seu pai era um leitor contínuo, recebia jornais impressos: Folha de São Paulo e Folha de Londrina, seu pai não saia para o trabalho antes de realizar a leitura dos dois jornais, antes de ir ao trabalho avisa aos filhos que à noite, ao voltar do trabalho ia "tomar" o jornal das crianças, isso significava que ele ia perguntar sobre as notícias do dia, para tanto, os filhos deveriam realizar a leitura durante o dia.

Esse relato do Cortella nos faz refletir sobre a influência da família no incentivo do hábito da leitura e no que isso representou no desenvolvimento da pessoa humana, intelectual de Mario Sergio Cortella que se tornou filósofo, escritor, educador, palestrante e professor universitário, daí a importância das escolas realizarem parceria com as famílias, a escola tem um papel fundamental na formação do aluno leitor, mas chamar as famílias a participarem dessa formação torna a ação muito mais efetiva, em muitos casos, a formação do indivíduo leitor transcende os muros escolares e atinge a comunidade do entorno escolar, aquele que lê para incentivar uma criança, se torna um também um leitor, mas para além do hábito de ler, contar para as crianças histórias da própria família é muito importante, pois encantam e estimulam a imaginação, além de fortalecer os vínculos familiares, qual criança nunca perguntou para sua mãe: "Conta a história de quando eu nasci?"

Histórias como essa são carregadas de afetividade e são muito estimulantes para despertar o interesse e o gosto pelas histórias e consequentemente por conteúdos literários, afinal, esses estímulos carregados de significados para as crianças serão força motriz que impulsionará o desenvolvimento cognitivo, a imaginação, noções de cidadania, empatia, raciocínio lógico entre tantas outras habilidades que farão dessa criança um adulto conhecedor de seus direitos e deveres, capaz de exercer ações solidárias na busca por uma sociedade muito melhor, onde o egoísmo dá lugar à generosidade de maneira que o mundo se torna um lugar muito melhor para todos que aqui estamos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem um papel fundamental na formação dos nossos leitores e nós temos falhado nessa missão. Dados do HackBrasil 2017, apontam que:

63% das escolas não têm biblioteca;

No ENEM Tivemos mais de 500 mil redações com nota Zero em Redação naquele ano, enquanto apenas 77 alunos alcançaram a nota máxima.

O Brasil ocupa a 59° posição no PISA (que

mede a leitura na educação básica) entre 72 países que fizeram parte da pesquisa.

Dados como esse justificam porque a maioria dos brasileiros têm baixa capacidade em discutir assuntos complexos, tem dificuldade na compreensão e interpretação e produção de textos além de vocabulário deficitário.

Temos a missão de reverter esse quadro, transformar as pessoas e toda uma sociedade através da leitura, a missão é árdua, mas somos muitos compreendem a relevância dessa missão, no entanto, para que uma missão seja cumprida, precisamos sair do campos das ideias e colocar em prática as ações necessárias à transformação necessária para que objetivos sejam cumpridos, os educadores de modo geral, de professores à equipe gestora, precisam manifestar as dificuldades que enfrentam no espaço escolar, e fazer com que as reclamações transcendam os muros escolares e cheguem ao campo político, é preciso mobilizar a sociedade nessa luta, as mudanças precisam acontecer de dentro para fora das estruturas escolares e de cima para baixo no campo político.

Dados do INEP (Instituto de estudos e pesquisas) dão conta de que 55% das escolas não têm biblioteca ou sala de leitura, a Comissão de Educação e discute o processo de implantação da Lei 12.244/10, que determina que até maio de 2020 todas as escolas brasileiras – públicas e privadas – tenham bibliotecas escolares. O número de livros da biblioteca deverá ser de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, sem dúvida a implantação dessa lei é extremamente importante para a educação, no entanto, para favorece que a universalização da biblioteca aconteça em todas as escolas, é previsto que escolas com até 150 alunos, os livros sejam acomodados em sala de aula aos cuidados dos professores, cabe a cada um dos educadores o papel de fiscalizar, denunciar o descumprimento da lei, de forma que se faça cumprir a legislação, devemos estar sempre atentos aos nossos deveres como professores mas que nosso papel como cidadãos motive e inspire nossos alunos e as pessoas à nossa volta.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/educational-governance/teachereducation-and-training/#

https://www.youtube.com/watch?v=mVomI_B7jk8

https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/05/actualidad/1496619620_234571.html

https://www.youtube.com/watch?v=UjCzCqSMhCQ]

https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU

https://www2.arvoredelivros.com.br/institucional/como-funciona

https://www.camara.leg.br/noticias/549315-dados-do-inep-mostram-que-55-dasescolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-ou-sala-de-leitura/

SMALL TALK: PROPOSTA PARA DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Adriana Ventura de Souza

Professora de Língua Inglesa da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Paulo

RESUMO

Essa sequência didática foi elaborada e inicialmente trabalhada em 2018 para os alunos do 6° ano do ensino fundamental da EMEF Padre Chico Falconi. Localizada na Vila Curuça, uma comunidade da zona leste de São Paulo. A escola funciona com salas ambientes e colaborou bastante na questão organizacional dessa prática. Em contrapartida, os alunos estavam pouco motivados com o aprendizado da Língua Inglesa e essa baixa estima em relação a falar uma língua estrangeira era uma barreira para o trabalho cujo foco principal fosse a oralidade. Muitas vezes, por não terem noção de uso e considerarem totalmente fora da sua realidade social.

Pensar em uma metodologia para alunos que estão envoltos em diversos problemas sociais que ultrapassam a sala de aula, possuem uma defasagem considerável em outras disciplinas importantes como Português, por exemplo, e uma perspectiva muito baixa para ensino de uma segunda língua foi um desafio. O trabalho deveria ir de encontro com a realidade deles e ao mesmo tempo ser inovador e eficiente. Considerando para isso o uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) ao ensino de Linguagens com intuito de potencializar as práticas de ensino. Desta for-

ma, foram utilizados recursos como aparelho de som, data show, TV, notebook e internet quando possível. A base para a sequência didática eram trechos curtos de filmes infantis com conversas entre personagens que possibilitasse ampliar o trabalho em sala de aula e adaptá-los aos objetivos de acordo com o currículo e necessidade de cada turma.

O propósito principal do trabalho foi valorizar a prática da oralidade em Língua Inglesa e a partir da internalização de expressões, frases e palavras, os alunos pudessem ressignificar os conhecimentos em outros contextos reais de comunicação em contraste com a própria língua materna. Foi considerada nessa metodologia de trabalho, a teoria de KRASHER, 1987 em que a exposição ao idioma de maneira natural e constante é significativa na aquisição de uma nova linguagem.

"The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language. Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are notusually aware of the fact that they are acquiring language, but are onlyaware of the fact that they are using the language for communication.The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of thelanguages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feelwrong, even if we do not consciously know what rule was violated.". (KRASHER, 1987, p. 10,). [1]

Notas de rodapé: [1] "A primeira maneira é a aquisição da linguagem, um processo semelhante, se não idêntico, ao modo como as crianças desenvolvem habilidades em sua primeira língua. A aquisição de idiomas é um processo subconsciente; os adquirentes de idiomas não estão cientes do fato de que estão adquirindo o idioma, mas apenas sabem que estão usando o idioma para a comunicação. O resultado da aquisição do idioma, competência adquirida, também é subconsciente. Geralmente, não temos consciência das regras das línguas que adquirimos. Em vez disso, temos uma "sensação" de correção. As frases gramaticais "parecem" certas ou "parecem" certas, e os erros parecem errados, mesmo que não saibamos conscientemente qual regra foi violada." Tradução nossa.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade, Práticas significativas, BNCC, Ensino da Língua Inglesa, Multiletramento, Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

A "Small Talk" como sequência didática não tem o objetivo de trabalhar conteúdos de forma isolada, mas sim um conjunto de atividades e propostas didáticas que vão proporcionar ao aluno o desenvolvimento de uma habilidade, ou seja, o saber fazer. Não basta que o aluno saiba nome de cores ou verbo "to be". O objetivo é que o aluno seja capaz de utilizar os conhecimentos adquiridos em Língua Inglesa através do eixo da Oralidade, permeado pelos eixos da produção escrita e da leitura.

E que essas atividades possam despertar no aluno seu papel como falante da Língua Inglesa. A conscientização das trocas e acesso aos bens culturais que são produzidos nessa Língua e por fim, observamos que o aprendizado da Língua vai muito além de poder viajar para o exterior – função atribuída por muitas pessoas à finalidade do ensino de Inglês – mas que essa importância se manifesta até mesmo no nosso país através das novas tecnologias as quais estamos cercados e nos possibilita socialização global. Com isso, ampliamos as oportunidades do aluno ser um cidadão crítico engajado não apenas no seu meio, como no mundo em que está inserido.

Foi necessário pensar em um trecho de filme interessante e ao mesmo tempo fosse de encontro aos objetivos curriculares para esse ano que são, de acordo com BNCC, utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas, construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula e formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas. É importante salientar que essa sequência didática é completamente flexível, pois os mesmos materiais podem ser

úteis para atingir outros objetivos curriculares de outros anos e ciclos de aprendizagem. Cada "Small Talk" tem a duração aproximada de quatro semanas ou oito aulas de quarenta e cinco minutos cada. É composta das etapas: Oralidade, Expressões, Palavras, Verbos e Frases. Após o momento da oralidade é explicado para os alunos cada uma dessas aulas e seus objetivos. É importante para a proposta que o aluno entenda o próprio processo de ensino aprendizagem.

OBJETIVOS GERAIS: O propósito principal do trabalho foi valorizar a prática oralidade em Língua Inglesa e a partir da internalização de expressões, frases e palavras em Inglês.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas. Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula e formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.

JUSTIFICATIVA: Quando pensamos no ensino de Inglês, precisamos considerar para que se fale outra língua é necessário além de ouvir; entender o que é dito, o porquê é dito e refletir em quais as situações de comunicação os alunos poderiam usar expressões similares e também reconhecer que outros aspectos comunicativos como gestos, expressões faciais, movimentos, olhares e entonações são complementos para que a comunicação seja efetivamente realizada. O trabalho vai de encontro com as competências específicas do ensino de Língua Inglesa proposto pela BNCC que considera não apenas a produção oral no Eixo da Oralidade, como também a compreensão (escuta).

"Para o trabalho pedagógico, cabe ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas. Nessas práticas, que articulam aspectos diversos das linguagens para além do verbal (tais como o visual, o sonoro, o gestual e o tátil), os estudantes terão oportunidades de vivência e reflexão sobre os usos orais/ oralizados da língua inglesa" (BNCC, 243)

METODOLOGIA: Depois de identificada a necessidade que pudesse promover um aprendizado significativo da língua, foi preciso levantar questionamentos com os alunos para que eles refletissem qual era o papel do Inglês em suas vidas. Esse primeiro momento de caráter diagnóstico e reflexivo ocorreu através de uma conversa no começo das atividades. Começamos um bate papo e foi pedido que os alunos falassem todas as palavras que eles conheciam em Inglês. No começo, ficaram receosos e foi possível evidenciar a primeira hipótese com a turma: o medo de falar. Seja pela falta de oportunidades, seja pelo medo da reação dos colegas ou pela simples insegurança. Esse foi um momento pertinente para dividir com os alunos, as inseguranças e receios pessoais e estabelecer laços de empatia e afetividade. Também foi possível refletir em como o erro poderia ser importante para o aprendizado. Lembramos de quando éramos criança e se naquele tempo as palavras eram faladas corretamente. Também foi questionado o eles fizeram primeiro ao aprenderam a Língua Materna: escreveram, ou falaram? Eles relataram as primeiras palavras e situações em Português, e nesse momento foi necessário uma intervenção que os fizessem refletir que para falar, eles ouviam pessoas falando e repetiam aquilo que ouviam em situações similares. Aos pou-

cos os alunos foram percebendo esses pontos e então começaram a pronunciar algumas palavras aleatórias em Inglês que faziam parte da sua realidade. “Hot dog”,”car”, “fire”, “numbers”, “colors”, “love”, “teacher”, “dog”, “cat”, “apple”, “Facebook”. Essas foram algumas das palavras levantadas por eles. Alguns diziam frases inteiras aprendidas em anos anteriores: “What’s your name” ou “My name is”. Também trouxeram palavras que faziam parte da rotina deles como alunos: “present” ou “good afternoon”. Considerando o ciclo interdisciplinar no qual os alunos faziam parte, conversamos sobre como a Língua é ampla, foi relatado algumas curiosidades em viagens para países que falavam sua própria Língua, e ainda assim, falavam Inglês e qual foi a importância disso para o turista. Também refletimos sobre nosso sotaque ao falar a Língua Inglesa. O sotaque foi um momento divertido na sala de aula. Percebemos as nossas próprias particularidades em falar, como exemplo, pronunciar o som da consoante muda no final da palavra: hot - ‘hoti’. Um aluno questionou se apenas nós (brasileiros) tínhamos sotaques ao falar Inglês. Foi nesse momento que foi possível estabelecer um diálogo sobre o Inglês como Língua Franca, a questão do pertencimento para que os alunos não concluíssem se tratar de algo fora da sua realidade e consequentemente sem finalidade para sua vida.

Os alunos, já mais confortáveis, começaram a trazer relatos de momentos em que tiverem contato com a língua, relataram experiências em games, músicas e vídeos no “You Tube”. Também se sentiram seguros para compartilhar suas projeções para o futuro, países que visitariam e as profissões que gostariam de ter. Esse foi o momento mais importante da sequência didática. Foi essa conversa que despertou no aluno interesse no aprendizado de uma nova língua e aumentou os laços afetivos na relação professor-aluno.

“Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BNCC, 242)

Depois dessa primeira aula, o próximo passo foi apresentar o filme para iniciar a sequência didática. Para descrever esse trabalho, será utilizado o trecho do filme “Harry Potter and the Sorcerer’s Stone”, 2001 (Harry Potter e a Pedra filosofal). Antes de estudar as expressões e depois de repetir o vídeo algumas vezes para colaborar com o entendimento, foi pedido para que os alunos indicassem quais tinham sido as palavras ouvidas por eles na cena. Abaixo a transcrição do diálogo estudado que foi utilizado em sala:

“Rony: Excuse-me. Do you mind? Everwhere “Rony: Com licença. Você se importa? Todos else is full. os outros lugares estão cheios.

Harry: Not at all! Harry: De modo nenhum!

Rony: I’m Ron, by the way, Ron Weasley.

Harry: I’m Harry, Harry Potter.

Rony: So, so It’s true. I mean... Do you really have the...

Harry: The what?

Rony: Scar...

Wicked!”

Rony: Eu sou Ron, a propósito, Ron Weasley Harry: Eu sou Harry, Harry Potter.

Rony: Então... Então é verdade? Quer dizer...

Você realmente tem... Harry: O quê?

Rony: Cicatriz...

Irado!"

A aula da oralidade iniciou-se então com a apresentação de cada aluno, foi explicado para eles que além do "My name is"- "Meu nome é", expressão levantada na aula diagnóstica, existiam também formas mais simples de se apresentar, como por exemplo: "I'm" - "Eu sou".

Todos se apresentaram usando a Expressão "I'm" junto com o nome.

Na segunda etapa da aula de Oralidade, o foco eram os diálogos expressos no trecho. O vídeo foi apresentado mais uma vez para que os alunos prestassem atenção no que era dito pelos personagens e de que forma expressavam: gestos e expressões faciais. Foram levantadas várias hipóteses de diálogos, porém os recursos audiovisuais ajudaram para que os alunos tivessem hipóteses muito próximas do diálogo e a tradução é feita com a ajuda deles. Os alunos participaram ativamente de todas as etapas da sequência didática, e isso tornou o trabalho muito significativo ao final da aula. Utilizando expressões e entonação de acordo com a dos personagens, a tradução foi realizada oralmente com as suposições levantadas pelos estudantes. Também foi pertinente esclarecer que existiam muitas expressões na Língua Inglesa que possuíam um sentido completo, não podendo ser traduzidas palavra por palavra, para que os alunos entendessem, foram utilizados exemplos de frases em Português em contraste com Inglês. Nessa aula foi levantada pelos alunos uma expressão: "Movin'on". Levantamos algumas hipóteses e chegamos à possibilidade de associar à expressão brasileira "segue o baile". Esses momentos foram muito produtivos, pois o aluno trouxe conhecimento que partiu do seu próprio interesse, e com certeza, serão mais significativos no processo de aprendizagem. Depois começamos a reprodução de cada uma das falas. Esse momento vai acontecer em todas as aulas da "Small Talk". As metodologias são bem variáveis: dividia-se a sala em personagens, o professor reproduzia a fala de um dos personagens com outro aluno, ou selecionavam-se dois alunos para representarem a cena. Nesses momentos, os alunos eram orientados sobre a naturalidade em falar as expressões e reproduzir o diálogo, utilizando-se de gestos e usando uma entonação de acordo com a expressão dita. Foram muitas possibilidades. Os alunos podiam inferir novos sentidos, e a cada aula tornavam-se mais confiantes em relação à oralidade da Língua Inglesa. Alguns gostavam de anotar as expressões no caderno e depois relatavam que treinavam em casa com os familiares e colegas. Expressões como: "Excuse-me" e "Do you mind?" passaram a ser usadas para entrar nas aulas, inclusive de outros professores da escola.

"O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face. Assim, as práticas de linguagem oral presenciais, com contato face a face – tais como debates, entrevistas, conversas/diálogos, entre outras –, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus "modos particulares de falar a língua", que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados. Itens lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados, por exemplo, acrescidos de estratégias de compreensão

(compreensão global, específica e detalhada), de acomodação (resolução de conflitos) e de negociação (solicitação de esclarecimentos e confirmações, uso de paráfrases e exemplificação) constituem aspectos relevantes na configuração e na exploração dessas práticas." (BNCC, 243)

A aula de Expressões tem o objetivo de fazer com que o aluno reflita as situações de uso daquilo que foi aprendido. Então deixamos de ter como foco a cena, e passamos a aplicar as expressões estudadas em outros contextos comunicativos. Nessa aula, foi pedido que os alunos relembrassem as expressões estudadas: A essa altura a maioria já as internalizou plenamente, mas é necessário considerar que nem todos os alunos aprendem no mesmo tempo, então a repetição foi necessária. Primeiro, era questionado em quais situações poderíamos usar "Wicked!" ou "Not at all", por exemplo. Os alunos davam as suposições em Português e utilizavam-se das expressões em Inglês. No final, reproduzimos uma pequena apresentação em grupos com simulações de situações em que as expressões poderiam ser usadas. Essa metodologia corresponde ao conceito de multiletramento prevista na BNCC,

"A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito "interpreta", "reinventa" os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores." (BNCC, 242).

O multiletramento previsto no BNCC se manifesta, pois ao usar os vídeos, os alunos não estão apenas deparados com uma simples animação; em primeira instância estabelecem uma situação de proximidade com o filme que muitas vezes, já conhecem ou já assistiram. Além disso, as questões sociais e culturais envolvidas na cena que vão muito além da reprodução de frases e expressões em Inglês. Envolve a visão crítica do aluno em relação ao que está sido exposto. A aula de expressão e oralidade é muito democrática, pois reconhece os diferentes níveis de aprendizado, envolve os alunos com deficiência, que por sua vez, participam efetivamente da aula. Nessas aulas, temas transversais foram trabalhados de uma forma que ajudasse no andamento da sequência, também era reforçado sobre o respeito a diferenças que existiam entre os estudantes, o cooperação e solidariedade com os colegas com mais dificuldades e era comum observar satisfação nos rosto da sala quando um dos alunos completava com êxito um diálogo.

A aula de "palavras" tem como objetivo ampliar o vocabulário dos alunos na Língua Inglesa. A partir do trecho assistido nessa sequência didática, foi pedido que os alunos fizessem uma lista de palavras que estão presentes na cena. Trem, nuvem, árvores, óculos, varinha, janela (...). Esse foi o léxico comum de palavras levantadas pelos alunos. Após isso, em duplas ou trios, foi solicitado que com auxilio do dicionário, os estudantes buscassem as palavras listadas. Foi necessário reforçar ao aluno o uso adequado do dicionário, e quais seriam as diferenças entre o dicionário de Língua Portuguesa - com definições - e o de Português/Inglês que possui a palavra escrita em outro idioma. Foram disponibilizados também alguns notebooks pela sala e até mesmo o uso de celulares para que eles pudessem realizar a buscar das palavras que não estavam no dicionário. Os pequenos grupos ajudam a equilibrar os diferentes níveis de aprendizados que temos em uma sala heterogênea e garantiu que todos pudessem participar efetivamente da aula. Ao final das atividades, é feita uma lista cooperativa com as palavras mais inusitadas

encontradas pelos próprios alunos. Fizemos a pronúncia correta de cada uma delas.

Na aula de "verbos", após reproduzir o vídeo e relembrar oralmente as palavras aprendidas na aula anterior, foi explicado para os alunos que diferentemente da letra 's' (substantivo) na frente das palavras, estaria a letra "v' (verbo), no dicionário. Também fizemos uma recapitulação básica do que são verbos, foi explicado aos alunos que deveriam colocar cada verbo para uma palavra de maneira que fizessem sentido. Foi exemplificado oralmente e também foi mostrado imagens de como deveria ser montado o esquema de palavras e verbos no caderno:

ÓCULOS (GLASSES) > USAR (WEAR)

Na aula de verbos surgiram as dúvidas mais interessantes a respeito do uso da língua como exemplo, o verbo "usar" que existe duas formas distintas de uso: "wear" e "use". A mediação era feita nesses momentos, esclarecendo quais eram os verbos corretos para cada situação. Foi uma aula que apresentou algumas dificuldades por parte dos alunos, pois envolvia conhecimentos prévios: os verbos. Foi um momento pertinente para um trabalho em conjunto com a professora de Português, trabalhamos paralelamente o mesmo conteúdo, mas ainda assim, os alunos apresentavam muitas dúvidas. Para isso, foram necessárias mais aulas para essa finalidade e criado o "staff" da sala: alunos que tinham mais facilidade trabalhavam como multiplicadores e isso colaborou muito no andamento dessa atividade.

A aula de frases vai contemplar um dos objetivos curriculares previstos na BNCC: utilizar o presente do indicativo e utilizar expressões para o convívio social. Embora, outras competências não citadas, previstas para o 6º ano, permeiam vários pontos dessa sequência didática. Nessa aula o aluno vai estabelecer a habilidade do fazer, ou seja, por em prática todos os conhecimentos construídos nas aulas anteriores. A proposta foi montar frases em Inglês no presente. Não foi necessário usar termos gramaticais como: "Simple Present". Para exemplificar foi apresentada uma frase construída a partir do esquema montado por eles na aula anterior e os próprios alunos levantaram hipóteses de qual seria a tradução. Como exemplo:

I WEAR GLASSES

As hipóteses foram várias: "Eu usei óculos", "Eu usava óculos", "Eu uso óculos". Ao acertarem as traduções, seguíamos para a próxima frase. No final, eles mesmos identificaram qual era o tempo verbal, neste caso, eles formularam hipóteses sobre a estrutura de uma frase em Inglês. Ao perceberem que se tratava do presente, foram atentados para que observassem o verbo, que era o mesmo da sua forma infinitiva.

Estabelecemos algumas comparações entre a Língua Portuguesa. Relembramos a aula anterior de verbos, em que no dicionário apareciam com a presença do "to". Os alunos refletiram sobre as frases expostas e se seria ou não necessário o uso do "to" nas frases apresentadas. Usamos nesse primeiro momento o "I" - "Eu" para que eles pudessem replicar o exemplo, utilizando os seus esquemas de palavras e verbos produzidos nas aulas anteriores. Foi necessário formar pequenos grupos com a intervenção do "Staff" da sala no auxílio aos alunos com mais dificuldade. No final da aula, cada aluno reproduziu a sua frase para a turma e finalizamos com a oralidade do diálogo presente no filme.

"As práticas de produção de textos propostas no eixo Escrita consideram dois aspectos do ato de escrever. Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-

-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo." (BNCC, 244)

RESULTADO: Essa sequência didática permitiu uma avaliação contínua do trabalho, da aplicação das atividades e da evolução dos alunos em relação a construção das habilidades necessárias previstas no BNCC. No primeiro momento, existia um número reduzido de alunos interessados no ensino de uma nova língua que até então era descontextualizada e sistêmica.

Após os relatos que os próprios alunos faziam a respeito da relação deles com a aula, surgiram pressupostos para que pudéssemos concluir a primeira instância, se o princípio fundamental desse trabalho havia se concretizado: tornar o ensino do Inglês significativo e contextualizado. A oralidade permite essa amplitude necessária para ensino de uma nova língua. Informações e relatos por parte dos estudantes forneciam indicadores de quão eficiente o propósito da aula estava sendo. Eram – e ainda é – diversos os relatos e situações. Alunos usavam expressões em situações reais de comunicação, momentos de trocas nos espaços escolares que ultrapassam as paredes da sala de aula e envolve a família e a comunidade, a percepção do próprio aluno em identificar ou estabelecer relação de sentido dos conteúdos estudados em Língua Inglesa e em outras matérias.

"Quando os alunos voltam para a sala, me chamam para ver que eles conseguem reproduzir as falas aprendidas na aula. Também é comum ver alunos fazendo isso entre si". Professora E. 3º ano B

Um exemplo dessa intertextualidade foi a Small Talk "Sing". Aconteceu em 2018 com as mesmas turmas da sequência relatada neste artigo. Foi utilizado um trecho do filme, uma animação infantil que conta a história de um coala que deseja realizar um espetáculo de música reconhecido e para isso elabora uma audição para selecionar os melhores cantores da cidade. A animação usa animais com estereótipos que são facilmente relacionados às diferentes pessoas que convivem em nossa sociedade. Além de seguir a sequência didática, foi possível realizar um trabalho de intertextualidade com o professor de Língua Portuguesa da turma, que por sua vez, utilizou o mesmo filme para propor algumas discussões sobre temas transversais. Com isso, conclui que o trabalho vai muito além daquilo que é programado e planejado, mas permite a todo o momento essa construção de sentidos para o conhecimento de uma forma empírica e criativa.

Além do relato dos próprios alunos, a maneira como as aulas foram organizadas e o olhar para algumas particularidades e até mesmo, o multiletramento se deu pela troca com outros professores de áreas diferentes. A educação integral do indivíduo na nossa unidade escolar é muito significativa. Todos os alunos participam dos trabalhos e projetos e fazemos um trabalho de conscientização sobre respeito às diferenças e solidariedade de modo muito eficiente. Nas aulas de Inglês não foi diferente. A aluna A*, do 3º ano B que possui autismo, apresenta uma participação ativa e atenta em todas as etapas da aula Small Talk, principalmente na oralidade. Nestes momentos ela sempre apresenta uma expressão de contentamento e espontaneidade. O aluno E*, que apresenta Síndrome de Down também participa ativamente da oralidade, e sempre quando chega na sala diz "Hello". Ou seja, ainda que em formas e tempos diferentes, todos os alunos

têm estabelecido significados e sentidos aos conteúdos aprendidos. E foram esses levantamentos que permitiram continuar utilizando a mesma metodologia, porém adaptando a cada uma das intervenções positivas ou negativas que se estabeleceram. O ensino tem sido tão significativo para os alunos que envolvem direta e indiretamente toda a escola.

"Os alunos estão tão motivados, que fazem algumas atividades antes da aula (de Inglês) e me mostram. Outros até providenciaram o dicionário de Inglês pessoal para participar da aula" Professora T. 5º A

Também houve a oportunidade de observar e refletir sobre os diferentes níveis de aprendizagem na Língua Inglesa. Nem todos os alunos vão apropriar-se dos conteúdos da mesma forma. É preciso essa reflexão para que fosse possibilitado um novo olhar em relação ao processo de autoavaliação desse trabalho. Isso vai de encontro com a teoria de KRASHER, 1987, que afirma existir uma "ordem natural" e o processo de internalização das organizações de uma língua são aprendidas previsivelmente. Ainda assim, o tempo para o processo de aprendizagem de um determinado objeto de estudo vai variar de indivíduo para indivíduo.

"One of the most exciting discoveries in language acquisition research in recent years has been the finding that the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order. Acquirers of a given language tend to acquire certain grammatical structures early, and others later. The agreement among individual acquirers is not always 100%, but there are clear, statistically significant, similarities." (KRASHER, 1987, p. 12,). [2]

Notas de rodapé : [2] "Uma das descobertas mais empolgantes da pesquisa de aquisição de idiomas nos últimos anos foi a constatação de que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre em uma ordem previsível. Os adquirentes de um determinado idioma tendem a adquirir certas estruturas gramaticais precocemente e outras mais tarde. O acordo entre adquirentes individuais nem sempre é 100%, mas existem semelhanças claras e estatisticamente significativas."

Os coordenadores pedagógicos e toda a equipe escolar forneceram todos os subsídios necessários para que as aulas pudessem ser realizadas. A presença deles nas aulas durante o ano de 2018, algumas orientações pessoais - afinal o coordenador era também professor de Língua Inglesa - e a troca de experiência, contribuíram muito para a concretização do trabalho. É possível também utilizar uma mesma "Small Talk" adaptando para turmas que tenha competências e habilidades diferentes, mudar o direcionamento e adaptar a metodologia às necessidades educacionais específicas de cada turma e ano. É importante salientar que o trabalho dessas sequências didáticas nem sempre atinge os mesmos objetivos, variando de turma para turma. As características particulares de cada sala permitiram que fosse possível inferir novas situações de aprendizado e utilizar diferentes metodologias.

Foi muito significativo replicar a finalidade, metodologia e didática usada nas aulas em momentos de estudo com os colegas de trabalho. Também é comum, na unidade escolar em questão, trocar experiências sobre nossas práticas. Somos ouvintes em algumas aulas e isso contribui muito para que o trabalho com a Língua Inglesa seja reflexivo e estejamos em constante avaliação de nossas metodologias, além de proporcionar subsídios criativos para intervenções em problemas. Essa valorização foi construída a partir do trabalho conjunto com toda a comunidade escolar. E o reflexo desse trabalho foi atingir o objetivo principal de transformar as aulas de Inglês desinteressantes em momentos agradáveis e muito esperados pelos alunos.

"Na avaliação da unidade escolar, os alunos disseram que aprenderam muito com Small Talk. Todas as salas (6º anos) só falavam isso: Small Talk!" Coordenador pedagógico S*

As Tecnologias da Informação e Comu-

nicação foram um dos fatores principais desse trabalho. Foi criado um grupo em um aplicativo para comunicação simultânea, o "Whatsapp", e por lá compartilhava os vídeos e materiais audiovisuais utilizados durante a"Small Talk". Nele, os alunos também mandavam áudios com dúvidas sobre pronúncias, ou a reprodução dos diálogos aprendidos em sala de aula. Não bastava trazer um vídeo, ou uma música. O trabalho com as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) precisava propiciar ao aluno possibilidade de estabelecer relações e com elas e ressignificar o aprendizado e o conhecimento de língua Inglesa. O uso dos recursos audiovisuais, notebook, sites de pesquisa entre outros não permitiram aos alunos apenas repetir as frases dos trechos selecionados de uma maneira automática e descontextualizada, mas sim, internalizá-las de modo que fizesse sentido em outras situações de comunicação.

Finalmente foi possível concluir que trabalhar o Eixo da Oralidade com praticas de ouvir, entender e falar é primordial para a "aquisição" da Língua Inglesa. Esses conhecimentos, sem dúvidas, devem servir como base para ensino de outros conteúdos como a gramática. Através deles, os alunos puderam estabelece sentido ao que aprendiam. Não existe finalidade para um aluno que aprende o verbo "to be" de forma sistemática e descontextualizada. Além da contextualização, eles criaram situações reais de uso com base naquilo que foi aprendido. Uma forma de garantir esse aprendizado foi solicitando que em casa, eles fossem multiplicadores daquilo que foi estudado em sala de aula. Para que o ensino seja significativo, chegou-se a conclusão que é preciso fazer sentido para os alunos em outros os espaços de convívio social além da escola.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que os alunos puderam desenvolver as competências aprendidas em cada momento da aula de uma forma que agora, são capazes de fazer. Isso foi possível através do uso em conjunto do Inglês e das TIC's para uma finalidade específica: analisar um diálogo em Inglês. É interessante ressaltar que a cada dia surgem novos desafios que colaboram para novas práticas e metodologias inovadoras.

Essas experiências podem ser replicadas por professores, considerando para isso os propósitos e currículo de cada ano de aprendizagem. Uma vez que essa metodologia é muito flexível, cabe ao professor estabelecer qual a importância de cada etapa para a sua turma. Considerar para a escolha dos filmes a idade e o perfil dos alunos, levantarem juntamente com os alunos quais conteúdos poderia atrair mais a atenção dos mesmos. Também é necessário um diálogo com a equipe escolar sobre seus objetivos educacionais, as metas também precisam ser bem estabelecidas previamente para que garanta o compromisso e confiança do grupo em relação ao trabalho desenvolvido. Além disso, refletir juntamente com o aluno sobre a importância do Inglês estabelecendo o vínculo afetivo e ressignificar através de experiência pessoais seja do professor ou do próprio educando, a motivação para despertar o interesse em conhecer uma nova língua. O momento de diálogo com os alunos antes das atividades é primordial, deixando-os cientes do papel que eles devem desenvolver durante todo o processo e a finalidade desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KRASHEN, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987

KRASHEN, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Prentice-Hall International, 1988.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 de novembro de 2019.

Harry Potter And The Sorcerer's Stone. Direção: Chris Columbus, Produção: David Heyman. Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã- Bretanha, Warner Bros. Pictures 2001, 1 DVD (152 min.).

LITERATURA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

ALINE DE SOUZA FELIX BOZZO

RESUMO

A leitura é um dos instrumentos essenciais para que o indivíduo construa seu conhecimento e exerça a cidadania. Ela amplia nosso entendimento do mundo, propicia o acesso à informação com autonomia, permite o exercício da fantasia e da imaginação e estimula a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. Um bom leitor é aquele que sabe ler o que está escrito, o que está implícito. É aquele que sabe relacionar o que lê à sua vida, à vida de sua comunidade, de seu país. É aquele que se deleita com o texto, questiona o autor, analisa pontos de vista. É o que sabe interpretar os vários sentidos que pode ter um texto literário. Formar esse leitor é tarefa dos pais e professores de todas as áreas, não apenas dos de língua portuguesa. É fundamental que os educandos tenham acesso constante a uma variedade de obras literárias, além de outros tipos de texto.

Palavras-Chave: Expressão. Criatividade. Arte. Educação

1. INTRODUÇÃO

É através da literatura que se manifesta todo o potencial criativo de que se pode ser portador, o falante de uma língua. Para dar vida a um cenário e transmitir de maneira compreensível o desenrolar de eventos para um interlocutor ausente e idealizado, o escritor necessita lançar mão de recursos léxico-gramaticais que permitam explicitar verbalmente o mundo interno e externo dos seus personagens.

Segundo Rego, (1998), o uso da linguagem caracteriza-se por ser mais sistemático e por estar mais embaixo de um senso estético que efetivamente, não temos quando conversamos.

Na literatura, as palavras funcionam como matéria-prima da criação artística nos seus mais diferentes gêneros. A existência, porém, de estruturas características do português escrito não decorre apenas da preservação de determinadas formas léxico-gramaticais prescritas pela gramática. Muitas das características dessa modalidade de linguagem são provenientes das próprias contingências que cercam o emissor e o receptor.

Segundo Rego (1998), aprender a usar a língua adequadamente em função dos seus diferentes contextos é parte do processo de aquisição da linguagem pela criança é algo que se desenvolve através de uma multiplicidade de experiências de comunicação na vida em sociedade.

Na maioria das escolas que apostam na criatividade das crianças, não há preocupação em oferecer-lhes os modelos. Essa prática pedagógica parte do pressuposto de que é preciso começar de onde a criança se encontra num respeito absoluto às aptidões individuais e a bagagem de conhecimento de

cada uma. Podese dizer que essa tem sido a fórmula pedagógica para reagir a posturas mais tradicionais no período preparatório de alfabetização.

A questão central que se coloca, no que diz respeito à implantação de uma prática pedagógica que se volte para os processos de construção e descobertas por parte das crianças, é saber como orientar dentro da sala de aula esse contato com a língua escrita.

A literatura Infantil tem assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança de forma muito eficaz ao mundo da escrita, em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças, em segundo, porque através de conteúdos, ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica.

O desafio se apresenta, portanto, em termos de conseguir adaptar esse currículo informal à situação escolar, colocando a literatura infantil como um instrumento central à preparação e ao processo de alfabetização.

A alfabetização é um processo que se inicia bem antes da entrada das crianças na escola. Ela está acontecendo na vida, enquanto os indivíduos agem e interagem. É preciso considerar toda essa aprendizagem informal, porém valiosa, que as crianças constroem em contato com as outras crianças, com adultos e com o meio. Cada criança tem sua bagagem cultural determinada, no caso da leitura e escrita, pela maior ou menor exposição, contato e experimentação com todo o tipo de material escrito e, ainda, pela qualidade de interlocução que estabelece com crianças e adultos do seu meio social.

Vygotsky nos diz que “as estruturas de linguagem dominadas pelas crianças passam a constituir as estruturas básicas de sua forma de pensar”.

A linguagem fica assim, sendo uma ferramenta fundamental para a atuação e interação de cada sujeito sócio historicamente determinado, com seu meio físico e social. A alfabetização é um processo contínuo, não linear, ou seja, que não se dá da mesma forma em todas as crianças e, ainda, não mecânico; a intermediação da linguagem, oral/linguagem escrita se dá preferencialmente, através de uma relação viva, lúdica e prazerosa com a língua, em sala de aula, no trabalho com todas as variadas formas de linguagem, para que as crianças possam construir significados (coletivos) no ambiente escolar, a partir dos sentidos (individualizados) que cada criança construir através de suas experiências diretas, é importante que ao brincar e a brincadeira se estendam até ao universo da palavra dita, desenhada, isso quando lida e escrita.

É importante que as crianças possam brincar com as palavras, com as ideias, usando a fantasia e a imaginação não só até os seis anos, mas, igualmente, nas séries iniciais e, quem sabe, por toda a vida. Só assim poderão crescer e se tornar verdadeiramente, leitores e escritores livres, críticos e criativos, brincando com ideias e palavras.

2. A IMPORTÂNCIA DE OUVIR HISTÓRIAS

Ouvir histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das pessoas em todas as idades. Se os adultos

adoram ouvir uma boa história, um "bom causo", a criança é capaz de se interessar e gostar ainda mais por elas, já que sua capacidade de imaginar é mais intensa.

A narrativa faz parte da vida da criança desde quando bebê, através da voz amada, dos acalantos e das canções de ninar, que mais tarde vão dando lugar às cantigas de roda, a narrativas curtas sobre crianças, animais ou natureza. Crianças bem pequenas, já demonstram seu interesse pelas histórias, batendo palmas, sorrindo, sentindo medo ou imitando algum personagem. Neste sentido, é fundamental para a formação da criança que ela ouça muitas histórias desde a mais tenra idade.

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família. À medida que cresce, já é capaz de escolher a história que quer ouvir, ou a parte da história que mais lhe agrada. É nesta fase, que as histórias vão tornando-se aos poucos mais extensas, mais detalhadas.

A criança passa a interagir com as histórias, acrescentam detalhes, personagens ou lembra-se de fatos que passaram despercebidos pelo contador. Essas histórias reais são fundamentais para que a criança estabeleça a sua identidade, compreenda melhor as relações familiares. Outro fato relevante é o vínculo afetivo que se estabelece entre o contador das histórias e a criança. Contar e ouvir uma história aconchegado a quem se ama é compartilhar uma experiência gostosa, na descoberta do mundo das histórias e dos livros.

Algum tempo depois, as crianças passam a se interessar por histórias inventadas e pelas histórias dos livros, como: contos de fadas ou contos maravilhosos, poemas, ficção, etc. Tem nesta perspectiva, a possibilidade de envolver o real e o imaginário.

"Os livros aumentam muito o prazer de imaginar coisas. A partir de histórias simples, a criança começa a reconhecer e interpretar sua experiência da vida real". (SANDRONI & MACHADO, 1998, p. 15).

É importante contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois segundo Abramovich (1997) "quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las". Quando as crianças maiores ouvem as histórias, aprimoram a sua capacidade de imaginação, já que ouvi-las pode estimular o pensar, o desenhar, o escrever, o criar, o recriar. Num mundo hoje tão cheio de tecnologias, em que as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade.

Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e também de sua imaginação que caminham juntos.

"A imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista.". Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história, por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria

realidade: "afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VIGOTSKY, 1992, p.129)". O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos pais acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros, portanto não precisa ter contato com eles. O que se percebe é bem ao contrário.

Segundo Sandroni & Machado (2000) "a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer". As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as.

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu interesse. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos.

"O amor pelos livros não é coisa que apareça de repente". É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura. (SANDRONI & MACHADO, 1998,p. 16).

2.1 A LITERATURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que precisam ser observados e respeitados no momento da escolha de livros. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico.

O pré-leitor: categoria que abrange duas fases. Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) Nesta fase a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por este motivo ela sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro momento marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, em que a criança passa a nomear tudo à sua volta. A partir da percepção da criança com o meio em que vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Assim, ela poderá manuseá-los e nomeá-los e com a ajuda de um adulto poderá relacioná-los propiciando situações simples de leitura.

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) É o início da fase egocêntrica. Está mais adaptada ao meio físico e aumenta sua capacidade e interesse pela comunicação verbal. Como se interessa também por atividades lúdicas, o “brincar

“com o livro será importante e significativo para ela”“.

Nesta fase, os livros adequados, de acordo com Abramovich (1997) devem apresentar um contexto familiar, com predomínio

absoluto da imagem que deve sugerir uma situação. Não se deve apresentar texto escrito, já que é através da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros.

Livros que propõem humor, expectativa ou mistério são indicados para o pré-leitor.

A técnica da repetição ou reiteração de elementos é favorável para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) Essa é a fase em que a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda encontra-se no início do processo, o papel do adulto como "agente estimulador" é fundamental. (COELHO, 2002, p.34).

Os livros adequados nesta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mal forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (2002) "eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir".

O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos) A criança nesta fase já domina o mecanismo da leitura. Seu pensamento está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda a natureza e pelos desafios que lhes são propostos. O leitor desta fase tem grande atração por textos em que haja humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário também agradam a este leitor. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos, estes, escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva. De acordo com Coelho (2002) deve conter início, meio e fim. O tema deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminará com a solução do problema.

O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) O leitor fluente está em fase de consolidação dos mecanismos da leitura. Sua capacidade de concentração cresce e ele é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2002) é a partir dessa fase que a criança desenvolve o "pensamento hipotético dedutivo" e a capacidade de abstração. Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo. Há um sentimento de poder interior, de veremse como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os seus problemas sozinhos. Aqui há uma espécie de retomada do egocentrismo infantil, pois assim como acontece com as crianças nesta fase, o pré-adolescente pode apresentar certo desequilíbrio com o meio em que vive.

O leitor fluente é atraído por histórias que apresentem valores políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Identificam-se com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, equipe, entre outros. É adequado oferecer a esse tipo de leitor histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda é um elemento forte de atração. Interessa-se por mitos e lendas, policiais, romances e aventuras. Os gêneros narrativos

que mais agradam são os contos, as crônicas e as novelas.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos). Nesta fase é total o domínio da leitura e da linguagem escrita. Sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a intertextualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam o adolescente. O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002) "deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura".

O leitor crítico continua a interessar-se pelos tipos de leitura da fase anterior, porém, é necessário que ele se aproprie dos conceitos básicos da teoria literária. De acordo com Coelho (2002) a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. Assim, há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Contar histórias é importante, pois este é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores da sua cultura e de outras. As histórias são ricas em informações contribuindo para a formação ética da criança.

Ao utilizar a literatura na sala de aula, o professor deve-se primeiramente preparar-se em alguns aspectos: como a dicção da voz, pois o seu uso correto pode incentivar a imaginação da criança; a seleção de livros específicos é importante para essa faixa etária que os livros tenham ilustrações para ajudar a conduzir à narrativa ler e entender as narrativas deve buscar literaturas não muito longas, que traga um sentido para a vida da criança. E ao final de cada narração é importante fazer alguns questionamentos essenciais para coletar as impressões dos pequeninos, o que pode ser feito com perguntas simples: de que parte da história que mais lhe chamou atenção; o que mais gostou das personagens. Essas e outras perguntas farão com que a criança pense o que foi lindo para ela.

Esse momento de pensar sobre o que foi lido e expressar opinião é um comportamento típico de quem gosta de ler e que vale para toda a vida. Não devemos esquecer que cada criança tem a sua opinião, podendo ser diferente sua interpretação e o professor como educador deve saber respeitar suas respostas. Essa troca estimula os pequenos a aprender a ouvir o que o outro tem a dizer.

A leitura não deve ser feita só pelo professor, mas também pelos alunos, pois é essencial que todos manipulem exemplares para que a criança sinta o gosto pela literatura. No final de cada história é importante que a criança leve o livro para casa, fazendo que a sua família tenha contato também com esse mundo literário.

Em relação à escrita, podemos afirmar que através de uma leitura prazerosa podemos mostrar a importância de expor o sentimento em relação a tal leitura, e nada melhor do que escrever. Incentivar a criança a produzir e criar suas próprias histórias é uma forma de desenvolver a escrita.

Através da Literatura podemos trabalhar muitas formas para desenvolvimento da criança. A proposta a seguir trata de resga-

tar o mundo encantado da criança, onde a imaginação e o faz de conta são essenciais. Nossa proposta é de que se trabalhe desde os primeiros anos da criança na escola, incentivando a família sempre a participar.

A ação de contar histórias é um fator essencial para chamar atenção da criança, por isso deve ser feito com cuidado. Trata-se de uma arte, pois deve captar o imaginário, usar de certo suspense e interação com o ouvinte. Para as crianças menores, utilizações de itens coloridos e sonoros tornam-se um fator favorável para melhor aceitação.

O contar histórias exige emoção, principalmente através da narrativa oral, em que o narrador deve explorar bastante o lúdico, transmitindo emoções e interpretações para os personagens envolvidos. Resgatar o fantástico através das leituras é explorar a criatividade da criança e retornar à infância para o adulto.

O mundo encantado da criança é um mundo cheio de imaginação cuja criatividade reina e faz com que a leitura se torne mais um meio para o desenvolvimento e a formação do leitor infantil. Por isso, nossa proposta é que toda semana, o professor apresente oralmente as histórias aproveitando diversos recursos e criatividade que podemos encontrar, seja através de fantoches, fantasias ou qualquer outra coisa que se faça ludicamente.

Em relação à construção da leitura e escrita, a literatura é um excelente recurso para incentivar tais atividades, pois através da imaginação a criança poderá escrever, criando suas próprias histórias e fazendo as interpretações das histórias apresentadas.

Para se ter uma boa fala, é preciso que se estude a língua, sendo que a fala se faz melhor se a pessoa escreve e tenha bom contato com a leitura. Uma maneira eficaz de obter resultados satisfatórios em relação a nossa língua portuguesa é investir exatamente nesse ponto.

Quando a criança lê, está em contato com a língua e sua mente vai captando e guardando informações, seja do conteúdo da história, seja da relação com a sociedade em que vive ou da própria escrita correta da língua.

A partir daí, ela irá escrever o que aprendeu, seja através de um resumo, de atividades de interpretação, servindo como um exercício de fixação. Após essas etapas de leitura e escrita, a língua falada irá, naturalmente, se aproximar da linguagem culta.

Incentivar a leitura é importante pelo fato de que quando a criança lê, estará a auxiliando a se reconhecer no mundo, conhecer novas culturas e formas de pensamento. A leitura, portanto, torna-se um ato social. Porém, nunca perdendo o aspecto fantástico, através de ilustrações, novidades de interação que alguns livros propõem e o conteúdo do texto.

Cabe ressaltar, que em nosso país temos grande produção de livros direcionados ao público infantil, mas nem todos possuem uma qualidade educacional adequada, cabendo ao profissional o conhecimento prévio das histórias que serão apresentadas para as crianças.

Assim, as histórias lidas podem ser trabalhadas com as crianças de diversas formas. Os clássicos, por exemplo, podem ser trabalhados com uma recriação para o final. Apresentação de autores brasileiros e internacionais valorizando o aspecto de qualidade da história.

Além disso, a leitura é sempre boa para desenvolver a linguagem, o aprendizado da língua e a própria escrita.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante é determinado pela "atmosfera literária" que, segundo Bamberguerd (2000) a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que seja estimulada, terá um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura.

De acordo com Bamberguerd (2000), a criança que lê com maior desenvoltura se interessam pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada à motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente em estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de ensinar a criança a ler e a gostar de ler.

Professores que oferecem pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora. Para desenvolver um programa de leitura equilibrado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça certa variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é preciso que o professor observe a idade cronológica da criança e principalmente o estágio de desenvolvimento de leitura em que ela se encontra.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis. Frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para tornar permanente o hábito de leitura.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, em que todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona.

Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício

de prazer e estimulação para a leitura.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 4.ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7.ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3.ed. Brasília: A secretaria, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7.ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GREIC. P. A criança e seu desenho; O nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre. Artmed, 2004.

PÁTIO - Educação Infantil. Ministério da Educação – FNDE. Ed. Artmed. Ano III, n° 08 julho/outubro de 2005.

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo, FTD 1988.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

AMANDA DA SILVA ZANCANELLA COELHO

RESUMO

Este texto tem como objetivo mostrar a importância do “ato de brincar” na formação de novas conexões neurais; no desenvolvimento de diferentes habilidades e aprendizagens das crianças nos primeiros anos da educação básica, mais específicamente no ensino fundamental. Refletir sobre como o brincar pode atuar como facilitador dos processos de ensino aprendizagem, sociabilização e interação, considerando as mudanças sociais e culturais, assim como a transição da educação infantil para o ensino fundamental que nos anos iniciais muitas vezes não prioriza procedimentos que ofereçam o momento da brincadeira para a criança, com a justificativa de que a unidade escolar não dispõe de espaços e/ou programação para a realização de tais atividades, deixando de explorar uma importante ferramenta de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeira; Jogos; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, considerando a implantação do ensino fundamental de nove anos, que antecipa a saída das mesmas da ducação infantil; trazer a tona questões que ainda geram discussões no que diz respeito a maneira de ensinar uma criança de forma

acolhedora e agradável, compreendendo a infância como uma época singular da vida.

Já que a criança passa grande parte dessa fase em ambiente escolar é necessário debater sobre as suas necessidades, tendo em vista que, no mundo moderno o ato de brincar, principalmente ao ar livre, muitas vezes é "agendado", pois a maioria de nossas crianças não tem a liberdade que gerações anteriores tiveram a tempos atrás, por conta do crescimento das cidades, violência, o papel da mulher no mercado de trabalho e outros fatores. Logo, dentro deste cenário, a escola torna-se não apenas o ambiente privilegiado de aprendizagem, mas também o "ambiente privilegiado de brincar". Neste contexto, os profissionais da educação devem buscar novas alternativas para conciliar aprendizagens significativas como jogos e brincadeiras para crianças durante toda primeira fase do ensino fundamental, e ainda refletir sobre a necessidade de adequações de espaços e materiais que esse público necessita.

DESENVOLVIMENTO

A infância e suas peculiaridades

A infância, período entre 0 e 12 anos, é a fase da vida onde ocorrem grande parte do desenvolvimento do ser humano, sejam nos aspectos cognitivo, afetivo, social e intelectual. Este período coincide com a primeira etapa educação básica, a educação infantil que contempla crianças de 0 a 5 anos e adentrando os primeiros anos do ensino fundamental que abrange a faixa etária de 06 a 14 anos.

A noção de infância é construída historicamente de forma dinâmica, pode ser diferente numa mesma época e sociedade. Logo, se num extremo podemos ter uma criança totalmente amparada pela família e pelo Estado, nos aspectos materiais e afetivos, no outro, temos crianças que estão jogadas a própria sorte, em condições precárias de vida. De acordo com Kishimoto (2010, p. 07)

"[...] O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil - é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar".

Assim o brincar de uma criança de uma classe social privilegiada, pode ser diferente do brincar de uma criança de uma classe com menos recursos, o que não significa que este seja menos "rico" em oportunidades de interação, movimento, fantasia, aprendizado, prazer e alegria. Apenas acessam diferentes caminhos, possibilitando diferentes construções.

Maluf (2009, p. 09) nos diz que "...o brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo".

Segundo o REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (1998 p.21)

"[...] As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito

muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação" .

Diante deste contexto, vemos que a brincadeira tem um papel considerável no desenvolvimento da criança pois é característica inerente desta fase a fantasia, a imaginação, a brincadeira; e através desta que se estabelecem as relações sociais e suas interaçõe e segundo Piaget (1973) "a inteligência humana somente se desenvolve no individuo em função de interações sociais que são, em geral demasiadamente negligenciadas", assim, através de ações lúdicas pedagógicamente planejadas, pode-se elevar o status "simplista/singelo" da brincadeira, fazendo com que esta assuma seu devido valor no desenvolvimento da criança.

Para Dewey (apud KISHIMOTO, p. 80) " a vida social constitui a base do desenvolvimento infantil, cabendo á escola a importante tarefa de oferecer condições para a criança exprimir, em suas atividades a vida em comunidade"; assim podemos observar a importância de um trabalho pedagógico consciente desta necessidade das crianças, para poder supri-las, Dewey (apud KISHIMOTO, p.81) ainda diz que " o êxito da educação depende do enriquecimento, por parte da escola e dos educadores, das condições que possibilitam estreitar as relações entre atividades instintivas da criança, interesses e experiências sociais", logo, atividades de caráter lúdico são ferramentas que desempenham bem esse papel.

Educação infantil, ensino fundamental de nove anos e o brincar

Com a necessidade da mulher entrar para o mercado de trabalho em consonância com a maternidade, é necessário que a criança vá para o ambiente escolar muito mais cedo que as gerações anteriores, apesar de, apenas em 1988 com a Constituição Federal (inciso IV do artigo 208) a educação infantil, para crianças de 0 a 6, anos se tornar um direito dos pais e um dever do Estado.

Mas, atualmente, a educação infantil é outra; pois antigamente a mesma estava atrelada a uma concepção assistencialista, criada para combater problemas relacionados á sobrevivência das crianças da classe mais pobre, sem considerar suas necessidades de integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. Por isso muitas vezes a mesma era deixada em um ambiente inadequado, com poucos recursos materiais, profissionais pouco capacitados responsáveis por um numero excessivo de crianças. Hoje a educação infantil está inserida em concepções que contemplam "o cuidar" e "o educar", e dentro deste contexto se privilegia atividades que desenvolvam a

interação social, o respeito aos conhecimentos prévios da criança, a sua individualidade, a diversidade, os desafios que aparecem no decorrer do processo, o significado das atividades, e as resoluções de problemas. Assim, a brincadeira vem a ser uma ferramenta essencial para a conquista destes objetivos de forma lúdica e agradável.

Vemos que desde 2006, com a lei nº 11.274, que alterou a LDB e ampliou o ensino fundamental para nove anos, as mudanças foram implementadas, e de acordo com MEC (2007), "o objetivo de ampliar o numero de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem". É também de certa maneira, para que as crianças em condições menos propícias sejam assistidas de alguma forma pelo Estado.

Assim segundo MEC (2007) vemos que a reorganização das propostas pedagógicas visam um modo que, assegurem o pleno desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo; sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Mas é importante destacar que esse novo modelo educacional deve assegurar as crianças não só o acesso e a permanência na escola, mas uma aprendizagem significativa e com qualidade, que considere o corpo, o universo lúdico, os jogos, e as brincadeiras como prioridade, respeitando as suas diferentes linguagens; desta forma as brincadeiras se tornam essenciais, pois é uma maneira de ver e interpretar o mundo de múltiplas formas, sendo responsável por várias aprendizagens.

É preciso que nos primeiros anos do atual ensino fundamental, as escolas trabalhem dentro de uma proposta pedagógica que tenha o lúdico como norteador do trabalho educacional, ainda, devemos atentar para a formação do profissional que vai atuar com essa criança de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, para que etapas essenciais do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, tão importantes no processo de alfabetização não sejam negligenciadas; e ainda refletir se as escolas já estão prontas no aspecto físico para receber essas crianças, que precisam de mobiliário e espaços apropriados para desenvolver suas habilidades/competências que mais tarde serão exigidas nas diferentes fases do processo ensino-aprendizagem. Logo, toda a comunidade escolar deve estar atenta aos espaços que permitam "o ato de brincar"; como parquinho, brinquedoteca, salas de aula personalizadas com os diferentes "cantos de aprendizagem", além do trabalho lúdico sistematizado do professor para garantir o desenvolvimento de diferentes aprendizagens.

Nesse sentido Maluf (2009,p.28) destaca que "o tipo de formação profissional do professor não contempla informações nem vivências a respeito do brincar e do desenvolvimento infantil em uma perspectiva social, afetiva, cultural, histórica e criativa". A autora ainda cita que os espaços para o desenvolvimento cultural dos alunos ainda é inexistente e que "...até no recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições".

Neste contexto, Maluf (2009, p.12) afirma que os educadores

"[...] poderiam também compreender o objetivo do brincar, percebendo como ele se manifesta nas diversas faixas etárias, a partir

das contribuições teóricas e do ponto de vista conceitual, histórico-cultural e educativo, como recurso de construção de identidade de cada ser humano, de autoconhecimento e como elemento potencializador do trabalho educativo".

Assim, a formação mais adequada ao educador que trabalha com essa faixa etária, teria que abranger os conhecimentos das principais teorias sobres o desenvolvimento e aprendizagem, o conhecimento pedagógico que priorize o lúdico, a construção pela vivência e interação, o conhecimento pessoal, ou seja, uma mínima vivência corporal do brincar.

Para Maluf (2009, p.29)

"[...] Os professores estão, aos poucos buscando informações e enriquecendo suas experiências para entender o brincar e como utiliza-lo para auxiliar na construção do aprendizado da criança. Quem trabalha na educação de crianças deve saber que podemos sempre desenvolver a motricidade, a atenção e a imaginação de uma criança, brincando com ela. O lúdico é o parceiro do professor".

Angela Meyer Borda (apud MEC, 2007) cita que: "De acordo com Vygotsky (1987) , o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos".

Dentro deste contexto, o ato de brincar faz o papel de "ponte", que interliga as relações das mais variadas áreas, conectando o real e a fantasia.

Ao brincar a criança necessariamente se dedica ao ato, desenvolvendo assim uma postura ativa e participativa nas relações diárias, construindo a própria imagem e do mundo exterior .

Em Maluf (2009,p.21) vemos que

"[...] Participar de brincadeira é uma excelente oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajuda-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica. Quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nos desenvolvemos intelectualmente, socialmente e emocionalmente".

Durante todos os anos do ensino fundamental a grade curricular contempla o componente Educação Física, que nos primeiros anos garante ao aluno um amplo repertório de atividades lúdicas que desenvolvam principalmente os aspectos motor e social da criança, SME (2019 p.77) vemos que:

"[...] Para o Ciclo de alfabetização, propõe-se que a cognição e ludicidade devam andar juntas, contemplando conhecimentos diversificados e multifacetados, por meio de ações pedagógicas que considerem as especificidades da infância. Nesse sentido, a Educação Física, ao lado dos demais componentes curriculares, auxilia no desenvolvimento de leitura, criação e vivência das práticas corporais, sendo elas parte das experiências dos estudantes e da comunidade ou novas experiências oriundas de outras esferas da cultura popular".

No documento que orienta as aprendizagens do componente Educação Física para o ciclo de alfabetização no ensino fundamental um dos eixos temáticos da cultura corporal são Jogos e Brincadeiras no contexto familiar/comunitário e ao longo do ensino fundamental vão se diferenciando.

Ainda de acordo com SME (2019 p.41):

"[...] A brincadeira é um direito fundamental da criança. O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar. Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares".

Partilhar situações de ganhar e de perder, liderança e liderado, mocinho e bandido são formas de validar experiências que ao longo dos processos de aprendizagem vão criando subsídios emocionais e psicológicos para a criança lidar com as situações reais do cotidiano de maneira mais prática, e com mais segurança, pois em algum momento da sua vida aquilo já foi lhe apresentado, já foi treinado, mesmo que em forma de brincadeira, o ato de brincar é um preparatório para a vida real.

Mas devemos salientar que atividades lúdicas que desenvolvam habilidades como coordenação motora fina, são imprescindíveis para a aquisição da escrita, logo, atividades com massinha, pino mágico, recortar e colar, são exemplos de ferramentas pedagógicas de caráter lúdico realizadas pelo professor regente e que devem ser altamente valorizadas, pois sua falta pode vir a acarretar um posterior déficit da leitura e escrita, como nos diz Rodrigues (2013, p.13)

Destacamos que, para o profissional da área de educação, a compreensão sobre os jogos e as brincadeiras é de fundamental importância, pois implica uma reflexão sobre o real valor dessas ferramentas como mediadoras da aprendizagem lúdica. Além disso, os jogos e as brincadeiras contribuem em muito para a formação do eu crítico, pensante, solidário, cooperativo, com iniciativa, participativo e responsável pela iniciativa pessoal e grupal.

Principalmente com o adiantamento do ingresso da criança aos 6 anos no ensino fundamental, onde se inicia o ciclo que tem como objetivo alfabetizar, a mudança de um ambiente preferencialmente brincante que é a educação infantil para um ambiente preferencialmente alfabetizador, pode vir a ser um choque aos pequenos, dessa forma ao unidades escolares e os profissionais que atuam no primeiro ciclo devem estar capacitados para realizarem essa transição de forma mais tranquila possível, utilizando as brincadeiras com objetivos específicos para as aprendizagens, aproveitando essa energia lúdica natural dessa faixa etária.

Barbato (2008, p. 21) ressalta a importância da utilização de atividades lúdicas

como ferramenta para a aprendizagem:

As crianças de 6 anos constroem seu conhecimento, utilizando procedimentos lúdicos como suporte para a aprendizagem. O lúdico não se refere somente às brincadeiras livres, como as do recreio, ou planejadas como as elaboradas por professores com fins didáticos; ele é utilizado como suporte pelas crianças: a imaginação é um processo que possibilita a construção do conhecimento de forma diferenciada e é um instrumento de aprendizagem das crianças menores.

Outro aspecto que percebemos é que as crianças dos primeiros anos do ensino fundamental I (primeiro ao terceiro ano), são consideradas “pequenas” e de certa forma merecedoras da “hora de brincar”. Já as crianças de quarto e quinto ano, são consideradas “grandes” muitas vezes não tem as mesmas oportunidades de brincadeiras comparadas as crianças menores. Assim temos que desmistificar esse engano, já que o período da infância perpassa por essas faixas etárias e oferecer para todos os devidos momentos de brincadeiras sem discriminar-los pela idade/tamanho. Também temos que adequar as brincadeiras de acordo com os interesses desse público, considerando que, os mesmos tem uma carga de tarefas escolares muito maior em relação aos três primeiros anos do ensino fundamental I , respeitar seus gostos e seu maior nível de autonomia, seu desenvolvimento físico que apresenta mais força, coordenação e consequentemente mais resistência ao desgaste físico, mas que não deixam de ser crianças e que também precisam e merecem usufruir de momentos para aprender, interagir, se desenvolver e se divertir com atividades ludicas.

Em SME (2016, p.36) nos mostra que:

Todos os segmentos da escola devem ser convidados a repensarem suas crenças e convicções a respeito da infância na escola. No entanto, apenas as alterações das crenças sobre as crianças não mudam a realidade. A criação de metodologias e instrumentos que viabilizem o acompanhamento pedagógico, a observação sistemática, o registro preciso, o acompanhamento do percurso educacional de tais crianças como sujeitos e como grupos sociais é o resultado político-pedagógico dessa nova visão sobre as crianças.

Logo, vemos que as ações devem ter uma intencionalidade sistematizada no próprio projeto polílico pedagógico da escola, e ir se ajustando de acordo com o público atendido, considerando todas as dimensões das crianças: biológica, social e cultural. Ainda em SME (2016, p.40) vemos:

O brincar é um direito e é fundamental ao desenvolvimento integral das crianças. Não obstante, fazem-se necessárias as condições institucionais para que o currículo contemple espaços educativos para além da sala de aula, com condições ao convívio de crianças, jovens e adultos no mesmo espaço escolar. Por essa razão, é importante incentivar a criatividade e a autonomia, que, por vezes, não são priorizadas nos diferentes ciclos do Ensino Fundamental. Isso demanda uma superação da fragmentação entre os diferentes ciclos da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Temos que nos atentar que o ensino fundamental perpassa por diferente fases de desenvolvimento do ser humano, e devemos nos atentar as suas necessidades e peculiaridades sem correr o risco de fragmenta-la. Podemos por meio de um trabalho coletivo, com parcerias que envolvam as escolas de educação infantil e as escolas de ensino fun-

damental desenvolver um protocolo de transição, visando uma adaptação tranquila das diferentes fases da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a conclusão de que brincar é coisa séria. É um mecanismo fundamental para o desenvolvimento infantil. Nos dias atuais as crianças não brincam mais, e claro, existe todo um contexto que explica o porquê dos espaços estarem cada vez menores, dos pais mais sobrecarregados, trabalhando muitas horas, tendo pouco tempo para compartilharem um momento de brincadeira com as crianças, a violencia está cada vez maior limitando a possibilidade do brincar na rua. O brincar até acontece, mas a qualidade dessa atividade já não é a mesma; e parece que com o avanço das tecnologias ,cada dia aumenta mais as opções de dispositivos com muitos jogos e brinquedos, mas é um tipo de jogo/brinquedo muito passivo, que não permite nem desenvolve habilidades tão importantes como a interação, a criatividade, a sociabilização.

Brincar é um ato criativo, e através da criatividade a criança desenvolve a capacidade de se adaptar no mundo.

Brincar beneficia o desenvolvimento estimula a sensibilidade visual e auditiva exercita a imaginação desenvolve as habilidades motoras, influencia os comportamentos das crianças auxuliando sua sociabilização, interação, compreensão das regras, através do brincar a criança aprende valores e comportamentos, desenvolve solidariedade e empatia. Se queremos formar pessoas melhores para o nosso futuro precisamos investir nas nossas crianças permitindo que elas brinquem.

Assim a criança que ingressa no ensino fundamental deve ter as mesmas oportunidades de brincadeiras que a criança da educação infantil, pois ela não deixou de ser criança, e seu periodo de infancia de acordo com as teorias de desenvolvimento infantil vai até os 11 – 12 anos , idade que ultrapassa os anos do ensino fundamental I, logo a escola deve pensar estrátegicamente, pedagogicamente e intencionalmente em espaços e momentos para que ocorram o brincar no ensino fundamental I e assim proporcionar ás crianças riquissimas e diversas oportunidades de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEF, 2007.

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, 1998.3v.: il.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discusão. São Paulo: Summus,1992.

MALUF, Angela Crustina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PIAGET, Jean. Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre regulações e os processos cognoscitivos. Petropólis, Vozes, 1973

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Educação Física.

– 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

UM FAZER ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

AMANDA SIQUEIRA LOUREIRO DIAS

Resumo

O objetivo deste artigo é revelar, uma vez mais, o papel fundamental e imprescindível que o contar histórias exerce, sobretudo, na Educação Infantil. A primeira etapa da educação básica compreende as crianças de zero a seis anos de idade e, tal fase do desenvolvimento marca a construção da identidade, personalidade, autonomia, sociabilidade, valores, etc. Além disso, é nesta primeira infância que a imaginação, a curiosidade e o faz-de-conta se encontram de forma tão potente. Que outro fazer se não o de contar histórias poderia abranger tão bem todas essas construções infantis? Por isso, é importante encontrarmos estratégias que trilhem por tais caminhos, a fim de valorizar e potencializar as vivências das crianças em diversas emoções, auxiliando-as em seus conflitos e em suas demandas emocionais. Percebe-se, portanto, que o bom professor tem em mente que o contar histórias vai muito além de abrir um livro. Este contar é cheio de significados que vão sendo construídos ao longo do tempo com suas crianças que passam então a fazer parte deste contar. Que imaginam, criam, recontam, observam, participam, se interessam e, sobretudo, se constroem enquanto sujeitos. Este artigo traz minhas experiências, observações, pesquisas de campo e bibliográficas. Revela a necessidade de despertar cada vez mais nos professores a consciência da importância de ouvir e contar histórias durante a infância.

Palavras-chave: Contar histórias. Educação Infantil. Imaginação. Faz-de-conta.

Futuro leitor.

INTRODUÇÃO

A ação de contar e ouvir histórias é muito mais do que um momento prazeroso ou educativo. Tal momento nos possibilita um resgate à memória afetiva e cultural. E falamos sobre memórias porque, contar/ouvir histórias é algo muito antigo, até milenar. Nos tempos antigos, as pessoas se reuniam ao redor das fogueiras para se aquecer e, ali, dialogavam, narravam acontecimentos, contavam e recontavam histórias, guardando a língua, as tradições e os costumes do seu povo. Desta forma, as histórias eram transmitidas de geração em geração, e tais relatos guardavam mitos, crenças, costumes e mistérios, que possibilitavam a manutenção da fantasia e da imaginação. Contar histórias para o escritor peruano Mário Vargas Llosa

(1998, p.12)

"É uma atividade primordial, uma necessidade da existência, uma maneira de suportar a vida. Para conhecer o que somos, como indivíduos e como povos, não temos outro recurso do que sair de nós mesmos e, ajudados pela memória e pela imaginação, projetar-nos nessas ficções; é refazer a experiência, retificar a história real na direção que nossos desejos frustrados, nossos sonhos esfarrapados, nossa alegria ou nossa cólera reclamem".

Assim, As histórias têm o incrível poder de aproximar pessoas, promover o compartilhamento de emoções, sentimentos, medos ou angústias. Quando nos reunimos para ouvir uma história dividimos muito mais do que um espaço. Dividimos nossos pensamentos e sensações.

Mesmo quem nunca escreveu um livro, pode ser considerado um contador de histórias. Todos nós, diariamente, contamos, recontamos e ouvimos histórias. Porém neste artigo, trataremos sobre contadores conscientes de tal ato, suas intenções e estratégias para que, o ato de contar e ouvir histórias se torne significativo, expressivo e relevante na formação do cidadão.

É justamente pela importância do contar e do ouvir histórias, que ao promover tais momentos, educamos, estimulamos a imaginação, damos "vida" para o enredo, "viajamos" para outros lugares, significamos palavras e emoções. É por isso que contar história vai muito além de abrir um livro e ler palavras. É entrar em um mundo cheio de possibilidades e promover o acesso a um lugar muito especial: a imaginação. Precisamos ter sempre em mente (especialmente nós, educadores), que o contar histórias precisa estar presente na nossa rotina diária, nos espaços de educação formal e não formal para que assim, possamos desenvolver em nossos ouvintes todos estes sentimentos e, inclusive, incentivar as práticas de leitura.

Portanto, fica muito claro a significância do contar e ouvir histórias e a importância destas estarem introduzidas na rotina escolar. Entretanto, este artigo tem o objetivo de trazer tal ação para o âmbito da educação infantil, pois a fase dos 0 aos 6 anos tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. É nesta etapa do desenvolvimento aonde se encontra a base para a formação da personalidade. As experiências vividas nesta etapa são fundamentais e imprescindíveis para a formação do ser humano. Daí, já observamos o grande valor de trabalharmos o contar e o ouvir histórias.

Abramovich (1997) ressalta a importância de contar historias para crianças, de forma que escutá-las é um precedente para a formação de leitor, além de incitar seu imaginário para responder tantas questões existentes no mundo da criança.

No presente artigo, primeiramente discorreremos sobre a importância das histórias na educação infantil. A seguir, veremos a importância da literatura infantil especialmente na escola e como/quando contar histórias. Veremos ainda a grande importância de variar nos instrumentos nos momentos de contação das histórias, fazendo uso de diferentes portadores como, por exemplo, história em quadrinhos, teatro, poesia, fantoche e conto de fada. Para finalizar, conheceremos alguns comportamentos que o professor pode adotar para incentivar os seus alunos ao hábito da leitura.

2. A IMPORTÂNCIA DAS HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Assim, é inegável a importância dessa fase do desenvolvimento e, por isso, é preciso propiciar nesta etapa, momentos significativos que favoreçam o pleno desenvolvimento de todas as crianças, de trocas e descobertas, de liberdade de expressão, afinal, normalmente é nesta fase que se dão os primeiros contatos com o mundo fora da família de referência.

Na educação Infantil, além dos cuidados com a saúde, segurança e bem-estar, é preciso haver propostas adequadas para que as crianças desenvolvam suas potencialidades. Tais capacidades são trabalhadas de forma integral, pensando-se nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e físicos. Assim, é dever da escola propor atividades que ensinem as crianças, sobretudo brincando, porque é no brincar que a a criança expressa suas aprendizagens, anseios ou medos e experimenta o mundo que está ao seu redor. O brincar se configura como um direito da criança.

Além do brincar, o contato com histórias – seja como ouvinte ou contador-, é um instrumento fundamental de estímulo à imaginação e criatividade, do acesso ao mundo letrado, da ampliação do vocabulário e desenvolvimento da linguagem e da formação do senso crítico. Os professores ou os contadores de histórias se configuram como mediadores deste processo e têm a importante tarefa de envolver as crianças nas histórias, fazendo com que as emoções, os sonhos e a fantasia se apresentem na rotina de cada criança. Ao ouvir uma história é possível sorrir, até gargalhar. É possível se transportar para outro lugar ou para outro tempo usando apenas a imaginação. É possível se colocar na “vida” das personagens, percebendo diferentes modos de ser. É aprender diversos conteúdos, sem mesmo perceber que está de fato, aprendendo. Tudo isso, sem ter um caráter obrigatório, conteudista. Ler e ouvir histórias, principalmente na educação infantil, é aprender de forma leve, descontraída, divertida e entusiasmante.

Outra importante atividade que o ato de contar/ouvir histórias traz para as crianças é a oportunidade do reconto. Ao ouvir uma história, a criança com certeza não grava na memória o texto em sua inteireza. Porém, ela saberá contar à sua forma a narrativa, criando, imaginando e atuando como contador.

Na escola, a história também ocupa um lugar de criação de afetividade e vínculo. Com o poder de fortalecer as relações, as histórias unem as crianças aos seus pares e aos seus professores. Estes últimos, conseguem buscar nas histórias, além de um momento de prazer aos seus alunos, temas importantes que precisam ser trabalhados por sua turma, que trabalham as relações, o respeito, as diferenças e a cidadania.

Assim, ler/ouvir histórias é muito mais do que utilizar de um texto para tal ação. É mudar conceitos e transformar um momento, um dia ou até mesmo uma etapa da vida.

2.1 A LITERATURA INFANTIL

É muito comum termos dúvidas sobre quais tipos de livros na literatura infantil são indicados para determinada faixa etária. Mas é muito importante termos em mente que livro não tem idade, ou seja, embora alguns títulos sejam mais indicados para determinada fase de desenvolvimento infantil, a literatura é muito vasta e não deve ser vista com barreiras. Entretanto, para que o momento de escuta e leitura seja rico e significativo, uma boa mediação nas escolhas de livros é fundamental.

Quando ainda bebês, a visão ainda está em processo de desenvolvimento, por isso, os livros com contrastes são muito indicados, pois chamam a atenção dos pequenos. Livros para banho, com sons, interativos, de pano, etc, são ótimos aliados nesta faixa etária. O principal é que o mediador (adulto) tenha amor e carinho para com esse bebê e compreenda que, mesmo ainda muito pequenos, os bebês absorvem muito na leitura compartilhada.

Quando este bebê começa a crescer um pouquinho, a literatura infantil começa a assumir outros papéis e colabora com o processo de letramento. A leitura passa então a ser inserida na rotina da criança de forma que aborde temas de seus interesses bem como de demandas do grupo. O mediador (adulto) precisa, portanto, além de possibilitar essa leitura constante e diária, observar os interesses individuais e as questões que o grupo vai trazendo para a sala de aula.

A tecnologia vem se tornando cada vez mais ativa no cotidiano das crianças e, por isso, hoje em dia contamos com uma grande variedade de livros online. Atualmente no contexto de pandemia no qual estamos todos inseridos, tais tecnologias também nos auxiliam a levar a leitura para nossos alunos que estão no ensino online, fazendo com que mesmo distantes fisicamente, possam os continuar levando a literatura até as crianças.

Quando o professor escolhe o repertório de livros para trabalhar em sala de aula, é bom que se perceba que tal história foi pensando com base nos interesses do pequeno leitor, afinal, toda criança pode ter a possibilidade de colocar suas ideias e opiniões, já que se trata de um sujeito cultural, artístico, criador, crítico e provocador. Assim, não se pode pensar em títulos que surgem apenas por uma demanda de mercado, reduzidos a apenas uma utilidade específica. O território da fantasia, da criação, da imaginação precisa e deve estar totalmente presente nas obras escolhidas.

Outro fator que deve ser levado em conta na escolha das histórias é a questão do respeito às diferenças, da diversidade. É preciso que as histórias nos auxiliem a romper paradigmas e estereótipos, nos levando a trabalhar com temas importantes e fundamentais para formação do sujeito enquanto cidadão.

Portanto, a literatura infantil deve ingressar na sala de aula ainda na primeira infância como um brinquedo, que leva as crianças pequenas a se aventurar e despertar emoções. O livro de literatura infantil deve respeitar os interesses das crianças, suas necessidades e deve propiciar um mergulhar na fantasia e imaginação. Ao professor/adulto cabe a importante tarefa de mediar este processo, seja na seleção dos títulos, na leitura com entusiasmo ou ao ensinar as crianças a manusearem este objeto tão incrível... O livro!

2.2 QUANDO/ COMO CONTAR HISTÓRIAS

As histórias precisam fazer parte do dia-a-dia das crianças. Na escola, tal momento precisa estar presente na rotina diária da turma. Os livros precisam ficar ao alcance das crianças, para que elas possam manuseá-los, recontar suas histórias, observar suas ilustrações sempre que tiverem vontade. Além dos livros, há outros recursos que podem ser utilizados nas contações, como, por exemplo, os fantoches, os dedoches, as máscaras, os materiais recicláveis, entre outros. O importante e fundamental é fazer com que a imaginação flua e a criatividade seja ativada em cada criança.

Atrair a atenção dos pequenos necessita de criatividade. Antes de iniciar uma história, especialmente na educação infantil, é importante criar um ambiente acolhedor e encantador. Além disso, o educador precisa estar preparado para utilizar técnicas específicas para seu tipo de ouvinte. Por isso, este momento não pode acontecer de qualquer forma, sem planejamento, pois, tal despreparo será percebido pela criança que com certeza perderá o interesse em ouvir. Além disso, o professor precisa gostar deste momento para que seus ouvintes tenham prazer também em ouvir histórias.

Na Educação Infantil há uma grande variedade de histórias. Porém, em todas elas, é necessário haver uma linguagem clara e objetiva, de acordo com o perfil, interesse e faixa etária da turma. Durante a história, é legal haver um clima de mistério e o professor precisa saber usar sua expressão corporal, facial, dar pausas, criar intervalos e ajustar a entonação de sua voz.

A partir da história contada, o professor tem a oportunidade de ofertar questionamentos para que a turma possa discutir e, assim, criar novas possibilidades.

2.3 PORTADORES/ INSTRUMENTOS PARA O MOMENTO DE CONTAÇAO DE HISTÓRIAS.

Para contar as histórias, o professor pode se valer de variados meios: histórias em quadrinhos, teatro infantil/ dramatizações, poesias, fantoches, contos de fadas, entre outros. Cabe ao docente escolher qual recurso utilizará no dia e adequar a sua proposta. A seguir, nos aprofundaremos um pouco sobre cada recurso.

2.3.1 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Uma boa opção para trabalhar a contação de histórias é utilizar as histórias em quadrinhos. Elas apresentam uma grande variedade de publicações e geralmente trazem um tom humorístico. Elas também atraem a atenção das crianças por causa de suas cores, de seus quadros e balões que dão uma movimentação muito envolvente. Neste recurso, as histórias da Turma da Mônica são muito apreciadas pelo público infantil e juvenil. Trazem em seus quadrinhos, além da possibilidade de formação do leitor, assuntos importantes, quebras de paradigmas e preconceitos. Seus personagens são variados e divertidos. Porém, há outros inúmeros títulos de quadrinhos que, cada vez mais, vem ganhando o público infantil. É o caso dos quadrinhos de super-heróis e animes.

Os quadrinhos são um meio de comunicação de massa. Fonte de entretenimento e informação, possuem um papel importante na formação da criança.

Consolidam hábitos de leitura e nos possibilita trabalhar conteúdos curriculares em projetos interdisciplinares.

2.3.2 TEATRO INFANTIL / DRAMATIZAÇÃO

O teatro para crianças pode ser encarado pelo aspecto cultural, mas, sobretudo, como um momento educativo. Envolver as crianças em histórias através do teatro, seja de forma atuante ou como telespectador, é algo importante para a formação do pequeno leitor.

As crianças adoram as brincadeiras simbólicas, aonde podem desenvolver personagens do seu cotidiano... Nas brincadeiras de casinha, costumam imitar a mão ou a avó. Quando estão brincando de mercado, procuram reproduzir o que conhecem quando vão com seus familiares. Assim, vivenciando o imaginário, dramatizar e/ou assistir um teatro, participar de um reconto, ajuda que as crianças se tornem leitores e formadores de opinião, desenvolvem a oralidade e o cognitivo, ampliam o vocabulário, exploram o convívio social, permitem que as crianças desenvolvam a autoconfiança e a empatia e possibilitam que expressem sentimentos que talvez não conseguissem transmitir.

2.3.3 POESIAS

Ler poesia para as crianças é uma atividade importante para o desenvolvimento delas. Como disse Carlos Drummond de Andrade, as crianças são poetas por natureza. Desde muito novas, brincam com a linguagem. Ainda bebês, apesar de não entenderem o sentido do que ouvem, apreciam a melodia da voz de seus familiares e com frequência, os respondem com balbucios. Ao crescerem um pouco, se atentam ao som das palavras e seus significados. Logo que aprendem a falar, criam suas próprias expressões e, com o passar do tempo, percebem que a oralidade é um jogo em que as palavras podem ser ditas de várias formas e maneiras, inclusive inventadas. Isso é poesia!

E para incentivar os pequenos poetas precisamos promover a leitura de poemas e poesias. Este recurso nos ajuda a desenvolver diversos aspectos na criança: formação do imaginário, sensibilidade estética, memorização, percepção melódica, construção de imagens e metáforas, percepção de ritmos, interpretação de formas, brincadeiras com as palavras, etc.

2.3.4 FANTOCHES

Os fantoches são também, um instrumento muito apreciado pelas crianças na hora de ouvir histórias. O boneco vira um importante recurso que envolve as crianças de uma maneira mágica e contagiante. Podendo ser construídos em salas de aula, juntamente com as crianças, motivam o desejo nos pequenos de ouvir histórias.

As histórias com fantoches prendem a atenção das crianças. Envolvidas, tornam a aula mais participativa e dinâmica. Além disso, possibilita o desenvolvimento da expressão oral e artística, pois possibilitam a fluição da imaginação e do faz-deconta.

2.3.5 CONTOS DE FADA

Os contos de fadas são narrativas que surgiram há muitos anos e que passaram a circular entre os povos, se transformando com o passar do tempo. Mostram o mundo

e a vida em sociedade através da simbologia. Como uma de suas principais caracterísitcas está o “Era uma vez” no início da história. Traz um enredo ficcional, personagens e alguns conflitos nos momentos de tensão. Deixa muito claro a relação entre o bem e o mau, o feio e o belo e, por fim, nos mostra um desfecho com a solução para os conflitos.

Alguns contos são extremamente apreciados pelas crianças. É o caso de Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela Adormecida, Cinderela, Os Três Porquinhos, a Bela e a Fera, etc. Ao utilizarmos com tais contos, trabalhamos com as emoções das crianças, as ajudando a superar medo e obstáculos.

2.4 INCENTIVO AO PEQUENO LEITOR

Como qualquer outro costume, o hábito da leitura deve ser estimulado ainda quando a criança é bem pequena e, claro, nesse cenário, o exemplo do adulto é fundamental. Por isso, o professor/adulto precisa ler! Há também, outras formas de estimular as crianças para que apreciem o momento da leitura, como, por exemplo: fazer diferentes entonações de voz, fazer mímicas, gesticular, mostrar imagens, visitar bibliotecas, contar histórias diariamente, estimular o reconto, encorajar quanto à leitura em voz alta, aproveitar temáticas de interesse das crianças, criar um cantinho para leitura, entre muitos outros. Interesse, conhecimento e criatividade é fundamental!

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em desenvolvimento infantil, percebemos que este se dá através de um processo fomentado pela própria criança a partir de suas vivências e interações. Assim, a literatura infantil subsidiada pela contação de histórias promove tal gatilho para que este processo de desenvolvimento aconteça de forma significativa e ativa. O educador, neste processo, participa como um mediador e pode contribuir consideravelmente para o sucesso dessa formação do leitor.

A possibilidade de ouvir e contar histórias permite também o contato com a função social da escrita, com o letramento e com a construção de valores e moral, fazendo com que tal momento ultrapasse somente o conhecimento de palavras e da alfabetização.

Imaginando, desenvolvendo a criatividade, pondo em pauta o pensamento crítico, a criança em contato com as histórias, vai crescendo construindo sua identidade pessoal e cultural. Além disso, o contato com histórias auxiliam nos relacionamentos interpessoais e possibilitam novas aprendizagens, inclusive, em temas transversais e interdisciplinares.

Este artigo nos mostrou a grande importância que o contar história exerce na formação e desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos de vida escolar. Apesar dos avanços tecnológicos (bem-vindos e essenciais), a literatura infantil ainda está muito presente na formação educacional. Precisamos continuar promovê-la, atribuindo o lúdico como fator de destaque nestes momentos. Cabe à nós, educadores, proporcionar um resgate à memória cultural e afetiva da criança. Às instituições de ensino, fica a tarefa de incentivar a prática de leitura e proporcionar meios para tornar este hábito cada vez mais frequente no cotidiano

das crianças.

REFERÊNCIAS

A IMPORTÂNCIA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Dom

Bosco, 2020. Disponível em: <https://www.dombosco.com.br/noticias/a-importanciade-contar-historias-na-educacao-infantil.html>. Acesso em: 07 de mai. de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do

Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

GUILHERME, Denise. Poesia para crianças: 10 motivos para ler poemas para crianças. A taba, 2016. Disponível em: <https://blog.ataba.com.br/por-que-e-taoimportante-ler-poemas-para-criancas-2/>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

LITERATURA INFANTIL. Glossário Ceale, 2010. Disponível em:

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/literaturainfantil>. Acesso em 18 de mai. de 2021.

LITERATURA INFANTIL: OS BENEFÍCIOS DA LEITURA NA INFÂNCIA. Blog leiturinha, 2020. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/literatura-infantil/>. Acesso em: 18 de mai. de 2021.

POR QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL É TÃO IMPORTANTE NA VIDA DAS

CRIANÇAS? Prefeitura Municipal de São José do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.saojosedosul.rs.gov.br/web/noticias/679/por-que-a-educacao-infantil-etao-importante-na-vida-das-criancas>. Acesso em: 14 de mai. de 2021.

SANTOS, Rita de Cássia Alves Lopes. Reflexões sobre a arte de contar histórias.

Educação pública, 2020. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/5/reflexoes-sobre-a-arte-de-contar-historias>. Acesso em 04 de jun. de 2021

DIVERSIDADE E CULTURA AFRO

ANA CLAUDIA DUARTE FARIAS

Resumo:

Ao abordar a pluralidade cultural do Brasil, o professor deve promover no aluno o sentimento de valorização cultural do país, além do reconhecimento e respeito das diferentes culturas, mostrando que não existe uma melhor ou mais desenvolvida que a outra, assim para entendermos melhor a nossa cultura, nós temos que falar um pouco da história do nosso país, então voltando a alguns anos atrás, para ser mais exato, vamos voltar no tempo no ano de 1500 no descobrimento do Brasil. O papel do Orientador Pedagógico e o compromisso com a Educação têm como questão fundamental definir o papel do orientador educacional traçando o conhecimento sobre essa questão fundamental, para que possamos ampliar o fazer na escola, com base na história afra brasileira e indígena, também na formação dos educadores para nossa atualidade. Para tanto, no primeiro momento foi feita uma pesquisa de campo sobre a história da Orientação Educacional

no Brasil a fim de compreender a tarefa do Orientador Educacional e sua especificidade. Os professores terão de estar conscientes, de que a escola reflete a sociedade e a comunidade envolvente. E de certa forma, são influenciadas pelo poder de uns em relação a outros que se verifica na comunidade envolvente. O professor tem de analisar a sua população, para perceber de que forma isso pode influenciar as dinâmicas de sala de aula, para assim poder intervir no sentido de abolir as práticas de exclusão e de discriminação. No entender de Cardoso (2001), o professor deve “compreender o aluno, e tudo o que este transporta para a sala de aula, deve estar consciente acerca das suas opiniões, perspectivas, concepções e sentimentos, enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural”.

Palavras-chave: História; Diversidade; Aprendizagem; Escola, Cultura Afro.

ABSTRACT

When addressing the cultural plurality of Brazil, the teacher should promote in the student the feeling of cultural appreciation of the country, in addition to the recognition and respect of different cultures, showing that there is no better or more developed than the other, so that we can better understand our culture, we have to talk a little about the history of our country, so going back a few years ago, to be more precise, let's go back in time in the year 1500 in the discovery of Brazil. The role of the Pedagogical Advisor and the commitment to Education have as fundamental question to define the role of the educational advisor by tracing the knowledge on this fundamental question, so that we can expand the doing at school, based on the African Brazilian and indigenous history, also in training educators for our times. Therefore, in the first moment, a field research was done on the history of Educational Guidance in Brazil in order to understand the task of the Educational Guidance and its specificity. Teachers will need to be aware that the school reflects society and the surrounding community. And in a way, they are influenced by the power of some in relation to others that can be seen in the surrounding community. The teacher has to analyze his population, to understand how this can influence the dynamics of the classroom, so that he can intervene in order to abolish the practices of exclusion and discrimination. According to Cardoso (2001), the teacher must “understand the student, and everything that he / she transports to the classroom, he / she must be aware about his / her opinions, perspectives, concepts and feelings, as a citizen and teacher in a multicultural society” .

Keywords: History; Diversity; Learning; School, Afro Culture.

INTRODUÇÃO

Tendo em consideração essa multiplicidade de diversidade, a tarefa da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só culturais, mas também a níveis dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e capacidades. Com isso, há crescimento e fortalecimento do papel de todas na sociedade trabalhando a cultura afro.

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, deste modo o Brasil

começando a ser colonizado por Portugal, muito de sua cultura também se estabelecia em nosso país e isso se misturava com as tribos indígenas que aqui já estavam.

As reflexões feministas sobre o corpo nas esferas psicológica e social não desejam purgar esse discurso; ao contrário, elas particularmente foram responsáveis por conceber o corpo como foco relevante de tais discursos, com importantes implicações teóricas e efeitos sociais.

Mas, sem dúvida, o realinhamento do conhecimento do corpo, abre novas perspectivas para os estudos da formação da identidade da mulher. Para tal, acreditamos que é necessário em primeiro lugar lembrar que, nossas vidas estão permeadas por essa discussão multicultural, tendo em vista as próprias características da sociedade moderna em que as diferenças não só aumentam como se tornam cada vez mais problemáticas. Foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e acultura Afro-Brasileira, quais foram elas ? O papel do orientador vem crescendo e se aprimorando a cada dia, de acordo com as necessidades dos dias atuais. O mercado de trabalho exige cada vez mais e a educação como fim transformador, necessita acompanhar essas mudanças de forma permanente. Sendo assim, se faz necessário uma formação continuada, que se atualize constantemente. Para que o trabalho do O.E seja válido, é de suma importância que faça parte de sua prática investigação e pesquisa constantes, principalmente no âmbito social-político no qual a escola está situada.

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. É importante ressaltar que precisamos estar atentos ao novo modelo de seres humanos que encontramos hoje no ambiente educacional, sendo importantes termos como objetivo alcançarmos uma formação completa, inerente ao indivíduo, ao mesmo tempo em que o mercado de trabalho vêm exigindo cada vez mais formação específica em determinadas áreas, exaltando dessa forma o conhecimento. A globalização, fator crucial para desenvolvimento de competências, necessita ser entendida como um processo emancipador de culturas, tendo este como lado positivo. Já o lado negativo é a diminuição das peculiaridades dos povos. A integração se faz tão presente e necessária deixando transparecer que vários aspectos culturais estão desaparecendo, e é justamente essas peculiaridades que são necessárias reconhecermos e valorizarmos e resgatarmos enquanto educadores.

A mudança da ética social, em função das transformações nas relações humanas ocorridas com o advento da globalização e com o progresso tecnológico confronta-se com o fato de que a ideologia dominante que necessita de indivíduos alienados perante sua real situação, para que não percebam a intenção do mercado que impõe o trabalho em fábricas e a formação de mão de obra qualificada, determinando quem avança e quem estagna. Diante dessas situações entre outras, o que se deve ensinar aos sujeitos na escola? Como orientar o indivíduo a desenvolver suas competências?

Nesse sentido, identificar e se apropriar das contribuições que o profissional de orientação educacional torna-se cada vez mais necessário e fundamental para estimular uma educação libertadora e transforma-

dora, promulgando a liberdade intelectual, sendo imprescindível delimitar a importância e o papel do orientador educacional, para que sua prática contribua de forma positiva na formação dos alunos e para que os profissionais da instituição possam ser guiados e apoiados por um profissional competente que desempenha sua função da melhor maneira possível.

CONCEITUANDO A LEI

O Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e consequentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

A Lei nº 12.288/10 de 20/07/2010, Estatuto da Igualdade Racial, traz o conceito de discriminação:

> I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; (BRASIL, 2010, p.1).

A história da educação e da cultura Afro no Brasil passou por grandes (períodos) educacionais onde esta pesquisa prioriza um deles que é a educação de jovens e adultos (EJA) onde trará sua importância e seus efeitos na vida do indivíduo que não teve condições de terminar os estudos na idade regular, ou seja, a inclusão destes sendo posta através do EJA; O Governo Federal instituiu a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Sabemos que tais leis não saem do papel e só efetuarão se professores e alunos tiverem acesso à formação sobre a temática racial na educação, trazendo para as aulas conteúdos referentes à história da África e do Brasil africano, fazendo cumprir nosso grande objetivo como educadores, que é refletir sobre a discriminação racial, valorizar a diversidade étnica, gerar debates, estimular valores e comportamentos de respeito e solidariedade, sendo assim, mostrara o surgimento deste projeto, as primeiras formas de educar pessoas adultas.

Terá logo em seguida a criação da Educação pública no Brasil que teve inicio em 1772 com as reformas pombalinas onde

o estado achou uma maneira de descentralizar tirando a educação das mãos dos Jesuítas.

Será sublinhada aqui a educação voltada para jovens e adultos passando pelas políticas públicas voltadas para alfabetização após a queda do regime educacional imposta pelos jesuítas em 1972 ate a criação do EJA especificamente.

Ainda nesta mesma linha de pensamento Aguado (2000) focaliza igualmente esta forma para gerir a diversidade, a "aprendizagem cooperativa em equipas heterogêneas visto que quando as relações com as colegas se produzam adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticados para enfrentar os elevados níveis de incerteza" Nós também propomos que para trabalhar com a turma toda sem fazer nenhuma exclusão, devem propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos, e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos, pois tudo o que essas atividades propõem pode ser disposto, segundo as possibilidades e interesses dos alunos que optaram por desenvolvê-las. Entendemos que esta estratégia leva os alunos a aprender a cooperar, negociar e a questionar face aos problemas dos outros, e sobretudo ter um maior conhecimento do outro.

O CALENDÁRIO ESCOLAR

Nestes tempos de crescentes ameaças de retrocessos e do obscurantismo, somos obrigados a voltar a defender valores civilizatórios e conquistas sociais, que, há poucos anos, pareciam inegociáveis e inquestionáveis na nossa sociedade. Partimos de um cenário, desde as eleições presidenciais, em que o debate político tem sido marcado pelo uso massivo de fake news, que corrompem o processo democrático e favoreceram a candidatura vitoriosa, no qual princípios essências da Constituição Cidadã de 1988, como a separação entre estado e igreja, a liberdade religiosa e o Estado laico, são atropelados constantemente pelo alto escalão do governo. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de polêmicas e controvérsias de variadas naturezas. É fato que alguns Estados brasileiros relegam ao descaso a disciplina de Ensino Religioso deixando-a em segundo plano quando se trata da questão de currículo e de conteúdo, e que outros mantêm ainda o modelo confessional. Em decorrência disso, alguns grupos e entidades civis organizadas se colocam contrários às tradicionais aulas de religião em que se reproduz o modelo catequético. Estas entidades reivindicam o princípio de um Estado laico, em que religião não deve interferir nos conteúdos ou métodos do processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas, e pedem a retirada da disciplina de Ensino Religioso do currículo escolar.

Acompanhando os desafios enfrentados pela educação pública que se preocupa com o Ensino Religioso de qualidade, a questão que nós colocamos é se o fenômeno religioso pertencente à vida deve, portanto, participar da formação básica do cidadão. De que forma ele deve ser trabalhado e estudado em sala de aula? Ou ainda, como conceber num Estado laico uma disciplina escolar de Ensino Religioso?

Para compreender até que ponto as ferramentas digitais podem ajudar no processo de alfabetização é necessário saber que

a informática contribui no contexto educacional, enquanto ferramenta que possibilita o conhecimento no processo de alfabetização, pesquisa e desenvolvendo habilidades.

Com as informações no cotidiano das pessoas, há a preocupação e necessidade de aprender as novas tecnologias, o mundo moderno exigirá cada vez mais que as pessoas saibam lidar com computadores se quiserem estar integradas com o mundo em que vivem. Por isso a família e a escola tem um papel muito importante na vida das crianças e dos jovens, e devem caminhar juntas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Embora essa afirmação seja quase um consenso entre os profissionais da educação, a aproximação entre ambos os lados ainda é um desafio. Enquanto diretores e professores se queixam da falta de envolvimento da família na educação, pais ou responsáveis dizem não encontrar espaços de participação dentro da escola.

Para a sociedade brasileira pouco importa a crença ou a religião da futura secretária-executiva, desde que a mesma respeite a Constituição Federal, o estado laico, a diversidade e a liberdade religiosa e não tente impor sua visão de mundo obscurantista às nossas escolas. Para isso, a futura número 2 do Ministério da Educação terá que agir diferente de suas próprias declarações, que circulam nas redes sociais, em que aparece defendendo a educação "baseada na palavra de Deus". Mas, qual é essa palavra de Deus a que a pastora se refere? Seria a bÍblia , o corão, a torá, ou alguma outra escritura sagrada?

Ao descrever sua experiência educacional como gestora de uma escola no interior de São Paulo, disse Iolene Lima: "uma educação baseada em princípios, ou seja, baseada na palavra de Deus. É uma cosmovisão cristã ". "O aluno aprende que o autor da história é Deus. O realizador da geografia é Deus. Deus fez as planícies, fez os relevos, fez o clima. O maior matemático foi Deus. (...) Os alunos menores de primeiro ano, o primeiro contato que eles têm com a matemática é pelo livro de Gênesis. É todo o currículo escolar organizado sob a ótica das Escrituras. Elas não limitam o conhecimento, mas é a partir delas que o professor invade as áreas do conhecimento e apresenta o conhecimento formal para os alunos. (...) Somente em Cristo nós podemos educar bem", complementa.

A declaração da pastora evangélica e futura secretária-executiva do MEC é válida para um ambiente e um contexto de ensino da religiosidade cristã, no qual ela diz acreditar, mas não para o ambiente escolar, muito menos para as escolas públicas. Quando extrapolado como política de educação, além de inconstitucional, a tal educação "baseada na palavra de Deus" agride a ciência, o método científico e as consciências de milhares de alunos e de alunas, adeptas de outras religiões e, até mesmo, daqueles e daquelas que não possuem, e tem esse direito, qualquer religiosidade.

No cargo, o bússola da futura secretária-executiva do MEC deve ser o cumprimento do Plano Nacional de Educação, não o obscurantismo e o criacionismo . Além disso, é imperativo que os conteúdos a serem ensinados em nossas escolas estejam em consonância com Base Nacional Curricular Comum, respeitados os princípios da autonomia das redes de ensino e da liberdade de exercício do magistério. Não há espaço para qualquer tipo de ideologia ou políticas que atentem contra esses requisitos.

A futura secretária precisa se lembrar de que, no Brasil, a separação oficial entre o Estado e a igreja é um fato concreto, ainda que tardio, desde a proclamação da república, em 1890, logo após o fim da escravidão. Infelizmente, nos tempos atuais, até mesmo esse grande avanço civilizatório, que foi a construção de um Estado laico, separado da igreja, aparenta estar ameaçado por iniciativas como o movimento Escola Sem Partido, que tenta impor uma visão fundamentalista e censurar a liberdade de cátedra, de pensamento e de expressão no ambiente escolar, ou quando figuras do alto escalão do governo tentam impor doutrinas teológicas em nas nossas escolas ou obrigar crianças a entoarem o slogan do governo ao arrepio da lei.

Por isso, nos tempos atuais, a luta e a mobilização em defesa do direito de todos e de todas terem acesso a uma educação que assegure o desenvolvimento humano e o pleno exercício da cidadania, independente de cor, gênero, raça ou crença religiosa, deve ser permanente. E, para a futura secretária, nunca é demais lembrar que o limite de sua atuação deve ser as leis e a própria Constituição Federal.

FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Algumas considerações sobre conceitos de orientação educacional serão analisadas baseando-se nos fundamentos e argumentação de acordo com Wilma Millan Alves Penteado, em sua obra “Fundamentos de Orientação Educacional”. Sabemos que as instituições escolares têm assumido a responsabilidade de facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo para que atue na sociedade, no mercado de trabalho, participando ativamente do seu processo de desenvolvimento pessoal e social, o que pretende-se nesse trabalho é destacar a real tarefa do O.E associando o compromisso deste profissional com a Educação à sua prática.

Um dos objetivos da Educação constitui-se na preocupação de como fazer para que os sistemas de ensino proporcione o desenvolvimento integral dos educandos, observando suas peculiaridades, além de saber como integrá-los ao convívio social, visto que os educandos esperam é que os meios de ensino propiciem essa integração de forma simples e apropriada desconsiderando as limitações que permeiam o sistema educacional muitas vezes impedindo-o de atender à todas demandas.Dessa maneira, torna-se necessário que o sistema de ensino desenvolva novos recursos e crie novos serviços, que atendam através de especialistas à todas essas demandas.

A Orientação integra-se entre esses serviços, devendo considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não tratadas por outros profissionais na escola, por não fazerem parte da sua formação acadêmica e de suas atribuições profissionais.

Logo surge a tarefa de se definir as funções do serviço de Orientação que, embora tenha os seus objetivos relacionados aos fins da Educação, não o impede de possuir objetivos próprios, ou seja, possuir uma identidade particular. Essa identidade própria surge do exercício de certas funções que lhe são designadas, entre outras questões que fazem parte do processo educativo.

Nos primórdios do século XX, surge a Orientação que constitui nesse momento, uma resposta mais às necessidades sociais do que individuais. As preocupações

da Orientação centravam-se no encaminhamento profissional dos indivíduos frente às demandas da Revolução industrial. (PENTEADO, 1976, P.2).

Juntamente com seu colaborador Ítalo Bologna, Mange dá início a um serviço de orientação profissional a jovens aprendizes na Estrada de Ferro Sorocaba, o que mais tarde deu origem ao centro ferroviário de ensino e seleção profissional (CFESP). O principal objetivo do seu processo seletivo era o conhecimento e as aptidões funcionais, características de cada indivíduo para determinar quais funções os trabalhadores desenvolveriam.

Em 1932, diante do descontentamento com a falta de interesse pela educação, alguns intelectuais e educadores deram vida ao "manifesto dos pioneiros" que exigia mais atenção das autoridades em relação ao processo educacional. Já em 1934, é inaugurado o primeiro curso de extensão em orientação educacional direcionado a professores interessados. Foram tratados de questões teóricas e técnicas específicas. Diante desse material, esses professores formularam os objetivos e os conceitos próprios que posteriormente apareceriam nas Leis Orgânicas do Ensino, em 1942.

No Brasil, a história da orientação educacional fora marcada pelos momentos históricos que se seguiam. De um lado a elite buscava o ensino superior, já as classes menos favorecidas voltavam-se para o ensino técnico e profissionalizante visando o mercado de trabalho. Foi um momento de indefinição quanto ao papel que do orientador deveria exercer.

As leis orgânicas do ensino, declaram a função do orientador educacional, como cita Mirian Grinspun:

A regulamentação da Orientação Educacional a partir de 1942 está Significativamente ligada à sua origem na área da Orientação Profissional. O Orientador poderia ser considerado como "ajustador", isto é, caberia a ele ajustar o aluno à escola , à família e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios. (GRINSPUN, 2011, p. 2829).

Em 1942 foram criados o SENAI e a Lei Orgânica do Ensino Industrial, fortalecendo o campo da orientação profissional, que passa a ser legalmente constituída. Em 1961, com a LDB a orientação ganha posição e agora, inclui-se um capítulo específico destacando a orientação nos cursos primário e secundário. Cabe destacar que, a orientação educacional encontra-se o tempo todo com a orientação profissional, por serem, no início, basicamente a mesma coisa.

Fica regulamentada pela Lei n. 5.564/68 a profissão de orientador, sendo sua função desenvolver a personalidade do aluno identificando suas aptidões naturais.

Através do artigo 10 da lei n.72.846/71 a orientação educacional passa a ter obrigatoriedade no primeiro e segundo grau. Seu objetivo era instruir os jovens vocacionalmente para a inserção no mercado de trabalho direcionando-os para o ensino técnico. O orientador apoiava o ensino profissionalizante, que através de sua ajuda direcionava os jovens às suas escolhas e auxiliava nas tomadas de decisões.

As atribuições do orientador ficam determinadas em 1973 através do Decreto Lei n. 72.846/73, confirmando-se então o atendimento individual e pessoal, sendo es-

tes de caráter psicológico.

Na década de 80, com o advento dos ideais democráticos, surge a necessidade de se repensar sobre as atribuições, bem como o conceito de educação. Buscava-se manter o poder estabelecido por um governo autoritário, sendo a orientação uma ferramenta utilizada por tal governo, buscando por novas formas de se educar, uma pausa após longos anos de opressão.

Percebeu-se então na década de 90 que faltava um lugar dedicado ao estudo e à reflexão de tudo o que estivesse relacionado à orientação educacional, que por possuir um caráter novo de profissão, a orientação educacional ainda contava com poucos recursos, houve-se então uma tentativa de formação de um sindicato que reunisse todos os profissionais da educação para que fossem reivindicados os seus direitos .

Atualmente, a nova LDB (Lei 9394/96), não traz a obrigatoriedade da profissão, havendo uma busca pela integração com os outros profissionais da educação, apontando o caráter mediador e interdisciplinar da orintação educacional.

Trata-se de desenvolver o indivíduo ou de preparar para a vida social? Cumpre ensinar o respeito do passado, a compreensão do presente, ou a adaptação ao futuro? Importa diversificar nacionalmente o conteúdo das culturas, ou unificá-las a favor dos cidadãos da humanidade? Convém exercitar a reflexão, ou a atividade, elevar-se ao humanismo, ou ater-se à formação de técnicas eficazes, dedicar-se à virtudes do ofício dos homens, ou às linguagens e receitas dos homens de ofício? Ademais, seja qual for a orientação tomada, cumpre entregar integralmente, à escola, o cuidado de prover para a vida, ou satisfazer-se com o pedir-lhe dê, aos alunos, o desejo e os meios da educação permanente?"

Em sua obra entitulada "Supervisão e Orientação Educacional" destaca-se o papel da escola frente às mudanças que estamos enfrentando. Cabe à escola dos dias atuais formarem cidadãos críticos e reflexivos porque vivemos em uma sociedade tecnológica e avançada, na qual os indivíduos tendem a adequar-se nos padrões exigidos, visto que, a probabilidade de sucesso e fracasso está atrelada à apropriação ou à falta do conhecimento.

Tendo dito isso, é imprescindível que se faça uma discussão sobre a importância da escola na formação dos cidadãos, bem como a importância de entender os desafios atuais que está enfrentando. Essa instituição pode transformar a vida de seu público, portando fazendo-se necessário que haja o comprometimento dos educadores.

Diante do mundo atual, fica um paradigma na cabeça de todos os professores, um pensamento de que nova tecnologia atrapalha ou estimula a alfabetização. Mas na verdade absolutamente a tecnologia jamais atrapalha, ela articula e Cria meios com informações de diferentes tipos, construindo critérios para definir toda massa de informações.

Aprofundando no assunto de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida

No mundo atual não podemos usar conteúdos sem a mediação que ele usa no dia a dia, o professor deve trazer tudo o que o aluno usa para seu processo de alfabetização, a escola pode ser repensada daqui pra frente em como ter contatos através de redes, de maneira mais flexível com a facilitadora de processos de reflexão que é a internet, tendo pensamentos críticos e gerando com isso um espírito crítico, sendo analisado o que se pode ser observado.

A prática de tecnologia deve ser integrada de forma com que o aluno veja o recurso, para que usa e para que sirva integrando tudo isso em seu cotidiano escolar, inovando e sendo motivado apontando que o resultado de toda prática pedagógica irá absorver apoios criativos.

Destacando os desafios no qual o professor enfrenta diante da inclusão digital destaca que a alfabetização não é simplesmente um produto escolar, mas sim um resultado do esforço de diversas partes interligadas ou um objeto cultural.

A informática é uma ferramenta especial, trata-se de um objeto de cultura cuja função não se acha preestabelecida e limitada, devendo ser visto como um aliado que propicia um ambiente onde o aprender torna-se algo divertido, e progressivo, inserido em sala de aula, o computador deve servir como uma ferramenta inovadora através de seu uso pedagógico, apontado como um fator que pode efetivamente contribuir para um avanço qualitativo no processo ensino-aprendizagem.

A Informática Educativa se caracteriza pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados a sua disposição. Nesse nível, o computador é explorado pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais a compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (BORGES, 1999. 136).

Borges (1996) relata que a educação escolar, cada vez está mais atualizada e solucionando problemas de forma independente. Já os professores são os responsáveis em resgatar o uso adequado destas ferramentas. Falando sobre a temática tecnologia e educação, se faz necessário ressaltar que dentro da perspectiva dos últimos anos o próprio governo federal vem criando programas para o uso das tecnologias em sala de aula, assim elas podem ser utilizadas de maneira ampla em sala de aula, mesmo sendo somente 85% das escolas que tem o acesso em programa banda larga.

Além de oferecer os programas técnicos tem que se pensar também na formação de professores para usar toda essa tecnologia de maneira eficaz. A educação vem dado passos importantes em relação ao avanço tecnológico, pois se faz necessário da ferramenta pedagógica e faz parte da discussão nos últimos tempos em relação ao uso desafiador da tecnologia dentro da sala de aula .

Os fatos de como os professores veem a tecnologia é a diferença, porque está formando os nossos educandos ,pois a nova geração deve ser preparada para o avanço ,e o papel da escola é muito importante neste processo de ensino aprendizagem.

Mediação pedagógica se faz com realidade do ensino, discutindo a questão da educação, e o papel do professor com objetivo de trabalhar as novas tecnologias devem ser aplicada de maneira a utilizar toda essa ferramenta em prol da educação investindo em seres críticos e pensantes em sua realidade. Na alfabetização ela é usada de maneira com que consequentemente viva em um novo contexto social.Esse acesso ao novo e uma quantidade maior de informações é usado como recursos pedagógicos na aprendizagem, que será plena somente com a relação alinhada da tecnologia e a pedagogia.

O que mais se tem hoje no sistema da sociedade são recursos tecnológicos com infra-estrutura de qualidade, mas são coisas diferentes, pois não se deve ter apenas um recurso tecnológico e sim deve ter uma boa educação com qualidade sendo que para aprender precisa-se de recursos pedagógicos além da tecnologia inovadora.

Educar para Silva (1997) autores é manter a vida em processos permanentes de aprendizado, então se percebe que o ensino não está somente relacionado á tecnologia em si, mas o que se faz em torno da tecnologia, preparando e integrando o ensino e a vida, é uma integração total do processo de ensino aprendizagem, não só conhecendo, mas ensinando a usar o que se aprendeu, não se tratando somente de ação, mas também de integração, dando um suporte melhor para o aluno, ajudando o aluno a prender a aprender, não só conceitos, mas também atitudes, para que depois sejam ensinados e educados, sem ter uma visão distorcida da visão de tecnologia.

O professor deve usar a ferramenta que está a sua frente, usufruir o que esta sendo ofertado pela modernidade, mas com cuidado de não usar erradamente, a tecnologia faz com que o professore pense o que ele deseja ofertar na alfabetização assim como também faz o aluno pensar o que precisa aprender tornando seres pensantes.

Comparando os projetos de alfabetização de 30 anos atrás, vemos como alcançamos avanços interferindo na educação, percebemos quantas coisas mudaram no mundo e em nosso cotidiano, muitas ideias de personalização estão sendo geradas na prática utilizando todas as tecnologias, como metodologias de ensino aprendizagem, em um mundo que já é misturado de culturas e línguas. As plataformas do universo digital são ofertadas independentes da questão financeira que o aluno pode ter tudo é muito mais fácil e acessível.

Entretanto o importante não é só o saber é o que fazer com este saber, e a escola tradicional esta muito focada em ensinar saberes, mas a tecnologia traz o aprender a procurar e a educação esta otimista porque está formando seres capazes de pensar e agir. O professor deve se atualizar, procurar dominar novas tecnologias, participar de novas formas de aprendizagem para inovar, tornar ativos, criativos, produzir, interagir nessas redes de nova aprendizagem, refletir os métodos, compartilhar os saberes, criar novas estratégias de ensinar com mais possibilidades que as tradicionais, motivar, captar a atenção de quem quer aprender, não esperar, e sim fazer a diferença primeiramente em

si mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, por conter uma grande dimensão territorial e uma população numerosa e miscigenada, com grande quantidade de descendentes de europeus, africanos, asiáticos e índios, apresenta uma vasta diversidade cultural no seu povo, assim o multiculturalismo pode ser visto também como uma solução, para os problemas daqueles grupos raciais e étnicos no interior desses países. 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.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2010.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. 2008.

INCLUSÃO ESCOLAR, OBSTÁCULOS E SOLUÇÕES

ANA PAULA PEREIRA SOBRAL

RESUMO

Diante de infinitos desafios enfrentados por professores e familiares na busca de uma educação inclusiva que vise o pleno desenvovimento intelectual e social da criança com deficiência, o presente artigo pretende provocar uma análise e reflexão a respeito das políticas de inclusão, com base nos atuais conceitos de inclusão avaliados pelos pesquisadores que vem de encontro aos anseios e questionamentos dos seus direitos. Analisando os caminhos da inclusão a integração na educação, e os novos conceitos para uma maior qualidade de ensino analisaremos diferentes possibilidades, levando-se a refletir, as novas abordagens inclusivas educacionais, e seus reflexos na sociedade.

PALAVRAS CHAVE: Politicas Inclusivas, Sociedade. Educação. Anseios.

Introdução

Em um contexto geral a discussão de inclusão aborda diversos temas, tendo como

maiores entraves a capacidade de aceitação, independente de que tipo de igualdade se espera, imagina-se que todos têm a capacidade de relacionar-se independente do tipo de limitação, porém os caminhos para que este processo aconteça dependerá dos envolvidos, deveram juntar esforços e buscar meios para que as facilidades do educando em questão minimize suas dificuldades ajudando no contexto pedagógico e social, sem preconceito ou qualquer tipo de questionamento. Porém mesmo analisando diferentes bibiografias vê-se a necessidade deste novo conceito e observa-se que a sociedade ainda apresenta uma certa resistência em se tratando de direito para todos. Hoje frente a estes novos conceitos para além dos preconceitos sociais, a educação que deveria ser porta de entrada para oportunizar estes novos conceitos, tem encontrado dificuldade, quanto à permanência, o avanço, e o preparo de profissionais para uma aprendizagem de qualidade. Em se tratando ao acesso à educação em que este esta contribuindo para proporcionar aos portadores de necessidades especiais acesso ao mercado de trabalho de maneira mais igualitária, seus administradores procuram mudar suas característica de competitivo e excludente. Diante de tão grande importância o tema inclusão apresentado neste trabalho pretende tecer um rol de reflexões que direciona e analisam estas novas reflexões que contribuem para uma prática menos segregacionista onde a palavra preconceito fica apenas no dicionário sem o menor sentido em se tratando de forma de tratamento em nossa sociedade. A porta de entrada para tão pensamento e as nossas escolas, lugar onde se transforma pensamentos e atitudes sendo assim centraliza-se o tema no que nossas escolas oferecem para que os alunos portadores de necessidades especiais sejam incluídos não de forma ideológica, mas de maneira significativa, de modo que realmente rendam frutos na sua vida enquanto cidadãos.

Penso que é muito pertinente iniciar este trabalho contextualizando-o com o atual interesse que tenho pelo tema, já que por inúmeras vezes me deparei com alunos com necessidades especiais, que apesar de estarem em salas de aulas regulares não alcan-

çavam um conteúdo mínimo para continuar uma “vida normal” na sociedade. Com este intuito, senti-me instigada a buscar bibliografia que discutissem tão situação, autores que desenvolvem trabalhos relacionados com a inclusão e, embora a inclusão seja uma prática ainda incipiente em nossas escolas, observo que por vezes se torna alvo de desconhecimento, pelo corpo docente dificultando todo um processo de ensino e aprendizagem.

Dificuldades esta que consiste não apenas na aprendizagem, mas também no convívio com as diferenças, na visão participativa, a questionar a maneira que esta inclusão acontece em sala de aula.

Percebe-se que as propostas de ações educacionais trazem em sua maioria práticas que já não, mas condizem com os tempos atuais, nos quais se observa a necessidade de sentimentos como tolerância e respeito. Sentimentos estes em transformação, já que se espera que não apenas haja tolerância, mas que através da educação os portadores de necessidades especiais se sintam parte desta sociedade tanto quanto os que não possuem quaisquer limitações.

Observa-se que em um primeiro momento a preocupação da escola e da sociedade é a garantia ao acesso destes serviços já conquistados por lei, porém os questionamentos de como estes estão se dando ainda é tímido. Não basta garantir o acesso, é preciso criar as condições para que todos os alunos aprendam independente de sua limitações, e isso se dará através de um percurso, a fim de garantir a qualidade, e emancipar estes alunos, encaminhando estes para a sociedade de maneira a ocuparem lugares graduados, e não apenas tenham seus serviços como um consolo pela sua deficiência.

Uma legislação voltada para a inclusão escolar nos faz analisar estas novas perspectivas de sociedade, porém não garante reais mudanças, pois não se podem garantir visões sociais igualitárias, nem garantir uma escola acessível aos saberes escolar. Há de se promover transformação significativa no interior da escola para que estas mudaças reflitam de maneira significativa na sociedade.

A inclusão é possível

Observa-se que a escola tem dado os primeiros passos para a inclusão social é dessegregando essas crianças ditas como “diferentes”. Visão contrarias classificavam estas crianças como incapazes de apresentar resultados satisfatórios, fazendo com essas crianças sejam rejeitadas, limitadas e em alguns casos mais radicais, eliminadas do convívio social. Em seguida, é preciso o entendimento de que, mesmo com deficiências, essas crianças possuem capacidades que precisam ser descobertas, evidenciadas e estimuladas.

De maneira geral observamos que as escolas não estão preparada, isso se dá a falta de materiais e profissionais especializados.

O conceito também vem mudando de portadores de necessidades especias, para “especiais” até o conceito de deficiente por ser considerado em alguns casos segregário, as discursão em torno do termo utilizados são constantes já que a sociedade esta em constante mudança, tais mudanças no termo se faz necessário por conta da aceitação, como é constante a mudança saliento que o presente artigo utiliza-se de diferentes nomeações para o termo deficiência usado

no presente momento por se tratar de discursoes que em diferentes momentos e contextos. E não são só os alunos chamados de especiais que se beneficiam com uma nova postura da escola ao lidarem com eles, mas todos ganham em conhecimento e respeito aos direitos. Cada aluno terá uma grande riqueza de aprendizado se aprende desde cedo a lidar com contradições, erros e colaboração, com estimulo a criatividade.

Legislação em torno da educação inclusiva

O Brasil, tem avançado de forma significativa em relação aos países da Europa e da América do Norte no que consiste a educação inclusiva. A política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva de janeiro de 2008 assegura o direito de toda criança estar inserida na escola comum, elucidando ações que são de competência da educação especial daquelas que são de competência do ensino comum. Neste caso a escola comum é responsável pela escolarização de todos os alunos, indistintamente, já a educação inclusiva que como público alvo as crianças com deficiências como: transtornos globais de desenvolvimento e super-dotação. De acordo com essa política um dos serviços oferecidos paralelamente é o AEE (Atendimento Educacional Especializado) este atendimento proporciona que os alunos com necessidades especiais tenham conteúdos pertinentes as suas dificuldade e proporcione uma maior assimilação do conteúdo. O Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto nº 6571 de 17/09/2008. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

9.394/96 , no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o "atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". No capítulo IV da LDB 9.394/96 menciona aspectos da educação especial, entre os aspectos relacionados, o art. 58. § 1º diz que," sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno portador de necessidades especiais". Por exemplo, se em uma sala tiver um aluno cego este terá a necessidade de livros em Braille, ou um cadeirante deverá ter rampas de acesso para sua locomoção.

Segundo a revista Nova Escola Outubro de 2006, edição especial, em sua reportagem em relação aos aspectos que permeiam a ida dos alunos com necessidades especiais para a escola regular diz que: "no entanto, o preconceito e a falta de conhecimento das leis ainda deixam um grande contingente deles fora da rede regular".

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, usa o termo estar preferencialmente incluída na escola regular, mas quando necessário este aluno será atendido no serviço especializado, este serviço será oferecido dentro da própria escola sem a necessidade de que este aluno busque um serviço fora da rede de ensino, este só será atendido em escola de educação especial observando-se que a escola mesmo com serviço especializados não consegue despertar no aluno uma educação significativa. Com a Resolução n.2/2001 que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, adverte-se que "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais

especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos". Porém mesmo com o intuito de fazer com que estas leis surtam efeito as escolas esbarram em inúmeras dificuldades. Uma dificuldade encontrada pelas ecolas são os professores segundo a revista nova escola. O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais "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" (Brasil, 1996, p. 44). Portando as legislações promovem reflexões e a necessidade de adaptações físicas e profissionais como diz Bueno:

Temos que pensar que para que a inclusão se efetue, não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio econômico, além de serem gradativos planejados e contínuos para garantir uma educação de ótima qualidade. (Bueno, 1998, p.8).

A educação inclusiva educação inclusiva ganha suas legislações, porém ainda necessita de apoio dos profissionais da educação e da sociedade.

Inclusão no contexto escolar

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, discutindo a não exclusão escolar e buscando ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, a sociedade se mostra engessada em paradigma de segregação enraizados nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, a sociedade divide opiniões entre manter o aluno com necessidades especiais dentro de uma escola "normal" ou proporcionar para eles uma escola com espaços e metodologias diferenciadas. A idéia de uma sociedade inclusiva vem de encontro a uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, partindo deste princípio os Direitos Humanos estabelecem a necessidade de garantir o acesso às oportunidades a todos os indivíduos independente das suas particularidades, de forma a incluir sendo assim vê se a necessidade de que se de está ação em ambientes de comum acesso, sem que esta se dê de forma isolada, e que a sociedade como um todo apoie estas iniciativas já que o fruto desta retornará a ela.

Certamente para a sociedade em sua visão ultrapassada a inclusão se daria apenas no acesso a locomoção em se tratando de deficiência motora, ou a oralização em se tratando da deficiência auditiva e assim por diante. Sendo assim, os serviços públicos imaginavam que disponibilizando este tipo de serviço a inclusão não seria apenas um anseio de familiares e educadores e começaria a ser realidade diante de uma sociedade que dúvida da capacidade de pessoas com deficiencia. Porém os ideais de educação inclusiva vem de encontro a uma abordagem que vai além da simples inclusão social (onde todos têm possibilidades físicas mesmo estas sendo adaptada ao meio, para realizar qualquer tipo de ação), esta se preocupa em como a sua aprendizagem se dará no ambiente escolar, e em que estas transformações acrescentaram em sua vida social, portanto ao pensar em educação inclusiva, questiona-se como a sociedade enxerga este cidadão. Como afirma Skliar.

Precisamos compreender o discurso em torno da deficiência para logo revelar que o objeto deste discurso não é a pessoa que esta numa cadeira de rosas, ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera.a deficiência está relacionada com a própria ideia de normalidade e com sua historicidade. (SKLIAR 2002, p.5).

A necessidade de se não analisar a escola como um ambiente isolado para que se aconteça à inclusão vem de encontro ao pensamento de Vidales.

O esforço e a luta institucional ao longo de décadas para produzir finamente esse efeito de incorpora-lo a um padrão de normalidade segundo o qual sua diferença teria diminuído, pois os sistemas de reabilitação teriam incorporado neles aquelas habilidades que os inseririam na condição de normalidade. (VIDALES 1999, p.91).

Países desenvolvidos como Estados Unidos, o Canadá, assim como a Espanha e a Itália, foi os pioneiros na implantação de classes inclusivas, grande parte das literaturas referentes às praticas da educação inclusiva começa a surgir na década de 90, porém estas literaturas se baseiam em experiências do final dos anos 80, onde se inicia uma discussão comum a necessidade de meios educacionais que atenda a todos.

Com a declaração de Salamanca (1994, p. 31), que deixava claro em suas intervenções que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independente das dificuldades e diferenças que apresentem". Isso aconteceu na Espanha, mas proporcionou a reflexão de muitos países.

No Brasil uma das primeiras discussões foi a que ocorreu em Brasília dentro do segundo congresso brasileiro e I Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down, em junho de 1997, onde foram realizadas diversas discussões sobre educação inclusiva ministrada por especialistas da área, nesta ocasião o tema norteador tinha como principal referencial o pressuposto básico "de que todas as pessoas portadoras de necessidades especiais, especialmente aquelas portadoras de deficiência mental, têm o direito de experenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal à própria cultura" Mendes, (1994, pp. 5-6).

A intenção desta reflexão era fornecer meios no qual o portador de necessidades especiais pudesse vivenciar um ambiente escolar o mais próximo possível daquele oferecido para aqueles que não possuem nenhuma deficiência.

A inclusão no Brasil são metas, defendidas por profissionais que tiram assim o caráter de uma utopia com o real intuito de uma sociedade justa e menos desigual. Para Vygotsky.

A criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as "normais", porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira, em decorrência da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais. (Vygostsks 1991, pp. 131132).

Pode-se observar que cada aluno é único sendo assim cada um desenvolve um ritmo de aprendizagem, e neste caso os alunos portadores de necessidades especiais também desenvolvem seu ritmo. Observando estas características viu-se a necessidade de investigar maneiras para proporcionar a este alunos recursos para que eles tives-

sem a mesma oportunidade de uma educação de qualidade dos demais alunos que não possuem nenhuma deficiência.

Para proporcionar melhor qualidade de ensino para estas crianças às políticas

públicas criaram as salas multifuncionais nas escolas publicas brasileira, ou seja, as escolas regulares passavam a atender os alunos com necessidades especiais, em salas comuns a todos, mas com isso a escola necessitaria mudar sua praticas pedagógicas, sendo esta uma das maiores atitudes em prol da concretização da política de inclusão. Deste modo passaria a ser necessária a adaptação das escolas para receber este novo publico que sairia das escolas especiais, em busca de um convívio social pleno e de uma educação emacipatória.

Quando se iniciou o processo inclusivo em nossas escolas regulares pouco se sabia

de como lidar com esta nova realidade, a sociedade dividiu-se entre a nova educação inclusiva, e o modo antigo de educação para os portadores de necessidades especiais.

Este novo processo como já foi dito causo estranheza na sociedade. Como diz Rogério Amato (1997, p. 317) ”quando se fala em inclusão social, pressupõe-se um senso de comunidade”, todo o processo inclusão escolar dependeria também da visão da sociedade, e esta não se abria para diferentes formas de conhecimento. Então a sociedade e a escola se desencontraram em ideais já que na escola o conhecimento alcançado pelo aluno com necessidades especiais era valorizado independente do grau de conhecimento, por sua vez a sociedade ainda não considerava este aluno apto para desenvolver as mesmas funções do aluno ”normal”. Exclui, então, os que não conseguem alcançar o conhecimento pleno por ela estabelecido, e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes. E dentro da escola a educação inclusiva também era fruto de discussões já que ela o novo causa estranhamento e é difícil repensar sobre o que estamos habituados a fazer, além do mais se acredita que a escola não está estruturada para trabalhar com a homogeneidade, então se cria inúmeros impedimentos para que se implemente este novo conceito educacional. Em termos até compreensivo, se observamos o que diz Retondo:

De um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem. (SILVA e RETONDO, 2008, p. 28).

As dificuldades ainda são maiores se levarmos em conta que o professor não tem formação para este tipo de demanda, e as escolas não possuem recursos físicos e didáticos, livros em Braille, rampas de acesso, banheiros adaptados, entre tantos outros, se algumas não conseguem atender seus alunos que não demandam nenhuma adaptação física, fica quase que impossível sem a estrutura adequada.

A inclusão na sociedade

A educação social tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel o de ensinar os conteúdos pertinentes a uma educa-

ção de qualidade e o de lugar onde se trabalha as diferenças, lugar este que não mais se trabalha assuntos isolados, mas tudo gira em torno de uma educação que vise à cidadania plena. Como a sociedade esta em transformações estes conceitos sociais, dividem opiniões, porém a revista nova escola alerta a sociedade:

Vamos observá-los por cinco anos, pois queremos comprovar que quem convive com as diferenças desde cedo se torna um cidadão melhor e mais consciente. Educação leva tempo, temos de começar a inclusão já. Assim, no futuro, as empresas vão contratar pessoas com deficiência não porque é lei, mas porque saberão do que elas são capazes." (revista nova escola, caminhos de inclusão no Brasil).

As dificuldades encontradas na sociedade são imensas e ainda percebemos a não aceitação escolar como o inicio destes educando na sociedade como uma das primeiras abordagem dificultosas, como vimos na citação acima, a sociedade verá estas transformações, porém levará tempo para que ela perceba os frutos destes novos conceitos.

A sociedade sofreu transformações, porém ainda não foram suficientes, para uma visão inclusiva plena já que apesar dos esforços vistos na escola e entidade de trabalho entorno da inclusão plena a sociedade se limita em focar nas dificuldades encontradas nas deficiências, não obstantes a uma visão inclusiva observamos diferentes focos de preconceitos e desinformação ao realizar a inclusão de pessoas com deficiência. Veja o que diz Carvalho

“atualmente, os preconceitos ainda existem em diferentes graus, os mitos são perpetuados, as contradições conceituais prevalecem, assim como as atitudes ambivalentes, as resistências, a inaceitação e as diversas formas de discriminação, Pode-se constatar essas atitudes também em documentos oficiais, visto que as propostas, bem como as ações, voltadas para suas concretizações decorrem de condições sociais, econômicas e políticas, historicamente determinadas”. (CARVALHO 1997, p.13).

Tendo em vista que a parte da formação social se aprende na escola, e que a escola reflete a sociedade, vê uma grande preocupação de como a sociedade absolve estas mudanças na sociedade já que não terá sentido se essa não observar que estes alunos inclusão deveram ser incluídos no mercado de trabalho tanto quanto os que não possuem qualquer deficiência confiando assim que a escola realmente executou um trabalho de qualidade. Entretanto segundo Carvalho:

O medo e a resistência fazem parte da opinião de uns, outros concordam com essa nova educação. 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 sentimentos de solidariedade orgânica. (CARVALHO 2009, pp. 27-28).

Em um passado não muito distante as crianças com deficiência eram colocadas em escolas diferentes separadas da sociedade, por pensarmos que assim elas estariam protegidas de preconceitos e teriam um tratamento diferenciado, porém após o período escolar elas não eram recebidos pela sociedade, já que por grande período eram ‘escondidos’, após ampla discursão de estudiosos

percebeu-se a necessidade de aproximá-las a sociedade através da escola.

Educação inclusiva em contexto escolar

É de extrema importância receber e incluir crianças deficientes, bem dotadas, crianças que vivem na rua, que trabalham marginalizadas, de diferentes línguas e cultura. Todas essas condições não são situação de fácil de resolvermos em se tratando de um ambiente escolar com diversas culturas. Analisando esta diversidade de público a palavra “inclusão” que até então foi colocada como foco às necessidades especiais físicas ganham um publico maior, pois não podemos esquecer-nos dos marginalizados onde a causa desta inclusão pode ser inúmeras desde apenas, não conseguir escrever seu nome após a idade pertinente a esta competência, até não poder se locomover até a sala. Em escolas regulares a todo o momento observam-se crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem estas têm, portanto, necessidades educacionais especiais, podendo ser em algum momento de sua escolarização. Cabe à escola promover uma educação de qualidade a todos, proporcionando a esta crianças meios de uma aprendizagem plena, independente de sua necessidade especial.

É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sejam conceito de escola integradora. “O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 73).

A escola deve acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Segundo Mantoan.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que aconteceu ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e institui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN 2006, pg.15)

É claro que ainda falta muito para a educação se torne de qualidade em 100% das escolas, isso se dá, pois muitas escolas não reúnem suas forças para esta “pedagogia centralizada na criança” como vimos na citação acima ainda a escola é prisioneira do exaustivo trabalho burocrático, falta à conscientização de alguns gestores e professores do real sentido de seu trabalho, e perceber que não é a falta de um aluno com necessidades especiais visíveis que fará com que ele não busque meios de trabalhar aqueles que não possuem a documentação necessária para classifica-lo como “aluno de inclusão”. O trabalho diferenciado deve ser para todos os únicos pré-requisitos para estas atividade diferenciadas em sala de aula é o aluno apresentar dificuldade, até por que todos eles são especiais, mesmo não tendo quaisquer deficiências física/motor.

Escola e sociedade diferentes visões

A educação inclusiva tem progressivamente tentado modificar este cenário

inserindo de forma gradativa portadores de necessidades especial na sociedade para competir de forma igual com os demais

no mercado de trabalho, é claro que tudo isso ocorre de maneira lenta e tímida, por conta de inúmeros motivos já questionados acima, porém espera-se que com o apoio das políticas publicas e das novas legislações possa ser possível enxergarmos as transformações, transformações estas principalmente de modo que a sociedade possa ver nestes cidadãos capacidades para ocupar postos de importância social.

Temos mudanças significativas ainda não são suficientes mas avançamos muito enquanto sociedade inclusiva, politicas inclusivas e igualitárias até antes sem visibilidade, tem ocupado espaços significativos na mídias e nas conversas em torno a como acontece a inclusão na sociedade após a saída do individuo na escola, de como esta mudança acontece e se realmente a escola esta contribuindo para que este individuo tenha seu lugar no mercado de trabalho e nas suas relações pessoais, o trabalho da escola não se limita apenas ao deficiente mas a uma discursão plena que os demais indivíduos envolvidos no processo também desolva conceitos inclusivos para sua vida em sociedade, minimizando assim o preconceito.

Pesquisas sobre a educação inclusiva estão associadas a lutas, questionamentos etc, onde a deficiência era vista apenas com uma doença que necessitava cura, segundo Sassaki

A pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc. A fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações .O modelo dificulta a aceitação da deficiência e, portanto, é concebível que a sociedade mantém barreiras físicas e atitudinais que, muitas vezes, impossibilitam as pessoas com deficiência de usufruir seus direitos básicos. SASSAKI (1997, p.29).

A pessoa com deficiência vem conquistando seu lugar na sociedade a cada dia, a legislação e a educação vêm contribuindo para formas eficazes de inclusão assegurando direitos iguais para todos. Segundo Sassaki.(1997, p.47) “os problemas das pessoas com necessidade especiais não estão nela tanto quanto na sociedade”. Isso se dá por que já foi criando um conceito que os portadores de necessidades especiais são “coitadinho”, e não é incomum vermos a sociedade priva-los de trabalho por acreditar que haverá barreiras para a execução de sua tarefas e está deverá se adaptar. Porém a educação inclusiva não terá seu verdadeiro sentido se a sociedade não se abrir para este novo conceito.

Considerações finais

Podemos concluir que a inclusão é um processo inovador que requer esforços e reestruturação, para mudarmos a exclusão passaremos por inúmeros desafio, e questionamento, não basta incluirmos na escola, é preciso oferecer a estes aluno um ensino voltado a uma aprendizagem efetiva. O Brasil tem acompanhado os países mais desenvolvidos quando o assunto é educação inclusiva, mas sofremos quando o assunto e infraestrutura e formação adequada dos profissionais inseridos no sistema de ensino.

Realmente percebe-se haver uma divisão social quando o assunto é escola regular

ou especial para os alunos portadores de necessidades especiais, segundo Mantoan (1997, pg.70) “A inclusão implica em toda uma reforma na organização e funcionamento dos serviços destinados aos alunos

especiais", esta reorganização é que pressupõe tempo, investimentos poder público, formação dos profissionais para uma educação de qualidade e apoio da sociedade para que estes esforços venham surtir efeito.

Os primeiros e fundamentais passos já foram dados que são as legislações que

regulamentam o direito destes cidadãos a participar da sociedade com imparidade, até então esta era ocupada pela idéia de segregação onde não só aqueles que tinham realmente uma limitação física eram excluídos, mas todos que apresentassem algo não comum à comunidade escolar.

A escola com estas mudanças sociais fica responsável por tirar da sociedade estas crianças portadoras de necessidades sociais ou vitimas de preconceitos sociais, forma-las de maneira emancipatória respeitando suas limitações e seu grau de terminalidade e devolve-las, com visão crítica e pronta para inserir-se de maneira participativa na sociedade, de modo que a sociedade perceba que a educação inclusiva realmente esta de "mãos dadas com a sociedade", porém tudo isso leva tempo, por isso é necessário este período de construção pelo qual estamos passando a fim de colhermos os frutos de uma sociedade plena onde todos tem o direito de participar sem nenhum preconceito, de maneira que todos possam apropriar dos bens culturais traduzidos como conhecimentos advindos da escola.

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997

CARVALHO, R. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997. UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ações sobre necessidades educativas especiais. Tradução por: Edilson Alkimin Cunha. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A integração de pessoas com deficiências: contribuições para reflexões sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SKLIAR, C. (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

RETONDO, C.G. e SILVA, G.M. Atividades de estágio relacionadas à educação especial em um curso de licenciatura em química: desafios e perspectivas. In: 30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Anais. Águas de Lindóia, 2007.

BUENO, J.G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1998.

Lei de Diretrizes e Bases da Edu-

cação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III.

Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996

ESPAÇO FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TEMPO DE CRIAR, BRINCAR E RECRIAR

ANDRÉIA CANTELLI MONARO

RESUMO

Por meio da revisão da literatura, foi possível discorrer acerca dos espaços físico na educação infantil, com foco no criar, brincar e recriar brincadeiras, especificamente no que se refere à ludicidade e aos jogos. Partindo deste cenário, se faz necessário que as instituições de educação infantil, públicas ou privadas, tenham uma proposta política pedagógica 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: Sonia Kramer, Ilma Veiga, Gilda Eliana Costa, Maria Horn, entre outros que serão citados ao longo do trabalho, auxiliando-nos a ter uma apreciação crítica sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Espaço Físico; Brincadeiras.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema, analisar o espaço físico na educação infantil, com um olhar para o criar, brincar e recriar brincadeiras, especialmente no que se refere a ludicidade e aos jogos para os pequenos, sendo assim, o objetivo central é de nortear as práticas do educador nos espaços físicos escolares diante aos desafios da educação infantil.

As instituições escolares públicas ou privadas constituem-se de espaços geradores de cultura e desenvolvimento, onde as esperanças por uma sociedade mais democrática se renova.

Portanto, justificam-se, ter como base de estudo ações pedagógicas direcionadas para os espaços, atentando-se para a autonomia e as habilidades do conhecimento físico e social. Diante disso, espera-se que responda a problemática desta pesquisa que é: Qual a importância dos espaços físicos nas instituições escolares?

Os objetivos específicos busca analisar o fazer pedagógico diante dos espaços físicos escolares, refletir sobre a importância da prática do educador frente aos direitos das crianças e identificar as ações pedagógicas dentro desses espaços de brincadeiras e desenvolvimento.

A partir do momento em que aja uma separação em reconhecer que as escolas de educação infantil não é uma preparação para á próxima etapa do ensino, as realizações arquitetônicas devem dar espaço para a construção do ambiente infantil. Isso implica em manter o foco nas relações pedagógicas educativas no cuidar e educar e no direito das crianças em se considerar como atores sociais.

Desta forma o professor deve possibilitar a criança vínculos para a exploração do mundo, onde tanto o adulto como as crianças encontrem oportunidade de desenvolvimen-

to.

2. DESENVOLVIMENTO

Espaço físico na educação infantil

A educação infantil é um espaço de vivência entre meninos e meninas de 0 a 6 anos de idade. Estarão presentes neste espaço o comprometimento da instituição em garantir acesso aos diversos conhecimentos por intermédio do caráter educativo, que é o de compartilhar com as famílias a responsabilidade de cuidar e educar das crianças.

Para isso é importante elaborar um projeto político pedagógico que garanta à criança a vivência digna de seus direitos sendo protagonizadas e consolidadas dentro dos espaços das unidades educacionais. Acreditando que as crianças são portadoras de histórias e construtoras de culturas.

Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]. Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre dimensão política e a dimensão pedagógica. (VEIGA, 2005, p.13)

Se contrapondo ao caráter assistencialista, espontaneísta e compensatório, hoje no mundo contemporâneo a educação infantil é vista como educação coletiva.

Podemos notar que nos últimos tempos a criança vem sendo notada como ser participativo pelo fato de suas especificidades serem um referencial cultural. Elas conquistam aos poucos este espaço, e a nova proposta de trabalho pedagógico em razão destas mudanças concede as crianças autoridade e respostas assegurando sua competência nas relações sociais. Nesta nova construção social o espaço deve ser de direito das crianças.

As escolas de educação infantil são instituições que abrigam crianças de diversos tipos de situações financeiras e sociais, vários tipos de raça, sexo, crenças, culturas e atender crianças portadoras de necessidades especiais. Além de serem espaços privilegiados de convivências, onde as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que as fizessem se sentir por inteiro, e necessário que haja a valorização da ludicidade, do imaginário do jogo das relações interpessoais, do convívio com a natureza, da leitura de mundo e letramento.

Para qualquer ser vivo, o espaço físico é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais (LIMA, apud PRATES, 2010, p.14).

Além de serem espaços privilegiados de convivências, onde as crianças terão a oportunidade de vivenciar experiências que as fizessem se sentir por inteiro, e necessário que haja a valorização da ludicidade, do imaginário do jogo das relações interpessoais, do convívio com a natureza, da leitura de mundo e letramento.

O que se faz necessário ostentar neste trabalho é que o espaço sendo grande ou pequeno seja transformado em ambiente

que garanta a interação entre adulto e criança. Com ou sem a presença do adulto deve ser um espaço que permita que as crianças tenham criatividade, que se sejam criativas, sujeitos ativos, formuladores de hipóteses, transformadores, ou seja, que lhe dêem com os seus próprios saberes.

É preciso organizar os espaços de maneira que permitam o descanso e, ao mesmo tempo, espaços que permitam uma atividade intensa e enérgica. [...]. Espaços que seja muito semelhante ao lar e com muitos elementos familiares [...]. (ZABALZA, apud FORNEIRO, 1998, p. 252).

Neste caso, estamos pensando em um espaço construído por intermédio da percepção e da participação da criança. A construção concreta do espaço dependerá do infantil, que se dará por meio da sedução ou da rejeição (sem que se tenha consciência disto).

Segundo Faria (1999, p.40) Projetar, fazer arquitetura é uma das maneiras de relacionar com o espaço, com o lugar e com o mundo.

As crianças passam a maior parte de seu tempo na instituição, a cada mudança de ambiente em decorrer das atividades se identificarão ou não com os espaços e terão sensações boas ou ruins a respeito deste. A criança sentindo-se parte da construção do espaço arquitetônico é capaz de usar sua imaginação e sua criatividade aproximando as fronteiras do possível e do impossível. Esta concepção (que é próprio da criança) só será permitida a partir de uma proposta pedagógica diferenciada.

Portanto o profissional encarregado da organização dos espaços deve ser "supostamente" consciente que os direitos das crianças devem ser vivenciados na Instituição; o ambiente deverá garantir que as crianças convivam com todas as diferenças (raças, etnias, gênero, religião, cultura, etc.) se opondo a desigualdade e exercitando a tolerância (e não o conformismo) a solidariedade, a compreensão e a cooperação aprendendo desta forma a arbitrariedade e provisoriedade da hierarquia social existente na sociedade atual. Contudo, a criança tem a necessidade de ser ouvida, entendida e compreendida, pois sua satisfação em ser atendida e realizada estará estampada em seus gestos sinceros.

A escuta do outro, da experiência alheia, que é passível de ser compartilhada, se por um lado favorece a interiorização, por outro provoca expressões e evocações por meio de ativação e do trabalho da memória, gerando relatos e narrativas que se exteriorizam e se socializam em um processo que cria relações entre interior e exterior e interações entre o eu e os outros. (SILVA, 2017, p.1003)

A partir daí, é importante que este ambiente garanta o imprevisto, (e não a improvisação) o lúdico, a fantasia, a imaginação, o faz de conta, as diversas linguagens e as brincadeiras, além de conceder espaços que possam conviver com a natureza, que tenham liberdade para correr, gritar, dormir, comer, pular, desenhar, representar, interpretar nas suas diversas funções, ver vídeos, tomar banho, mexer com água, com a terra, o fogo e o ar; aventurar-se no perigo sem se machucarem.

Os educadores trabalhando para a construção dessa identidade

No trabalho pedagógico o que é proposto pelo adulto e vivido pelas crianças deve

levar em consideração as manifestações das crianças, que é o seu tempo, suas necessidades e sua cultura.

As relações de afetividade vivenciadas entre as crianças; entre as crianças e os adultos e entre os adultos, também pode trazer confrontos em relação a suas convivências. O período de adaptação entre as crianças em relação á outras crianças e aos adultos será em longo prazo, pois cada um terá mais afinidade com uns do que com outros. O que não poderá acontecer é virar uma exceção porque a interação entre todos os atores da escola (desde a faxineira até a diretora) deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento com a realidade natural, social e cultural.

Os espaços físicos da instituição devem ser planejados coletivamente para que todos se assegurem do que podem ou não podem fazer e qual o papel que cada um irá exercer (de acordo com seus respectivos cargos). Até porque havendo um imprevisto, um não espere que o outro lhe diga o que fazer, tendo autonomia suficiente para decidir positivamente.

Planejar, agir e refletir são ações diferentes, mas que se complementam permanentemente pelo professor assim como o processo de ação, reflexão, ação, desenvolvimento pelos alunos enquanto constroem suas aprendizagens, equilibrando os novos conhecimentos. São também etapas do processo de planejamento. Esses elementos permitem ao professor realizar mudanças, orientando novos desafios que serão propostos para os alunos na construção de novas aprendizagens. Desacomodando velhas práticas e refletindo sobre o novo fazer pedagógico procurando motivar a mudança de uma postura conservadora e tradicional para desenvolver um trabalho voltado para a ludicidade. (PRATES, 2010, p.38)

A partir daí, o adulto que trabalhará diretamente ou indiretamente com a criança em seu dia-a-dia deverá ser um profissional com formação para professor de crianças pequenas e que possibilite a criança á ver dignamente seus direitos proclamados.

A decisão de se permitir envolver no mundo mágico infantil seria o primeiro passo que o professor deveria dar. Explorar o universo infantil exige do educador conhecimento teórico, prático, capacidade de observação, amor e vontade de ser parceiro da criança neste processo. Nós professores podemos por meio das experiências lúdicas infantis obtermos informações importantes no brincar espontâneo ou no brincar orientado.

No brincar espontâneo, as crianças brincam daquilo que lhe vêm á cabeça, e neste momento podemos observar suas ações lúdicas, já no dirigido, podemos propor desafios com propósitos específicos.

Segundo Kramer (1989), é conveniente que o educador: Coloque-se em um ponto fixo da sala e chamar uma ou mais crianças para distribuir os materiais, percorra pela sala incentivando e conversando com a criança sobre o que estão fazendo e manifeste-se entusiasmente pela criação e manifestações das crianças.

Tempo de criar, brincar e recriar

As crianças gostam de brincar sozinhas, com o adulto e bem mais entre elas, por isso deve haver espaços flexíveis que correspondem com esta liberdade.

A apropriação de expressões orais ou enriquecimento da linguagem da criança re-

solver problemas e expressar sentimentos por meio da fala, aproximando- se cada vez mais das práticas de convivência social. Por todos estes motivos, torna- se essencial que o educador garanta um espaço em que o lúdico se manifeste. “Não basta a criança estar em um lugar organizado de modo a desafiar as suas competências: é preciso que ela interaja com este espaço para vivê-lo intencionalmente” (HORN, 2004, p.15).

Seu papel, nesta situação é o de estimular a linguagem e a livre expressão das crianças, emprestando sua fala quando necessário e ajudando-as de forma clara a organizar logicamente seus pensamentos.

As brincadeiras e jogos com palavras são excelentes recursos para favorecer a comunicação oral.

As crianças costumam gostar de brincadeiras cantadas, pois essa linguagem guarda semelhança com seu modo de pensar e se expressar. Elas se envolvem e se divertem ao brincar com as rimas, sonoridade e etc. Portanto é importante trazer diferentes textos para que as crianças possam memorizar balbuciar trechos, refrões e sentir-se desafiada.

As cantigas de roda são de extrema importância para a cultura de um local. Através dela dá-se a conhecer costumes, cotidiano das pessoas, festas típicas do local, comidas, brincadeiras, paisagens, flora, fauna, crenças, dentre muitas outras coisas. Nesse sentido, brincando de roda a criança exercita naturalmente o seu corpo, desenvolve o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente músculos ao ritmo das danças ingênuas. (MELO apud COSTA, p.16).

O repertório de cantiga, brincadeiras cantadas, trava-línguas, parlendas, quadrinhas populares, joguetes e etc., possibilitam muitas oportunidades de brincar com as palavras. Estes textos são antigas manifestações da cultura popular, universalmente, conhecida e mantida vivas através da tradição oral.

Estes textos pertencem a uma longa tradição de uso da linguagem para cantar, recitar e brincar. A maioria deles é de domínio público, ou seja, não se sabe quem inventou: foram simplesmente passados de boca a boca, das pessoas mais velhas para as mais novas, por isso podemos dizer que as brincadeiras com palavras são experiências que contextualizam na cultura lúdica.

Nestes espaços também deverá ter lugares para atividades em grandes ou pequenos grupos com ou sem a presença do adulto. Espaços que lhe propiciem informações além das que obtém das suas famílias ou que obterão na escola.

Participar das brincadeiras e dos jogos organizados exige muito da criança. É necessário que ela saiba respeitar a si mesma e aos outros. Precisam compreender a lógica das normas e reconhecer o certo e o errado. O educador precisa ter claro que são necessárias qualidades emocionais, sociais e intelectuais para que a criança atinja esse estágio de desenvolvimento.

Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa o jogo como meio de diagnostico de problemas da criança. Não estuda a especificidade do jogo, vendo-o como um meio de expressão natural. Outros teóricos, como Vygostsky e Bruner, focalizam o contexto sociocultural e a es-

trutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira. (KISHIOMOTO, 1994, p.123)

O aspecto social compreende o elemento mais marcante na atividade lúdica da criança, nos anos seguintes, será sem dúvida um dos componentes mais importantes do seu desenvolvimento. Deixando de lado o egocentrismo, a criança passa a usar a linguagem para coordenar atividades de grupo visando algum objetivo comum.

A criança que participa de atividades grupais manifesta-se algumas vezes por meio de comportamento agressivo, mas gradativamente suas investidas tornam-se mais aceitáveis. Por trás deste comportamento pode estar uma tentativa de chamar atenção, uma necessidade de conversa, demonstração de interesses, estímulo ou afeição. Seus acessos de raivas e seu "não" são essências para a formação do caráter e da autoafirmação. Aos poucos, elas utilizarão meios mais socializados de expressão.

È imprescindível que as crianças sejam divididas em pequenos grupos facilitando a responsabilidade do professor no que diz respeito ao cuidado. As atividades propostas pelo professor devem ter como finalidade pedagógica às brincadeiras porque é por intermédio delas que despertará nas crianças a curiosidade em saber cada vez mais sobre as coisas existentes que as rodeiam. No decorrer das brincadeiras o professor deve ser flexível deixando as crianças escolherem as atividades que irão realizar. O professor será somente um gerador de possibilidades (o companheiro de jogo; de conversa; de construção; de elaboração de histórias e de significados) garantindo que todas as crianças participem das atividades mantendo o ambiente em harmonia.

Segundo a vivência de Ostetto os trabalhos em pequenos grupos contribuíram para,

A segurança, a autonomia, a vivência das múltiplas linguagens e as interações entre o grupo. Possibilitaram também algumas mudanças na rotina da turma, pois tempo e espaço foram repensados para a

dinâmica dos pequenos grupos, criando situações que favoreceram a observação e nossa presença mais constante e atenta para com as crianças. A experiência com os pequenos grupos representou momentos de descobertas, de aprendizado, de aproximação das crianças e de sensibilização da escuta e do olhar. (OSTETTO, 2013, p.86)

Brincar é algo que deveria levar o brincante a desenvolver as suas próprias capacidades de descoberta e de imaginação. Isso não significa que as situações de brincadeiras precisem acontecer só de forma espontânea. A observação atenta dos educadores nas brincadeiras e o respaldo teórico colaboram para que suas invenções sejam apropriadas, sobretudo no eixo da comunicação oral.

A brincadeira promove o desenvolvimento oral e social das crianças e a intervenção do educador nestes momentos é um dos elementos que pode favorecer a ampliação de suas concepções comunicativas.

Através das atividades lúdicas as crianças podem se relacionar e conviver com diferentes sentimentos que fazem da sua realidade interior.

As escolas devem dispor de espaços para que os professores possam trocar experiências vivenciadas em salas de aula, fazer relatos e projetos, registrar experiências, avaliar seu próprio trabalho e do grupo. Também devem dispor de recursos para que fa-

çam cursos de aperfeiçoamento fora do seu ambiente de trabalho, incentivando-os na sua formação.

Convém promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas propostas de formação continuada de professores, nas quais novos elementos adquiram importância que, mesmo disseminados em livros e no vocabulário pedagógico, ainda estão longe de serem inseridos nas políticas e nas práticas de formação. (IMBERNÓN, 2010, p.42)

A participação dos pais e da comunidade nas tomadas de decisões é de extrema importância para que o trabalho pedagógico proposto possa ser questionado constantemente. Este acompanhamento pode ser feito periodicamente para trocar experiências, realizar pesquisas, propor soluções e dar opiniões adequadas para atingir o aperfeiçoamento da educação das crianças.

O espaço educativo não deve ser considerado apenas como um local de trabalho e sim, um recurso e um companheiro do professor. Neste espaço a criança deve se descentralizar da figura do adulto e procurar se autogerirem naquilo que mais os interessam.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou um olhar mais pontual para os espaços físicos escolares na educação infantil e mostra a importância do tema em prol do desenvolvimento pleno da criança.

Algumas abordagens e estudos demonstram que os direitos das crianças devem ser garantidos em todos os espaços e uma formação pedagógica permanente de qualidade faz a diferente.

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo educador devem ter objetivos claros contendo níveis diversos de dificuldades, afim de que as crianças participem e usem sua criticidade e criatividade.

Também é preciso destacar que o projeto político pedagógico comprometido em garantir a criança como protagonista assegura as múltiplas manifestações culturais e é o caminho para um trabalho de qualidade e excelência.

Os ambientes diversos e que podem ser potencializados em conjunto com o educar e cuidar são muito mais que lugares de atividades diárias, são combinações planejadas da participação ativa da criança, da compreensão do social, das vivencias e das múltiplas experiências que estimulam a criatividade e a autonomia.

Faz-se necessário aprofundar as pesquisas voltadas para o tema, contudo, a organização do espaço deve fazer parte do currículo da escola, pois organizar o espaço é abrir novos horizontes para que as crianças possam se sentir á vontade para realizar deferentes atividades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

COSTA, Eliane Veiga Cabral; GUIMARÃES, Kamila Queiroz; DA SILVA, Mey Ling Oliveira. Cantigas de roda como resgate cultural na educação infantil. Revista Igapó-Revista de Educação Ciência e Tecnologia do IFAM, v. 13, n. 1, 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES,Marina. Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados. 1999.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA,

M. A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo, a criança e a educação. Tese de Livre-docência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores. Papirus Editora, 2013.

PRATES, Vera Terezinha. Recreio, que espaço é esse? 2010.

SILVA, Regina Broco; DE LIMA, Norma Silvia Trindade; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 3, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola. Papirus Editora, 2005.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ANDREIA EUGÊNIA SOUTO BORSATTO

RESUMO

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 o indivíduo 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, 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 do indivíduo, 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.

INTRODUÇÃO

Inicia-se a discussão proposta no presente artigo com a reflexão de que é para uma proposição e discussão acerca da metodologia do ensino seja uma breve análise de uma possível resposta a uma questão bastante inquietante desde muito tempo: o que é educação?

É bem verdade que ainda se procuram incansavelmente respostas a essa indagação, por esse motivo, no parágrafo acima, menciona- se uma possível resposta a tal inquietação daqueles que se propõem a tal ação.

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 classifcados 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 de o ser humano encontrar explicações lógicas para questões do dia a dia de forma sistematizada e comprovada por meio de experimentos e pesquisas.

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 educações 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 escolas que possuíam a finalidade de formar professores tem relação direta com o liberalismo do mundo moderno. A Reforma e a Contra-Reforma 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 8 anos (elementar e complementar), a constituição de “grupos escolares”, os quais união escolas afastadas e isoladas, com escolas que classificavam os alunos 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 ma-

gistério 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 (3 anos) e um ciclo profissional (2 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 de-

monstra 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 a procura diminuída 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 fizaram 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 alunos), 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 aluno, 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 aluno, embora não tenha os mesmos conhe-

cimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno 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 aluno precisa do educador assim como o educador precisa de seu aluno 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 re-diz 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 alunos, para que o aprendizado ganhe maior significado e para que a compreensão seja beneficiada.

É necessário que exista respeito pela individualidade dos alunos e também pela sua liberdade de expressão emocional e cognitiva.

É preciso buscar as informações necessárias para auxiliar o aluno, 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, resolvendo 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 alunos 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 do aluno 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 aluno 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 aluno, 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 aluno, embora não tenha os mesmos conhecimentos que seu professor, possa também proporcionar trocas de experiências e aprendizagens.

O aluno 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 indiví-

duos 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 no processo de ensino e aprendizagem ele deve atingir positivamente a vida do aluno, mas sabemos que para que isso aconteça é necessário que a saúde do professor não esteja comprometida.

Somos sujeitos constituídos por nossa história, 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.

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 equipe 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.

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: 08 ago. 2021.

. 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: 08 ago. 2021.

. 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.

BRINCADEIRAS E JOGOS SIMBÓLICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EXPLORANDO O LÚDICO E O COGNITIVO

ANDRÉIA SANDRINI SOUZA

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo nos levar a uma compreensão de como as brincadeiras e jogos simbólicos na educação infantil são importantes para a exploração do lúdico e do cognitivo, a saber, que durante o processo de desenvolvimento a criança está apta para a construção de sua identidade, levando-se me conta também a questão da afetividade que por sua vez é de extrema importância para que ocorra a aprendizagem, contudo na educação infantil certamente promover ações que fomentem o processo de construção que garante a elas uma aprendizagem saudável é, que se torna imprescindível através das brincadeiras e jogo.

Palavras-chave: Brincadeiras; jogos, educação infantil; lúdico; aprendizagem.

ABSTRACT

The present article aims to lead us to an understanding of how play and symbolic games in early childhood education are important for the exploration of the playful and

cognitive, namely, that during the development process the child is able to build his / identity, taking me also into account the issue of affectivity, which in turn is extremely important for learning to occur, but in child education certainly promote actions that foster the construction process that guarantees them a healthy learning is, that is makes it indispensable through play and games.

Keywords: Jokes; games, early childhood education; ludic; learning

INTRODUÇÃO

Compreender e refletir sobre a importância das brincadeiras e dos jogos simbólicos na educação infantil bem como explorar o lúdico e o cognitivo é algo bastante complicado, ou seja, não é uma tarefa muito fácil, para alguns professores, haja vista que os mesmos podem entender que as brincadeiras e os jogos simbólicos não passem de mero momento de diversão para as crianças, o que não é verdade.

Assim o desenvolvimento infantil depende da relação que elas têm com as brincadeiras e com jogos, sejam eles simbólicos ou não, mas as características do brincar enquanto forma de diversão, vai muito mais além de uma simples orientação, ou seja, ela necessita estar bem para poder entender que as atividades pedagógicas propostas pelo seu professor têm tudo haver com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, que, justifica dentro do processo educativo recursos que auxiliem a criar possibilidades além de demonstrar habilidades no ato de brincar, sendo as mesmas relevantes nos projetos pedagógicos, o que contribui de maneira bastante significativa para que a criança realmente sinta que o ambiente em que ela está inserida é de fato um ambiente cheio de harmonia, e estabeleça uma conexão com o seu universo infantil de uma maneira geral, fazendo com que o seu acolhimento lhe garanta segurança.

Todavia as relações de afetividade no processo da aprendizagem através dos jogos e brincadeiras na educação infantil são indispensáveis para que haja fortemente uma interação entre crianças e adultos, sejam eles da equipe escolar ou da própria família. Contudo, a escola tem o seu papel na formação do ser humano e, constitui uma referência social muito grande, pois quando o professor atua como mediador para que o processo ensino aprendizagem ocorra é sinal de que o seu olhar estará sempre atento aos acontecimentos a sua volta, considerando a importância das brincadeiras e jogos simbólicos durante todo o tempo em que a criança estiver no ambiente educacional, estabelecendo para isso uma ampla margem de confiança entre a criança e os espaços em que se utiliza para brincar e se desenvolver, como é o caso do faz de conta, ela usará de uma ferramenta importantíssima para brincar, ou seja, a sua imaginação, fértil e bastante aguçada.

1. A EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS E JOGOS SIMBÓLICOS

Como já sabemos é por meio das brincadeiras e dos jogos simbólicos que as crianças conseguem representar o seu universo infantil, contudo, elas criam a possibilidade de explorar o mundo que as cercam, interpretando através da imitação a realidade vivenciada por elas nos ambientes de educação infantil, porém é de extrema importância estimular o brincar nesses espaços, sempre

as aproximando umas das outras favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo, estabelecendo para tanto uma interação social que seja capaz de enriquecer o seu aprendizado.

Conforme Wallon (1989) nos diz que:

[...] os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (WALLON, 1989.p.98).

São diversas as contribuições que elas encontram nas brincadeiras e nos jogos simbólicos e um dos mais importantes para elas são o faz de conta que favorece uma ressignificação do brincar, estimulando-a e explorando inúmeras possibilidades, aproveitando para esse fim o seu prévio conhecimento, embora possa não ficar muito claro, para elas o porquê de certas brincadeiras, mas, na realidade acabam encontrando uma maneira objetiva em seu brincar.

Segundo Kishimoto (1997) nos afirma:

[...] se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. (KISHIMOTO, 1997. p.36).

Assim a autora nos mostra que a brincadeira ou o jogo são um instrumento de grande importância tanto para a aprendizagem quanto para o desenvolvimento infantil, uma vez que ela aprende espontaneamente.

Constituir a autonomia delas nos jogos simbólicos é bastante comum nos espaços escolares e sua prática torna-se uma característica intrínseca a elas, que são na verdade as verdadeiras protagonistas dessa ação educativa, na qual os professores propõem o compartilhamento em vários momentos do cotidiano explorando a convivência além de propor também que elas alcancem seu próprio estágio de aprendizagem.

De acordo com Kishimoto (1993):

[...] enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Quando a criança brinca na escola acreditamos ser diferente do brincar em qualquer outro lugar, passando a ter por isto ouro significado, embora a finalidade da brincadeira na escola ganhe outro sentido, mas não tão distante da intencionalidade pedagógica na qual ela é empregada nos ambientes de educação infantil.

Para isso Friedmann (1996) nos diz que:

[...] é através do faz-de-conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. O jogo simbólico é também um meio de autoexpressão: ao reproduzir os diferentes papéis a criança imita situações da vida real. Nele, aquele que brinca dá novos significados aos objetos, às pessoas, às ações, aos fatos etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fiéis às representadas. (FRIEDMANN, 1996, p. 56).

Dessa forma tanto as brincadeiras quanto os jogos contribuem para que ocorra o desenvolvimento da criança, criando uma oportunidade de aprendizado que fomente a um ambiente propicio ou favorável para que as atividades lúdicas ganhem cada vez mais

espaço.

2. AS BRINCADEIRAS COMO ESTRATÉGIAS PARA O ALCANCE DO LÚDICO E DO COGNITIVO

Em parte nós educadores compreendemos a estrutura que comporta o brincar para as crianças, no entanto, quando a relacionamos com as demais atividades na educação infantil fica claro o propósito de se trabalhar atentamente as brincadeiras, embora o processo cognitivo ou lúdico somente ocorra quando nós passamos a observar e dar o devido valor ao ato de brincar.

Na realidade é a criança quem decide como ela quer brincar, de que jeito, suas ações são únicas e fazem parte de seu imaginário, que contempla interações culturais que ela estabelece com meio, apropriando-se das brincadeiras de maneira clara simples e objetiva.

Conforme Corsino (2009) nos destaca que:

[...] à medida que as crianças crescem, ampliam suas formas de brincar, interessando-se e compreendendo cada vez mais os jogos com regras, que lhes abrem outras janelas para a experiência lúdica, as interações sociais e a construção de novos conhecimentos.

(CORSINO, 2009, p.79).

Partindo desse pressuposto quando nós utilizamos as brincadeiras para alcançarmos a exploração do lúdico e do cognitivo podemos afirmar que estamos agindo corretamente, pois, na medida em que a criança se desenvolve aprimora os seus conhecimentos é será a partir do que lhe é apresentado que ela consegue chegar a um patamar um pouco mais alto.

Todavia o processo de brincar é pra a criança uma riqueza imensurável que auxilia no processo de construção da identidade dela, desde que passamos a ter uma melhor compreensão de como interagir junto com as crianças, assim, precisamos rever nosso conceito de brincar que é fundamental para o seu desenvolvimento de uma maneira geral e global.

Segundo nos diz Oliveira:

Através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O ato de brincar acontece em determinados momentos do cotidiano infantil e acordo com as nossas práticas certamente alcançaremos o nosso objetivo, nesse contexto o ato de brincar se assemelha ao processo da aprendizagem que a faz conciliar com a sua capacidade de conhecimento, apontando dessa maneira a criação de novos vínculos efetivos, estabelecendo o contato com todo o processo pedagógico a sua volta.

Contudo, as relações de interação da criança com o meio na qual está inserida é muito importante, haja vista que é através desses espaços da educação infantil que socialmente elas expõem suas individualidades e particularidades, fazendo o uso de suas ferramentas principais que são o lúdico e o cognitivo que pontualmente ocorre de forma natural realçando com amplitude sua permanência nesse ambiente educacional, oferecendo a si mesma a oportunidade de

crescimento a partir das brincadeiras.

Conforme Vygotsky (1998) nos diz:

Ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. (VIGOTSKY, 1998, p. 139).

Assim quando a criança brinca ela consegue extrair de sua imaginação lúdica tudo aquilo que vivencia em seu cotidiano, passando a controlar emocionalmente suas emoções bem como suas atitudes dentro do ambiente escolar que oportuniza a elas a garantia da afetividade entre si.

3. BRINCADEIRAS INFANTIS: UMA VISÃO LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Para a criança os aspectos do ato de brincar vão muito mais além de uma simples brincadeira e o desenvolvimento social e cultural acontecem naturalmente desde que se respeite o tempo que cada criança tem para se desenvolver, o que na prática facilita o processo da aprendizagem, dando uma conotação lúdica do papel das brincadeiras nesses ambientes, auxiliando-as na aquisição de uma linguagem que transmita a construção de conhecimento, corroborando com a socialização, além de preparar o caminho para o desenvolvimento pessoal como um todo.

Para Oliveira (2000):

[...] no brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. (OLIVEIRA, 2000, p. 101).

Dessa maneira o desenvolvimento integral das crianças ocorre quando se busca como brincar, isto é, quando o professor interage com as crianças demonstrando o conceito das brincadeiras, sobretudo, quando da realização de uma atividade de faz de conta, que envolva a capacidade de relacionar-se com o outro.

Em outras palavras sempre que buscamos novas experiências no campo da educação infantil isso nos deixa claro o quanto se é importante integrar uma comunicação com brincadeiras, brinquedos ou jogos simbólicos para se alcançar de fato o objetivo proposto das atividades pedagógicas, construindo paulatinamente as características afetivas, cognitivas, sociais e por fim psicomotoras, atrelando o compromisso de não esquecermos qual é o nosso verdadeiro papel na educação infantil.

Assim Ferreira (2001) nos diz que:

[...] a criança é autora do seu próprio desenvolvimento, mas precisa de mediador cuja principal figura é o professor (FERREIRA, 2001, p. 85).

Em relação aos desafios cognitivos podemos entender ser necessário que o professor considere que o papel do lúdico pode ser visto como uma ferramenta que facilita o processo da aprendizagem, e é através das brincadeiras que as crianças encontram essa ação, que caracteriza certas habilidades que podem ser por ora desenvolvidas dentro dos objetivos que foram propostos pelo professor, ficando a cargo dele, que será o mediador dessa ação, uma resposta rápida quanto

da questão das formas de brincar, adequando essas propostas aos interesses de suas crianças.

Conforme nos afirma Oliveira (2000):

Uma situação lúdica pode ser vista como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. (OLIVEIRA, 2000, p.23).

Podemos considerar, no entanto que o lúdico cumpre um importante papel na educação infantil, por exemplo, podendo ser utilizado como um recurso pedagógico capaz de estimular de uma maneira geral a aprendizagem das crianças, e as brincadeiras ganham um status para isso, haja vista que ao brincar livremente elas já conseguem desenvolver certos valores que mais adiante serão agregados em sua vida, influenciando decisivamente no equilíbrio emocional e psicológico de cada uma delas, ampliando-se a percepção motora e social, além de também fortalecer de uma forma mais robusta e significativa à construção de sua identidade, tornando-a mais segura de si mesma e contribuindo para a formação de sua personalidade.

De acordo com Rojas (2009) que nos afirma:

Brincar é experiência fundamental para qualquer criança em qualquer idade, especialmente para as com idade entre três e seis anos, que brincam para viver e interagem com o real, descobrindo o mundo que as envolve, [...] destarte há necessidade de o professor poder ampliar significativamente, as vivências das crianças com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com as demais crianças. (ROJAS, 2009, p. 56).

Assim, todas as relações entre brincadeiras serão oportunas para que a criança se desenvolva, e interagindo com as demais proporciona de maneira ilimitada a troca de experiências em seus mais diferentes aspectos culturais.

Dessa maneira Wajskop (1995) nos diz que:

[...] dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos. (WAJSKOP, 1995, p. 25).

Igualmente nos referimos aos espaços propícios para que aconteça a aprendizagem, em que o professor irá preparar o território infantil da criança para que todo o percurso metodológico planejado anteriormente siga por caminhos que ofereçam não somente a ela, mas ao educador uma real situação que amplie a capacidade da criança de brincar, criar e recriar ações que torne a brincadeira em algo diferente naquele momento, até mesmo pelo fato de uma descoberta lúdica ela encare a construção de seu conhecimento, contextualizando dentro de um de faz de conta real, adquirindo de forma significativa o seu pleno desenvolvimento global.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos relacionamos diretamente com as brincadeiras e jogos simbólicos passamos a entender um pouco do universo infantil, e isso é importantíssimo para que as crianças se desenvolvam, e consigam principalmente demonstrar o interesse em participar de todas as atividades propostas dentro do currículo pedagógico, porém cabe mais uma vez ressaltar a importante ferramenta

que os professores têm a mão que é a exploração do lúdico e do cognitivo, por parte delas, e saber utilizar com maestria, essa ferramenta é algo assim surpreendente, haja vista que, amplia de forma integral o seu aprendizado desde a primeira etapa da Infância, garantindo a aprendizagem em cada etapa da educação infantil, o que vale ressaltar aqui é também os espaços dentro do ambiente educacional que não pode deixar de oferecer junto com as brincadeiras e jogos de faz de conta, por exemplo, o envolvimento dela com o meio em que está inserida, ou seja, ela sendo protagonista dessa ação é bastante capaz de compreender cada momento do seu imaginário infantil.

Todavia a presença do lúdico e do cognitivo através das brincadeiras, brinquedos ou jogos simbólicos auxilia em seu desenvolvimento de maneira global, sendo fato que, as crianças assumem seus papéis de verdadeiros protagonistas em cada canto dos espaços que são dispostos a elas, e compete ao professor proporcionar uma maior segurança quando da interação criança-criança ou até mesmo criança-adulto.

Contudo o olhar do professor precisa estar voltado para o enriquecimento social delas, levando-se em consideração a amplitude das brincadeiras e dos jogos simbólicos na educação infantil, e mesmo assim aos professores de educação infantil necessita rever a intencionalidade com que ela assemelha o protagonismo infantil, em especificidade de cada ação e momento, lhes assegurando, portanto, todas as condições necessárias para que ocorra o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORSINO. Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas. Campinas, Autores Associados, 2009.

FERREIRA, M. Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão.

São Paulo: Paulus, 2001.

FRIEDMANN, A. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROJAS, Jucimara. Educação lúdica: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

VIGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

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

WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manda, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E REALIDADES

ARRIETE MARCOLINO DOS SANTOS SOUZA

INTRODUÇÃO

A formação continuada se associa ao processo de melhorias nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

Além disso, a formação também se relaciona a ideia de uma constante aprendizagem no sentindo de induzir a inovação e a construção de novos conhecimentos que dão suporte ao trabalho docente.

É possível entender que a formação do professor de educação infantil é indispensável para a prática educativa, no qual se constitui os lócus da sua profissionalização continua no cenário escolar.

Assim, compreender a formação docente incide diretamente na reflexão fundamental de que ser educador é ser um profissional da educação que trabalha diariamente e diretamente com pessoas.

Formação e Profissionalização

Desde o ensino tradicional ate os dias atuais é possível perceber que no Brasil a educação sofreu diversas mudanças com o decorrer do tempo.

Em torno de 1932, com o surgimento da Escola Nova, o professor tornou-se apenas um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. O relacionamento de professor e aluno era meramente técnico, era aluno calado recebendo informações e aprendizado, e o professor administrando e transmitindo os seus conhecimentos.

Em 1993 surge a Escola crítica, que já abriu um espaço maior de direcionamento ao professor, ele passou a atuar na construção e reconstrução de saberes e a interagir mais com seus alunos.

No século XXI, já é possível notar que a construção de saberes é dominada pela tecnologia, pela inovação, e cada dia surgindo mais métodos diferenciados de aprendizado, e isso se torna cada vez mais eficaz no processo de ensino aprendizagem, tanto para professores como para alunos.

O processo de formação do professor é continuo e crescente. Ele é formado a cada dia e em momentos que fazem o seu cotidiano como educador, se molda em seu compromisso e consegue estabelecer com os alunos e demais pessoas que formam a comunidade escolar em que ele interage.

O processo de formação do profissional de educação infantil evolui a cada dia, assim como a tecnologia facilitadora neste processo. O aprendizado varia muito e também varia muito de instituição e formadores educacionais.

É possível perceber que de antigamente quando surgiram as primeiras escolas, para os dias atuais, muita coisa se modificou, não se sabe muitas vezes se para melhor ou para pior.

Claro que mudanças são necessárias, ainda mais na educação, onde vivemos atualmente processos que muitas vezes vem a prejudicar educadores e educandos.

Assim, por meio de métodos de ensino meramente técnico utiliza-se material sistematizado como manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, visando com isso a imediata produção de sujeitos competentes para atender o mercado de trabalho, com uma transmissão de informações rápidas, objetivas e sem subjetividade.

Além desses recursos todos, também existem métodos de ensino a distância, que pode ou facilitar ou ate mesmo complicar a vida do docente e do educando.

Profissionalização e suas Características

O educador deve ser considerado um teórico prático que adquiriu e adquiri por meio de estudos e capacitações o seu status e a sua capacidade para que realize com autonomia e responsabilidade a 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.

O professor é um profissional do sentido.

Educador deve educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento é construído e resulta assim em novas relações com outros conhecimentos já existentes, e que por sua vez geram novas construções de saberes.

De contrapartida, a qualificação dos profissionais tem influenciado para a atual situação das instituições, pois a maioria dos profissionais está com uma formação na área de pedagogia participando de programas de formação continua.

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.

Na educação infantil o cuidar é parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que exploram a dimensão pedagógica. Cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos conhecimento e a cooperação de profissionais de diferentes áreas.

O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo.

Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção

da saúde.

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos, sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socio culturais.

Perspectivas e Realidades do Docente de Educação Infantil

O objeto constituído da docência tem a sua complexidade entre o campo da didática de atuação como prática de ensino e a importância de uma mobilização de saberes e fazeres sociáveis de humanização na formação da identidade do profissional de educação infantil.

Pimenta comenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição do processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Ibidem, 2005:18)

O formador de professores transfere um conjunto de princípios que usará como base a fundamentar um sistema político, filosófico, antropológico em cientificar a adquirida experiência da atividade docente, sendo elo, o exercício de influência e necessidade do formando integrar a garantia de sua intencionalidade pela razão pedagógica.

Ratifica-se, se há uma intencionalidade produzimos autonomia.

O que é passado dentro de uma sala de aula, em um curso de pedagogia, muita das vezes não é o que realmente a realidade representa.

As dificuldades dentro de uma sala de aula, mesmo que em educação infantil, muita das vezes são muitas, claro que não se deve generalizar, porém as dificuldades existem, na maioria dos centros educacionais.

Alunos com problemas disciplinares, pais que transmitem seus problemas pessoais para os alunos e professores.

Muitos dos formadores dos profissionais de pedagogia, procuram transmitir em suas aulas algumas dessas dificuldades, que são vividas na maioria das vezes por eles mesmo, e essa dificuldade também existe dentro de uma universidade ou faculdade.

Cabe ressaltar que não é porque são adultos que também não causariam problemas, pelo contrário, existem diversos relatos de professores de ensino superior que passam por algumas dificuldades de ensino dentro da sala de aula, não devemos generalizar, mais esta dificuldade existe sim.

Então, cabe a procedência na existência de uma mediação relevante deste processo, respondendo e reescrevendo toda a história social, continuamente, revendo experiências, evocações, questionamentos que por muito, possui a tarefa de zelar e contemplar a reflexão de seu determinado valor.

O profissional pedagogo tem o papel de validar a aproximação da práxis escolar dentre suas aplicações, como nos narra Hora (2009), sendo:

- Um profissional da educação com ampla visão do trabalho pedagógico em suas várias dimensões, tanto no sistema escolar como em outras instâncias educativas;

- Um profissional com sólida formação teórica, técnica, científica e pedagógica, compreendendo a multidimensionalidade do processo educativo;

- Um pedagogo-investigador, cuja aproximação com seu objeto de estudo se dá pela pesquisa, articulando teoria e prática e capaz de pesquisar, elaborar e reelaborar o conhecimento, aplicando-o e situações concretas.

- Um profissional comprometido com seu contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, com a busca de especialização em seus campos de atuação, considerando as perspectivas e as exigências do mundo do trabalho em processo de transformação;

-Um profissional compromissado ética e politicamente com o conjunto da população brasileira.

Quando se propõe a trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio, conhecer seus interesses e as suas necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que se encontra, além de considerar o tempo que permanecem na escola.

Cuidar e educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares a infância.

Considerações Finais

O profissionalismo do pedagogo está ligado e relacionado diretamente a sua formação, tanto a inicial como a continuada, fazendo com que assim creiam que o caminho trilhado para a profissionalização é pautado em um tripé que é a formação, a participação e a experiencia.

A educação do educador deve ser continua, o educador deve evoluir conforme a história evolui, conforme a tecnologia evolui.

Não se deve parar no tempo e manter apenas o que se aprendeu na faculdade ou em cursos, deve-se sempre trabalhar a evolução, a aprendizagem, pois é assim que o docente trabalha, adquirindo conhecimentos para transpassar seus conhecimentos adquiridos.

O trabalho do docente também é continuo, apesar de todas as dificuldades enfrentadas na educação, o seu trabalho é desenvolvido com maestria e com segurança.

Referências

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LEOCADIO, Carlos Afonso Leite. Legislação Educacional. Rio de Janeiro: Instituto A Vez do Mestre, 2007. 179 p. (Caderno de Estudos).

LIBANIO, João Batista. A arte de formar-se. 2 eds. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico. 7 eds. São Paulo: Atlas, 2009.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA Zilma Ramos de Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo. 2007. 3ª edição. Cortez (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

SAVIANI, Demerval. Da Nova LDB ao Fundeb. Campinas: São Paulo. 2008. 2ª edição. Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea)

A MUSICALIDADE E O SEU PODER DE ENSINAR

CARLA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS NASCIMENTO

RESUMO

O presente artigo pesquisou “a musicalidade e o seu poder de ensinar”, buscando para isso algumas bases teóricas que fundamentassem suas análises e realizando algumas observações numa escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de São Paulo. Durante o trajeto foi possível perceber a importância que a música tem no desenvolvimento infantil, mas também a falta de clareza dos educadores ao utilizarem a música sem objetivo didático, sem propostas claras que efetivamente contribuam para a formação social dos estudantes.

Palavras Chave: Educação; Musicalidade; Social; Inclusão.

INTRODUÇÃO

E entre uma atividade e outra que o professor irá desenvolver atividades lúdicas para os alunos, fazendo uma mediação entre eles, pois assim a aprendizagem acontece de uma maneira mais tranqüila, direcionado e apontando os erros e acertos deles de forma que a criança se desenvolva e não tenha medo de expor sua opinião, fazendo isso o professor irá estimular o aluno a valorizar seu aprendizado sem abandonar a sua experiência de vida.

Tal afirmação pode ser endossada por Freire (1993):

O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que o ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 1993, p. 188).

Vygotsky (1998, p. 76), afirma: “A separação dos aspectos intelectuais dos afetivos é um dos defeitos da psicologia tradicional. Diz que o pensamento tem sua origem na motivação”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 29: A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

É interessante destacar que o ensino de música tornou-se obrigatório na Educação Básica com a criação da Lei 11.769 de 2008. Pela importância que a música tem para o desenvolvimento infantil, os RCNEI de 1998 já trazem objetivos e conteúdos específicos para esse trabalho. Todavia, não há um documento de âmbito nacional que contemple o trabalho com alunos do 1º ao 5º ano. 5.

A música representa um valor fundamental à formação dos homens, permitindo que ocorra uma integração entre as capacidades físicas, mentais e psicológicas dos sujeitos. Portanto, devido à influência na vida humana, a música deveria ser incluída nos currículos escolares de maneira efetiva, encarada como uma disciplina específica e não apenas uma linguagem essencial ao desenvolvimento (ARAÚJO, 2011).

O trabalho com a música nos anos iniciais da Educação Básica permite o desenvolvimento de diferentes habilidades, como linguística e racional, diante da possibilidade atribuída à organização musical, a partir de atividades pedagógicas que envolvam a construção de instrumentos em brincadeiras, favorecendo a experimentação, espontaneidade, imaginação, participação e interação das crianças, pois a música pode ser associada à realidade infantil, transformando-se em aprendizagem significativa (SCHAFER, 2013).

Diante dessa realidade, a relevância do tema apresenta-se ao evidenciar as contribuições que a aprendizagem musical proporciona à formação humana, justificando a importância da pesquisa pela necessidade da inclusão da música como um processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula, pois embora garantida nos documentos oficiais da educação, ainda há resistência com o trabalho na Educação Básica, sendo mais comum apenas na fase da infância dos sujeitos. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, que favorece a construção de ideias a partir de referências já realizadas por diferentes autores que tratam os temas estudados.

A MÚSICA COMO FATOR DECISIVO NA EDUCAÇÃO

A música está presente na vida humana desde a época dos egípcios que viviam antes de Cristo. Os romanos, na época do Império, preocupavam-se com a Educação Musical para garantir a formação integral dos alunos, valorizando a música como uma ciência pertencente às artes. Os pitagóricos do século VI a.C. encontravam na música as soluções para manter o desenvolvimento biológico do corpo em harmonia com a capacidade intelectual (BEYER, 2009).

A história apresenta fortes ligações com as manifestações musicais, tratando-se de uma linguagem presente na vida dos sujeitos, com a intenção, em muitos casos, de influenciar o desenvolvimento físico e psicológico das pessoas ao longo dos tempos (DONDIS, 2012).

Atualmente, alguns estudiosos defendem a música como um elemento fisiopsicológico , fundamental para o processo de ensino- -aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento das capacidades infantis, em tratamentos para as necessidades educacionais especiais, além da integração entre as funções corporais e psicológicas dos sujeitos

(SEKEFF, 2012).

No período do Renascimento, a música representava um elemento fundamental para a comunicação, pois os filósofos, médicos e teóricos conseguiam encontrar respostas a diferentes questionamentos, tratando os aspectos fisiológicos e psicológicos dos sujeitos, além de evidenciar as emoções, propondo uma ligação entre as capacidades humanas, o que facilita o encontro de soluções para doenças e distúrbios, por exemplo (DONDIS, 2012).

Para a elaboração deste trabalho, as influências fisiológicas e emocionais foram consideradas, acima das questões relacionadas à cura para enfermidades. Os fatores que mais chamam atenção neste contexto são as formas como o som e o ritmo atua nas funções orgânicas das pessoas, provocando alterações, inclusive, no metabolismo, interferindo na respiração, circulação sanguínea, capacidades neuronais e estímulos aos movimentos (ANTUNES, 2008).

Para Travassos (2011), a inteligência musical representa a possibilidade de interação do indivíduo com a música, proporcionando o desenvolvimento da fruição e execução musical. Além disso, representa a habilidade de produção de ritmos, favorecendo o estímulo à sensibilidade para tons e timbres. Deste modo, caracterizase como inteligência musical a percepção sonora, considerando sua unidade e linguagem, não apenas elemento pertencente ao ambiente. Qualquer pessoa percebe as diferenças entre os sons, devido à singularidade específica das linguagens utilizadas em melodias e contextos variados. Além disso, é possível identificar as relações entre ritmos, tons, timbres, além identificar a expressividade musical dos sons (ANTUNES, 2008).

A educação musical como disciplina específica, não representa mais uma obrigatoriedade aos currículos das escolas brasileiras. A ausência desta disciplina determinou-se devido à incorporação da música como linguagem musical à disciplina de arte, na década de 1970. Esta mudança trouxe consequências à educação no país, caracterizando a formação de pessoas com pouca oportunidade de conhecer a música como parte do processo de ensino-aprendizagem, restringindo este estudo aos conservatórios e escolas direcionadas especialmente à música como formação (SCHAFER, 2013).

A educação musical enfrenta muitos problemas, como a ausência de sistematização entre o ensino educacional da música na Educação Básica e a desvalorização entre a integração da música como uma disciplina curricular específica, limitando os conceitos musicais a uma linguagem da área de arte (LOUREIRO, 2009).

ALFABETIZAÇÃO MUSICAL

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.44).

De acordo com o artigo 4º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, a educação especial considera as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pauta em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a

assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL- MEC/ SEESP, 2001, p. 1).

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem seis necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/SEESP, 2001, p. 1).

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de ação pedagogia e, usada para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças. Nos estudos apresentados por Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003,

p.60), é destacado que “a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”.

Cunha (2011, p. 56) salienta que: “a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelos alunos a partir do fazer musical”. Baseando-se então nestas definições pode-se concluir que a música é um importante instrumento capaz de ajudar no desenvolvimento dos alunos, tanto no cognitivo, quanto na concentração, coordenação motora, socialização, raciocínio, equilíbrio emocional e etc.

O RCNEI afirma que:

O trabalho com a música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aqueles que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, equilíbrio, da autonomia e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (RCNEI, 1998, p. 47).

A música também é muito usada nas escolas nas datas comemorativas, os alu-

nos passam bastante tempo ensaiando para apresentação para os familiares. A música também está nos calendários escolares em datas como festa junina, dia das mães e finalização do ano. Observou-se que em algumas escolas estes são os únicos momentos que a música é utilizada, mas aqui levanta-se um questionamento quanto ao desenvolvimento efetivo do aluno, nestas circunstâncias. Segundo Faria (2008):

para uma aprendizagem com música, é muito importante, o aluno conviver com ela desde muito pequeno. A música quando bem trabalhada desenvolve o raciocínio, criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Antigamente, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras, etc., traduzidos em canções (FARIA, 2008, p.26-27).

Mas a música também poderia ser utilizada com mais objetivos, tais como o desenvolvimento motor e cognitivo para que a criança vá construindo o próprio conhecimento no dia-a-dia. Para Chiarelli (2005):

Além disso, a música permite que se utilizem jogos ou brincadeiras, como ponto de partida para outras atividades, a musicalização em sala de aula permite que os alunos apreciem os benefícios que esta permite no desenvolvimento sócio afetivo, pois crianças, até a fase adulta, estão desenvolvendo sua identidade, encontrando e transpondo sua auto aceitação e autoestima, tudo isso ocorrendo em contato com seus colegas de classe, formando um convívio fortalecedor e agradável (CHIARELLI, 2005, p. 49).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 47):

As alternativas devem ser bem escolhidas para a realização de um bom trabalho em sala de aula, crianças de educação infantil precisam de atenção redobrada, até mesmo a noção das músicas que o professor irá dar para iniciar sua atividade. A criança deverá ser parte integrante da tarefa, da brincadeira, afinal, para a criança, o lúdico é uma brincadeira, não importa a maneira de como ela é levada para a sala de aula (RCNEI, 1998, p.47).

Assim, para que haja estas possibilidades de desenvolvimento com a música, é necessário que os alunos, o professor e a escola estipulem e cumpram cada um seu papel. Ou seja, estabelecendo objetivos claros para que a aprendizagem seja desenvolvida. Os professores ou a escola não podem ficar condicionados apenas a um tipo de música, a vivência da criança deve ser levada em conta. Concordando com a importância deste vínculo e do prazer vivenciado nas aulas de música, Didier, Nogueira e Fernandes (2000) afirmam:

As experiências musicais da criança, quando realizadas prazerosamente, poderão levá-la a amar a música por toda a vida e relacionar-se melhor com o mundo. O prazer compartilhado de um jogo musical coletivo, o risco de se expor, cantar na frente dos outros, usar a criatividade em primeiro lugar, fazer ligações entre a música e as outras atividades são inúmeras aberturas que a música proporciona [...] Deve-se oferecerlhe música de

qualidade para que ela se enriqueça, e como "música de qualidade" estamos aqui referindo à música que mobiliza o emocional e o intelectual da criança, além do natural efeito do movimento corporal resultante (DIDIER; NOGUEIRA; FERNANDES, 2000, p.13-14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com esse aspecto, é imprescindível que a música, aqui ratificada além de suas propriedades que estão intrínsecas a todo gênero musical, seja idealizada e trabalhada como um universo que mescla expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do sujeito consigo mesmo e com o meio em que vive.

Os professores devem ser mediadores deste processo e devem incentivar o uso desta ferramenta em sala de aula que promove inúmeros benefícios à aprendizagem do educando, inclusive para aqueles que possuem certa dificuldade e para a inclusão, pois a música ultrapassa todas as barreiras e mesmo aquele que não pode ouvir seus sons tem a possibilidade de sentir suas vibrações e deste modo, todos interagem no espaço escolar.

A Música ao ser percebida pelos professores como fonte de ensino-aprendizagem, as ações mais comuns realizadas no cotidiano transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Para Beyer (2009), o professor consegue trabalhar a inteligência musical nos anos iniciais, a reutilização de materiais e a diversidade cultural, especialmente quando aborda as regiões do país e as especificidades musicais de cada localidade, bem como os objetos e instrumentos específicos de cada região. Além disso, relacionar o desperdício de materiais que podem ser transformados em sucatas entre as classes, conscientizando as crianças desde cedo. Conforme as Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI, a inteligência musical pode ser trabalhada com a diversidade cultural, pois:

Acima de tudo é preciso que em cada região do país este trabalho aproveite os recursos naturais, os materiais encontrados com mais facilidade e a experiência dos artesãos locais, que poderão colaborar positivamente para o desenvolvimento do trabalho com as crianças (BRASIL,1998, p.69).

Portanto, a educação musical caracteriza um importante instrumento de aprendizagem no ambiente escolar, proporcionando o desenvolvimento das capacidades humanas, desde que ocorra um comprometimento coletivo entre escola, currículo, corpo docente e práticas pedagógicas. A criança precisa ter acesso à cultura musical a fim de construir um amplo conhecimento sobre as habilidades humanas, adquirindo o conhecimento estético, criativo, emocional e intelectual, favorecendo a formação social e cultural.

REFERÊNCIAS

BEAUCLAIR, João. Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades. Coleção Olhar Psicopedagógico. Editora Wak, Rio de Janeiro,2004.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN nº 9394/96). Brasília: MEC, 2017.

DEL BEN, L. Educação musical esco-

lar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 2002, p. 52-53.

GAGNARD, Madeleine. Iniciação musical dos jovens. Editorial Estampa: Lisboa, 1974, p. 17.

GODOI, L. R. A importância da música na educação infantil. Trabalho de conclusão de curso de Pedagogia da Universidade de Londrina, 2011, p. 18.

GORDON, E.E. Teoria da Aprendizagem musical: competências, conteúdo e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, p. 03.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 9, 7-16, set. 2003.

JEANDOT, N. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,1990.

NOVA ESCOLA, Revista do professor. Edição Especial dos Parâmetros Curriculares de 1ª a 4ª série, ano 1998. p 67.

RIZZO PINTO, J. Corpo movimento e educação: o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OS DESAFIOS E DIFICULDADES

CARLA MILENA CÉSAR DO NASCIMENTO

RESUMO

O presente estudo busca compreender a importância da Educação Psicomotora na Educação Infantil para a prevenção de Dificuldades de Aprendizagem. Para isso, procurou-se conhecer as bases teóricas da Psicomotricidade, que se faz imprescindível para o desenvolvimento humano. Em seguida buscou-se o histórico da Educação Psicomotora, sendo assim nomeada por ser aplicada no âmbito escolar. Pesquisou-se sobre a importância do papel do professor neste âmbito, uma vez que este profissional exerce grande influência no desenvolvimento infantil. Com a elaboração da presente pesquisa foi possível constatar, partindo de concepções de vários autores que a prevenção das Dificuldades de Aprendizagem se faz possível quando o trabalho psicomotor é desenvolvido com êxito desde os primeiros anos de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade; Educação psicomotora; Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to understand the importance of Psychomotor Education in Early Childhood Education for the prevention of Learning Disabilities. For this, we sought to know the theoretical basis of Psychomotricity, which is essential for human development. Next, we sought the history of Psychomotor

Education, being named after its application in the school environment. The importance of the teacher's role in this area was investigated, since this professional has a great influence on child development. With the elaboration of this research it was possible to verify, starting from conceptions of several authors that the prevention of Learning Disabilities is made possible when the psychomotor work is successfully developed from the first years of life.

KEYWORDS: Psychomotricity; Psychomotor education; Learning difficulties.

Introdução

Quando a criança entra na Educação infantil, é notório a sua necessidade de desenvolvimento baseado num trabalho de qualidade, assim, se torna relevante a compreensão de uma educação voltada para a psicomotricidade para que lá na frente a criança não tenha tantas dificuldades de aprendizagem e consiga ter mais noção sobre o seu corpo e seus movimentos. Pensando nisso, o presente artigo apresenta sobre essas perspectivas, o relato de alguns autores e seus estudos sobre isso.

Como a educação infantil é a parte mais importante do primeiro contato da criança com a escola, ela passa a ser uma etapa crucial do desenvolvimento motor e psicológico da criança, pois é onde ela se encontra em plenas condições de aprender. Por isso esse estudo se faz necessário, visto que a maioria das crianças já chega na escola com alguma informação corporal. Como uma questão de tempo, as crianças desenvolvem-se mais dos 0 aos 3 anos do que outras épocas, isso falando em relação de aprender para que serve o movimento e a finalidade dele.

Para começar a explanação sobre o assunto, vamos descrever o que é a psicomotricidade e a história da educação psicomotora. O trabalho psicomotor possibilita ao sujeito o desenvolvimento dos aspectos motor, cognitivo e afetivo, assim sendo auxilia no desenvolvimento global. Os principais autores que norteiam este tema são: Fonseca (1995a, 1995b), Lê Boulch (1988), Lapierre e Lapierre (2002), Bueno (1998).

Ainda para entender melhor a relação existente entre a educação psicomotora e as dificuldades de aprendizagem, temos os autores que pesquisaram sobre isso. São eles, Fonseca (1995a), Dockrell e McShane (2000).

Psicomotricidade

Como é uma área extremamente importante para a educação, a psicomotricidade vem sendo estudada a muito tempo, e é uma área que tem por objetivo o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças quando elas entram na educação infantil. Uma vez que quando a criança está na

Educação infantil, ela brinca e aprende ao mesmo tempo, é por meio dessas atividades que ela se desenvolve e se descobre integralmente.

Muitos estudiosos ao redor do mundo e ao longos dos anos voltaram suas pesquisas para a Psicomotricidade. Mas segundo Fonseca (1995), Henri Wallon possivelmente é o precursor dos estudos direcionados a essa área, pois desenvolveu várias pesquisas e publicou obras no campo do desenvolvimento psicológico da criança. O movimento é entendido por Wallon como a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Henri Paul Hyacinthe Wallon nasceu em Paris, França, no dia 15 de junho de

1879 e morreu em 1 de dezembro de 1962, tendo atuado como médico, psicólogo, político e filósofo. Foi contemporâneo das duas grandes guerras mundiais, sendo o médico responsável pelas crianças vítimas dessas catástrofes.

"A construção da pessoa acontece na medida em que a criança, opondo-se ao outro, distancia-se do meio onde está envolvida. A sucessão de elementos de ordem afetiva e cognitiva se alternam no processo de desenvolvimento, sublinhando os aspectos subjetivos e objetivos na construção do 'eu' e do mundo. O recorte corporal permite uma objetivação da imagem e, portanto, a consciência de um 'eu' subjetivo, que o espelho reflete" (WALLON)

Ainda segundo Bueno (1998) a Psicomotricidade no Brasil tem seus primeiros registros e documentos em meados de 1950, neste período começava-se a reconhecer a ligação existente entre corpo e movimento, mas ainda não se visava o termo "psicomotricidade".

O autor salienta ainda que no fim de 1950 Günspun já evidenciava a possibilidade de tratamento de distúrbios de aprendizagem utilizando-se de atividades psicomotoras. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade foi fundada em 1980, com o objetivo de auxiliar os profissionais que trabalhavam e buscavam formação nesta área.

Psicomotricidade no Brasil

No Brasil, a psicomotricidade teve como referência a escola francesa. Durante as primeiras décadas do século XX, época da primeira Guerra mundial, a escola francesa também influenciou mundialmente a psiquiatria infantil, a psicologia e a pedagogia.

Em 1977 é fundado o Grupo de Atividades Especializadas (GAE), que veio promover, a partir de 1980, vários encontros nacionais e latino- americanos. O 1° Encontro Nacional de Psicomotricidade foi realizado em 1979. O GAE é responsável pela parte clínica e o Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação (ISPE), destina-se à formação de profissionais em psicomotricidade e se dedica ao ensino de aplicações da psicomotricidade em áreas de saúde e educação.

Em 1982, o ISPE-GAE realiza um vínculo científico-cultural com a Escola Francesa através da exclusiva Delegação Brasileira da Organisation Internationale de Psychomotricité et de Relaxation (OIPR). A SBP, entidade de caráter científico-cultural sem fins lucrativos, foi fundada em 19 de abril de 1980 pela luta da regulamentação da profissão, unindo os profissionais da psicomotricidade para dar sua contribuição com o progresso da ciência, promovendo congressos, encontros científicos, cursos, entre outros.

A Educação Psicomotora, eixo da Psicomotricidade que se configura como foco desta pesquisa, se caracteriza como sendo uma técnica de trabalho psicomotor que possui um cunho preventivo. Deste modo, observa-se a importância da sua aplicabilidade desde a mais tenra idade. Por este motivo a faixa etária que será tratada com ênfase neste trabalho será de 0 a 3 anos. Esta é a etapa em que a criança recebe vários estímulos, os quais serão somente aprimorados no decorrer da vida escolar do indivíduo, determinando uma significativa porcentagem das capacidades futuras.

Educação Psicomotora

A Educação Psicomotora sendo trabalhada na Educação Infantil e primeiros anos

do Ensino Fundamental I apresentam-se como uma ação preventiva, pois proporciona estímulos e desenvolvimento de capacidades que serão evidenciadas ao longo da vida do indivíduo. Segundo Goretti (1994) a Educação Psicomotora iniciou na França, tendo como precursor o professor de Educação Física Jean Lê Boulch, em meados de 1960.

Neste período já se visava o desenvolvimento global do sujeito por meio dos movimentos e objetivava-se evitar distúrbios de aprendizagem. Observa- se, nesta perspectiva, que já se evidenciava o uso de atividades psicomotoras para o desenvolvimento não só motor, mas também, afetivo e cognitivo. Lê Boulch (1988) salienta que a proposta de um trabalho psicomotor educativo surgiu devido ao fato de a educação física não atender às necessidades de uma educação voltada ao corpo.

Assim sendo, percebe-se que o professor Lê Boulch concluiu que as atividades de Educação Física não deveriam ser trabalhadas da mesma forma com todas as faixas etárias, cada idade tem suas necessidades de desenvolvimento específicas. Deste modo, compreendese a necessidade de uma Educação Física voltada ao público infantil.

Conforme Rossi (2012) a partir de várias pesquisas realizadas constatou-se que o trabalho com a Psicomotricidade proporciona ao aluno uma melhor assimilação das aprendizagens escolares. Após esta verificação, houve o interesse em trazer seus recursos para o cotidiano escolar, no âmbito da Educação Psicomotora. Segundo Lê Boulch (1988, p. 25) a Educação Psicomotora auxilia de forma significativa o processo de desenvolvimento infantil, “a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas”.

Deste modo, percebe-se que o trabalho psicomotor é indispensável na etapa da Educação Infantil, considerando que é nesta fase que a criança recebe estímulos importantes para o seu desenvolvimento global. Lapierre e Lapierre (2002) colocam que o trabalho com as crianças nos primeiros anos de vida nas creches é centrado apenas no cuidado, mas o infante antes dos 18 meses já possui capacidades em potencial que permitem a sua abertura para o processo de aprendizagem.

Salienta-se neste enfoque a importância crucial do desenvolvimento de atividades psicomotoras na faixa etária de 0 a 3 anos, pois, nesta idade, as crianças possuem muitas habilidades, necessitam de estímulos e mediação para aprimorá-las. Assim sendo, o trabalho com esta faixa etária na Educação Infantil não deve se restringir apenas ao cuidado, pois deste modo estaria se subestimando as capacidades do sujeito. Nesse sentido aponta-se que:

Muitos estudiosos, mesmo de correntes de pensamento diversas, concordam sobre o fato de que os primeiros anos de vida são fundamentais para a maturação da criança. De maneira particular, é opinião compartilhada que já aos três anos todo indivíduo tenha adquirido as características principais da própria personalidade (VECCHIATO, 2003, p. 33).

Nesta perspectiva, observa-se a necessidade de um trabalho de qualidade exercido pelos profissionais atuantes na Educação Infantil, uma vez que a criança em seus primeiros anos de vida depende de estímulos e intervenções do adulto para desenvolver-

-se e moldar sua personalidade. Sob essa análise, Lê Boulch (1988, p. 27) expõe que "no nascimento, existem potencialidades que, para desenvolver-se, não requerem só a maturação dos processos orgânicos, mas sim principalmente o intercâmbio com as outras pessoas".

O referido salienta que, na primeira infância a interação da criança com o outro será fator decisivo para o desenvolvimento do temperamento e da personalidade. Por meio desse enfoque, permite-se observar que o trabalho psicomotor auxilia de modo significativo o processo de aprendizagem na primeira infância, pois com o exercício de tais atividades o professor terá a possibilidade de interagir com a criança, de manter um contato direto e afetuoso com esta. Como aponta Bueno (1998, p. 58) "a criança se sentirá bem na medida em que seu corpo lhe obedece, em que o conhece bem, em que pode utilizá-lo não somente para movimentar-se, mas também para agir".

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) o trabalho com o movimento deve ocorrer desde os primeiros anos de vida e se faz necessário o respeito às especificidades de cada faixa etária, além de respeitar as inúmeras culturas corporais. Referente aos conteúdos o RCNEI salienta que:

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra. (BRASIL, 1998, p. 29).

Por meio da análise deste documento, observa-se a importância e a responsabilidade do trabalho com a Educação Psicomotora para o desenvolvimento integral do sujeito. Para a criança as atividades psicomotoras têm grande significância perante sua formação, uma vez que é por meio dessas que ela tem a possibilidade de conhecer-se e conhecer o outro.

Sendo a Educação Psicomotora trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, fase crucial do desenvolvimento humano, esta técnica pode vir a prevenir dificuldades de aprendizagens. A criança ao receber vários estímulos passa a realizar mais conexões cerebrais, e ao chegar à fase da alfabetização, por exemplo, já possuirá uma gana de capacidades desenvolvidas, precisando apenas de aprimoramento e aprofundamento.

Os professores, hoje em dia, se deparam com uma sala de aula onde se concentram alunos que não conseguem internalizar alguns conhecimentos, devido à dificuldade no aprendizado, e outros, que já assimilaram e esperam por novos conteúdos. Deste modo, o docente tem de saber trabalhar com estas realidades. Para começar a tratar deste assunto faz-se necessário conhecer uma definição das Dificuldades de Aprendizagem. Segundo Fonseca a definição de Dificuldades de Aprendizagem que possui maior relevância é a apresentada pelo National Joint Committee of Learning Disabilities3 – NJCLD (1988 apud FONSECA, 1995a, p. 71) a qual diz que:

Dificuldades de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições.

Pode-se observar com esta definição a existência de vários fatores que podem gerar as Dificuldades de Aprendizagem, e estes, nem sempre estão ligados a uma ordem neurológica, e sim, podem estar relacionados com o ambiente social em que o indivíduo está inserido. Deste modo, constata-se que as Dificuldades de Aprendizagem podem ser prevenidas, em determinados casos, se o ambiente cultural do sujeito for estimulador para a aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Conforme Fonseca (1995a, p.72) “o enfoque das DA está no indivíduo que não rende ao nível do que se poderia supor e esperar a partir do seu potencial intelectual, e por motivo dessa especificidade cognitiva na aprendizagem, ele tende a revelar fracassos inesperados”. Nesta perspectiva pode-se averiguar que as dificuldades de aprendizagem têm ligações com o mau desenvolvimento cognitivo, o qual é de suma importância para o processo de ensino aprendizagem.

O infante portador de DA pode sofrer com este quadro, pois, por muitas vezes, é taxado de preguiçoso e desatento, mas como salientam Dockrell e McShane (2000, p. 170) “[...] é possível que a falta de atenção e de esforço seja o resultado e não a causa da dificuldade de aprendizagem”. Estas crianças não deixam de aprender por sua própria vontade, mas porque possuem limitações em seu desenvolvimento.

Quando o sujeito se movimenta por meio de atividades direcionadas e planejadas por um mediador, seu cérebro é capaz de internalizar conceitos imprescindíveis para o desenvolvimento de suas capacidades. “A aprendizagem humana é o resultado de uma experiência motora que posteriormente se conserva no cérebro, através de uma experiência psicológica reflexiva” (FONSECA, 1995b, p. 150). Segundo Bueno (1998) a fase que se caracteriza como crucial para o desenvolvimento global do sujeito (motor, intelectual, sócio-emocional) corresponde a faixa etária do nascimento até os 8 anos aproximadamente. Neste contexto o autor afirma que:

É nesse período que se instalam as principais dificuldades em todas as áreas de relação com o meio ao qual está inserido e que, se não forem exploradas e trabalhadas a tempo, certamente trarão prejuízos como dificuldades na escrita, na leitura, na fala, na sociabilização, entre outros. [...] Observando o indivíduo de forma global, a psicomotricidade faz-se necessária tanto para a prevenção e tratamento das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada um. (BUENO, 1998, p. 51).

Nesta perspectiva, observa-se claramente a importância do trabalho com a Psicomotricidade, denominada de Educação Psicomotora que ministrada no âmbito escolar pode vir a prevenir as Dificuldades de Aprendizagem. Para que este fator seja evidenciado, faz-se necessário, a estimulação desde a primeira infância, pois quanto mais cedo às capacidades da criança forem desenvolvidas, melhor será seu desempenho nos anos subsequentes.

Fonseca (1995) coloca que a psicomotricidade pode possibilitar meios de prevenção e intervenção nas Dificuldades da Aprendizagem, além de poder ser um ótimo recurso para desenvolver potenciais de aprendizagens, mas estes fatores somente poderão ser evidenciados se a prática psicomotora for bem elaborada e estruturada. Assim sendo, observa-se a importância em se desenvolver atividades psicomotoras que objetivem atender todas as necessidades das crianças, pois estas dependem de bons mediadores para que o processo de aprendizagem ocorra com êxito.

As Dificuldades de Aprendizagem estão cada vez mais presentes no cenário educacional, deste modo se faz necessário implantar meios de intervenção, ou melhor, de prevenção. Para isso, é imediata a conscientização da importância da Educação Psicomotora desde os primeiros anos de vida, pois como já esclarecido nesta pesquisa, quanto mais cedo se estimula o cérebro mais capacidades serão desenvolvidas, assim sendo, o indivíduo terá uma menor probabilidade de apresentar DA. Sobre esta perspectiva Dockrell e McShane (2000, p. 26) afirmam que:

Uma das coisas mais óbvias a respeito das crianças é que elas aprendem muito durante o decorrer da infância. Para que este aprendizado ocorra, a criança deve ser equipada no nascimento com um sistema cognitivo que seja capaz de aprender. [...] Nos últimos trinta anos, o estudo do comportamento dos bebês mostrou que a criança nasce com uma rica estrutura organizacional para processar informações.

Por meio desta análise é possível perceber a importância crucial da estimulação da criança desde o nascimento.

Conclusão

A elaboração desta pesquisa possibilitou analisar e estudar mais a fundo todo o conceito de psicomotricidade. Por meio de estudos publicados de diversos autores que são referencia no assunto, a considerável importância desse trabalho psicomotor com as crianças. E para a prevenção de Dificuldades de Aprendizagem. Nessa fase as crianças tendem a absorver o conhecimento, uma vez que quanto mais estímulos o indivíduo receber melhor será o seu desenvolvimento, pois o conteúdo aplicado é disseminantemente prioritário com o desenvolvimento motor delas.

Os autores pesquisados apresentam-se favoráveis a esta prática, fator que proporcionou constatar a eficiência de tal procedimento, se realizado com qualidade e compromisso. Quando a criança entra na Educação infantil, é primordial que ela esteja de fato adquirindo conhecimento, pois é nessa fase que as crianças estão mais suscetíveis ao aprendizado. Sendo a Educação Infantil a etapa crucial do desenvolvimento, acredita-se que a maior parte das capacidades futuras são conquistada neste período e aprimorada através dos anos de estudo subsequentes.

Percebe-se, deste modo, que o trabalho com esta faixa etária deve ser realizado com muita dedicação, paciência e amor. Pois se refere aos estímulos que internalizados pelo cérebro farão grande diferença para o processamento das aprendizagens futuras, assim diminuindo os índices de Dificuldades de Aprendizagem. Então, podemos concluir que a psicomotricidade na educação infantil é o quesito mais importante dessa fase do aprendizado.

Referências

ALVES, Fátima. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

ARAUJO, Adriana Simões. Contribuições da Música no desenvolvimento Psicomotor da criança em idade pré-escolar. Universidade Estácio de Sá, Faculdade de Educação Física. Dezembro / 1998.

BERESFORD, Heron. Conceito de Ciência da Motricidade Humana. Anotações em sala de aula na disciplina Estatuto Epistemológico da Motricidade Humana. Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro, 1º quadrimestre, 2004, (mimeo).

CUNHA, Manuel Sérgio Vieira e. Para uma Epistemologia da Motricidade Humana. 2ª edição. Lisboa: Compendium, 1994.

DE MEUR, A. & STAES, L. Psicomotricidade: Educação e reeducação – níveis maternal e infantil. Editora Manole, 1991.

FONSECA, Vítor da. Manual de obsevação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISPE-GAE. Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas. Disponível em: http://www.ispegae-oipr.com.br. Acessado em novembro de 2019.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Trad. Por Ana Guardiola Brizolara. 7ª edição. Porto alegre: Artes Médicas, 1992.

LORENZON, Agnès Michele Marie Delobel. Psicomotricidade: Teoria e Prática. Porto Alegre: Edições Est, 1995.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto (Mestre Teco). Desenvolvimento psicomotor fundamentado na prática da capoeira e baseado na experiência e vivência de um mestre da capoeiragem graduado em educação física. Universidade Cândido Mendes, Pós-Graduação “Lato Sensu”, Projeto A vez do Mestre. Rio de Janeiro: 2004.

MATTOS, Mauro Gomes de; ROSSETO JÚNIOR, José; BLECHER,

Shelly. Teoria e prática da metodologia da pesquisa em educação física:

construindo seu trabalho acadêmico: monografia, artigo científico e projeto de ação. São Paulo: Phorte, 2004.

MELLO, Alexandre Moraes de. Psicomotricidade: Educação Física: Jogos Infantis. 4ª edição. Ibrasa, 2002.

NETO, Francisco Rosa. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

NICOLA, Mônica. Psicomotricidade – Manual Básico. Rio de Janeiro: Revinter, 2004.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psi-

comotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. Disponível

em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: agosto, 2021.

TOJAL, João Batista. Motricidade Humana: O paradigma emergente.

Campinas, SP: editora UNICAMP, 1994.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Curitiba: Wak, 2004.

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

BUENO, Jocian Machado. Psicomotricidade: teoria e prática. São Paulo: Lovise, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.

Porto Alegre: Mediação, 2007.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FONSECA, Vitor. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caroline Souza Garcia

RESUMO

Este artigo tem como reflexão o papel do coordenador pedagógico na educação infantil. Contudo, fica evidente que esta função lhe imprime alguns desafios que devem ser em suma observados em sua prática. Dentro do princípio da gestão democrática, cabe ao coordenador pedagógico não ser chefe nem autoridade, mas um líder articulador, que harmoniza as relações entre escola, aluno, professor, diretor, comunidade, pais e demais envolvidos, prezando sempre pela proposta pedagógica decidida pela equipe e pela qualificação do processo ensino/aprendizagem. E por outro lado mostrar a importância de quebrar paradigmas sobre a prática desse profissional que foi estigmatizado historicamente pelo conservadorismo do ensino tradicional e que seu papel não interferia dentro dos centros de educação infantil, vistos antes como espaços assistencialistas. Assim, o ofício do coordenador pedagógico ganhou notoriedade também na educação infantil conforme essa modalidade passou a ser reconhecida como etapa de ensino. O coordenador era visto como um detentor das decisões e do gerenciamento do processo pedagógico na escola. Logo o que se propõe aqui é mostrar que dentro da educação dos bebês e crianças que é de direito que seus professores e dos próprios que possam contar com a reflexão promovida pelo coordenador pedagógico, o qual auxilia os docentes em seus processos de formação e compreensão da própria prática. Para que, de fato, possam-se atingir os

objetivos propostos, preza - se neste trabalho por uma metodologia cuja ação principal seja a reflexão da práxis pessoal de coordenador pedagógico e dos desafios que estão postos no contexto histórico da educação infantil

Palavras- Chave: Coordenação Pedagógica. Educação infantil. Reflexão.

Formação. Educação.

INTRODUÇÃO

O ensino é um ato complexo, pois envolve diversos segmentos e espaços. Nesse sentido, direcionamos o olhar para uma das etapas ditas mais importantes deste processo de desenvolvimento, na educação básica. Esta, por sua vez, educação infantil, era vista apenas como um simples brincar, visto como de menos importância dentro dos CEIs e CMEIs. Sabemos que quanto mais cedo a criança for estimulada e preparada, mais este processo contribuirá significativamente para seu aprendizado, pois é naquela modalidade que se desenvolvem as capacidades motoras, a socialização, afetividade e autonomia. Assim,

entender a função de brincar no processo educativo é conduzir a criança, ludicamente, para suas descobertas cognitivas, afetivas, de relação interpessoal, de inserção social. A brincadeira leva a criança ao conhecimento da língua oral, escrita, e da matemática. (Grispino 2006 p.32)

O trabalho do coordenador pedagógica se faz relevante nesta etapa tão importante do desenvolvimento infantil, responsável pela articulação coletiva do projeto político-pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Então considera-se que o Coordenador Pedagógico das instituições de Educação Infantil (CMEIS) têm um papel fundamental na corroboração de um atendimento de qualidade, que contribua para assegurar às crianças pequenas o recém conquistado direito à educação em creches, pré-escolas, centros de educação infantil.

Considerando essas questões, é emergente pensar a real função do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Para tanto, questiona-se: Quais as especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil? Que formação os Coordenadores estão recebendo, de modo a efetivar uma educação de qualidade? Que apoio os educadores possuem dos coordenadores pedagógicos?

A partir destas questões, este trabalho de levantamento literário tem como objetivo principal apresentar a importância do coordenador pedagógico na Educação Infantil, bem como, pontuar as possibilidades e dificuldades encontradas nesse trabalho, pontuando a relação e contextualização dessas práticas ao processo de formação dos educadores e principalmente dos bebês e crianças.

Nesse contexto, a realização desta pesquisa é justificável por possibilitar a compreensão das dificuldades encontradas pelos tais atuantes na Educação Infantil, e, pleitear subsídios teóricos e práticos que auxiliem a caminhada pedagógica voltada para a base que se inicia nessa modalidade, visando compreender a realidade do processo de formação dos coordenadores que atuam na Educação Infantil, configurando-se pelos seguintes objetivos: Analisar a atuação dos coordenadores que estão na educação infantil; Conhecer o processo de qualificação destes profissionais.

Conhecer possíveis formas de inter-

venções usadas dentro da escola. Conscientizar os coordenadores quanto à necessidade da preparação e qualificação para atender os alunos de CMEIs. Neste sentido, adotou-se a pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa somada à coleta de dados com uso de entrevista conforme modelo em anexo. Para alcançar tais objetivos e conseguir as informações e dados necessários, foi realizada uma coleta de dados, por meio de uma revisão bibliográfica sobre o trabalho do coordenador pedagógico na educação infantil; suas nuances, as quais envolvem suas potencialidades e limitações.

Este trabalho está organizado no seguinte formato: texto introdutório, o qual é apresentado o trabalho e as fontes literárias, 2. Contexto histórico da Educação Infantil; A Importância da Educação Infantil para o desenvolvimento; A Importância do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil. Levantamento e reflexão sobre os dados, no qual há a articulação dos pontos apresentados com os fundamentos teóricos e as Considerações Finais.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira na educação está sendo vista com um novo olhar. Isso nos faz perceber que o engajamento da escola está cada vez mais amplo e que este compromisso com o desenvolvimento se inicia gradativamente mais cedo. Anteriormente não víamos o compromisso pedagógico com as crianças pequenas, contudo, o que havia era uma política assistencialista.

Esta política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

A partir de 1980 ampliaram-se o debate e as mobilizações populares em torno da democracia e da garantia de direitos dos cidadãos brasileiros, dentre eles está a educação das crianças pequenas. Nesse cenário, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 incorporam concepções baseadas na ideia de cidadania e direitos, contemplando a indicação da Educação Infantil como um desses direitos.

Nesse sentido, aparece o reconhecimento da necessidade de se promover a Educação Infantil tratando a criança como parte da sociedade e a infância como etapa importante no processo de formação humana. Entretanto, a legislação e os projetos e práticas educativas que deles advêm expressam várias ambiguidades e conflitos.

A Lei nº4.024 de 1961 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) discretamente refere-se à Educação Infantil, considerando-a dentro do Grau Primário dividido entre Educação Pré-Escolar e Ensino Primário. Dez anos depois, a Lei n. 5.692/71 reafirmou a tendência presente na LDB de 1961 de considerar a Educação Infantil como prerrogativa das mães trabalhadoras, limitando-se a definir que os sistemas de ensino para que as crianças menores de sete anos recebessem conveniente educação, estimulando as empresas na criação de jardins de infância ou instituições equivalentes. Assim, durante os governos militares, a política de atendimento à infância continuou a reforçar a creche como equipamento assistencial para as

crianças e famílias carentes.

Foram recorrentes as discussões na área que destacaram questões como o caráter pedagógico e as especificidades do trabalho, os objetivos e as funções sociais das instituições, a formação e a atuação dos profissionais, a necessidade de assegurar financiamento específico e padrões de qualidade para o atendimento. A Educação Infantil passou a ser legalmente considerado um Dever do Estado como primeira etapa da Educação Básica, expressando uma visão de criança cidadã, ser de direitos, dentre os quais, a educação em creches e pré-escolas.

O reconhecimento da relevância que há no cuidado e na educação das crianças pequenas resulta da confluência de inúmeros fatores, como podemos ver a partir da análise de Kramer;

[...] as pesquisas sobre educação infantil têm caminhado em paralelo com os avanços das políticas públicas em relação à democratização do acesso (expresso de modo concreto no aumento do número de matrículas) e à melhoria da qualidade empreendida pelos sistemas municipais e estaduais de ensino (alguns mais do que outros), mobilizados graças ao impacto dos movimentos sociais e das mudanças legais e institucionais, engendradas também pelo governo federal. A elaboração de diretrizes e a definição de critérios de qualidade, a recente aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a ampliação do ensino fundamental para nove anos abrem perspectivas de mudanças. (KRAMER, 2009, p. 12-13).

A partir desta citação podemos observar as transformações no modo de produção e relações sociais; as alterações na configuração de distintas instituições da sociedade como a família e do papel da mulher; a produção científica que possibilitou novos olhares para criança, em vários campos do conhecimento. O direito de educação em creches e pré-escolas inicialmente foi atribuído às crianças de zero a seis anos de idade e incorporado nas demais peças legais, nas pesquisas, nas políticas locais, nas propostas institucionais.

A Lei, mais especificamente a Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, Disposições Constitucionais Transitórias, apresenta uma mudança significativa, alterando a 8 faixa etária a ser atendida nas instituições de Educação Infantil que passa a ser crianças de zero a cinco anos. Essa alteração visa proporcionar embasamento legal à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, abrangendo as crianças a partir de seis anos de idade.

Tal ampliação se tornou obrigatória em território nacional, a partir do ano de 2006, para todos os sistemas de ensino. Algumas realizações foram possíveis no estatuto social da Educação Infantil e merecem ser enfatizadas nesse contexto. Uma delas refere-se à definição, na LDB.9394/96, de que tem por finalidade promover o desenvolvimento integral da criança:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da

liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e cultura (BRASIL,1996)

O currículo deverá ter uma base nacional comum que respeita as diversidades de cada região, o que já era válido para o ensino fundamental e o ensino médio. Um ponto fundamenta para que este atendimento seja de fato qualitativo, está na organização da escola, no compromisso de atender e amparar corretamente estes alunos. (MEC, 2012). 2.1- Cuidar e Educar: A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento. A Educação Infantil há algumas décadas atrás era tido como de menor importância. Ao longo do tempo percebeu-se que este cenário mudou e a partir de leis se preconizou a efetivação da educação infantil como parte da educação básica, más não como obrigatoriedade.

A estimulação precoce das crianças contribui para o preparo de aprendizado futuro. Ela ajuda a desenvolver suas capacidades motoras, afetivas e de relacionamento social. Desse modo, segundo Vygotsky (1989): (...) as experiências e as trocas afetivas são fonte de desenvolvimento. É através da experiência social mediada pelo outro, nas diversas situações de convívio social da qual participa, que a criança aprende parte significativa das ações e conhecimentos necessários para sua inserção no mundo. (VYGOTSKY,1989 p.148) Nesse contexto, vale lembrar que as crianças desde o nascimento estão em constante interação com o outro, que logo procuram incorporá-los a suas relações e a sua cultura.

Sendo assim, percebe-se que quase todos os comportamentos humanos são resultantes da convivência com os demais. 10 A partir das interações que estabelece com pessoas próximas, a criança constrói o conhecimento. A família, primeiro espaço de convivência do ser humano, é um ponto de referência fundamental para a criança pequena, onde se aprende e se incorporam valores éticos, onde são vivenciadas experiências carregadas de significados afetivos, representações e expectativas.

A Segundo a LDB 9394/96 a educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças, levando em conta os aspectos sociais, cognitivos, emocionais e corporais. Portanto, é dever da escola contribuir para o desenvolvimento e a realização do ser humano. A consideração da criança no seu desenvolvimento global indica uma preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la, pois, o cuidar e o educar são indissociáveis

Diante disso, é imprescindível que os profissionais que atuam nesse nível de ensino, conheça o processo de como as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem, ocupando um espaço primordial na concepção da formação desses profissionais. Segundo Hermida (2007):

Para isso, é fundamental que o profissional tenha clareza e consciência quanto às intenções educativas que norteiam seu trabalho e elabore propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar atividades de ensino e aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos, enriquecendo e promovendo o desenvolvimento das crianças. (HERMIDA, 2007, p.289)

Assim sendo, os ambientes escolares devem ter qualidade em seu atendimento, tanto no espaço físico, como na formação

de seus profissionais, garantindo os direitos básicos à educação e um cuidado minucioso às crianças. Para que isso aconteça de fato, é necessário que se tenha profissionais habilitados para que esse atendimento seja significativo.

Os desafios encontrados na caminhada do coordenador pedagógico são, por sua vez, compreender e analisar o processo político pedagógico na condução da dinâmica escolar. Definir o papel do coordenador no dia-a-dia do espaço escolar constitui-se a premissa de sua ação.

Deste modo, é um encontro com a práxis, no qual se pode delinear o desafio de ser coordenador pedagógico. Dentro das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade atual, de ordem econômica, política, social e ideológica, a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem.

Assim, os profissionais que nela trabalham, precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo através do trabalho docente o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos. Para tanto, torna-se necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores e direção.

O PROFISSIONAL COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador tem em seu ofício gerar momentos reflexivos de estudos com os educadores e demais profissionais, afim de promover e fortalecer o enriquecimento dos fatores mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil.

Assim, algumas de suas funções, segundo a legislação, mais específica a

Paulistana, aponta:

Art. 10 - O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. Parágrafo único. A função de coordenador pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica. Art. 11 - São atribuições do coordenador pedagógico: I - coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município; II - elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora; III - coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação; IV - assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do de-

senvolvimento e altas habilidades/superdotação; V - promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico; VI - analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação; VII - identificar, em conjunto com a equipe docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio; VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional [...]

Sendo assim a formação do coordenador deve ser contínua ao longo de sua trajetória profissional, assim como a do educador e dos demais funcionários envolvidos no cuidar/educar, refletindo sobre suas dificuldades e prática para melhor desenvolver seu trabalho junto às crianças.--

Nós profissionais devemos conhecer o grupo de crianças com o qual temos que lidar, podendo aprofundar nossos estudos, observações e discussões relativas às situações que vivenciamos com a criança no momento da formação continuada nesta unidade de educação infantil. Diante disso, o coordenador pedagógico deve ter como meta a ampliação de discussões e reflexões, de modo que envolva os educadores da escola, na busca e elaboração de soluções.

Assim, a instituição escolar estará se transformando no espaço onde se processam e se contextualizam os conhecimentos que possibilitam as mudanças nas práticas profissionais decorrentes da atualização e formação continuada otimizando a ação do professor para dialogar com as necessidades de experiências das crianças.

A formação pessoal e social e para o conhecimento de mundo da criança deve ser o objetivo de cada docente, não por ser apontado pelo Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) mas sim porque necessitamos de crianças saudáveis, dinâmicas e que consigam viver com qualidade essa etapa da vida para poderem desenvolver todas as suas potencialidades quando adolescentes e adultos.

Organizar capacitações para professores, fazer atendimento a pais e alunos, dar sustentação pedagógica para os professores. Enfim, compete ao coordenador promover a redistribuição das responsabilidades e criar um ambiente propício no processo social e educacional da escola. Sendo ele um articulador, transformador e formador. Os redirecionamentos das tarefas do coordenador na perspectiva do fazer pedagógico valorizam, pois, a sua atuação na escola. Esta proposta não se efetuará sem dificuldades, que precisam ser enfrentadas e que apenas apontaremos nos limites desta análise.

A primeira delas refere-se à própria formação do coordenador pedagogo em trabalho que precisa estar se atualizando constantemente para melhor auxiliar o professor. A segunda implica na revisão do processo de trabalho no interior da escola, vinculada

à função social desta. Esta questão remete à necessidade de discutir as relações de poder e competência para o desempenho das tarefas pedagógicas. E, sobretudo, assumir o compromisso de transformar internamente a escola para colocá-la a serviço da democratização do ensino.

Com o avanço na educação e da forma de ver a criança, as creches passaram a não ser somente assistencialistas e começaram a desenvolver o seu papel fundamental, que é contribuir para a formação do ser humano, o educar e o cuidar, pois a criança é indivíduo e cidadão, sujeito construtor e transformador de sua própria história, não simplesmente um futuro adulto. Nesse sentido, faz- se importante a função do coordenador pedagógico

O coordenador deve preocupar-se em ocupar as reuniões pedagógicas com assuntos de interesse e formação, recados e avisos devem ocupam espaços de tempo bem pequenos, breves e escritos para que não haja dúvidas, estar atenta a não ser conivente com posturas inadequadas dos educadores e considerar as dificuldades que alguns deles encontram em discernir o lugar apropriado para manifestar seus descontentamentos individuais e pessoais.

O grupo de educadores deve ter consciência de que o espaço das reuniões constitui-se em uma das instâncias em que a construção do coletivo dos educadores se concretiza, facilitando as mudanças e inovações para uma prática pedagógica centrada na aprendizagem da criança. O coordenador articula a equipe de educadores para a implantação de novos desafios, criando condições para que as ações sejam pensadas, repensadas e compartilhadas neste espaço que tem o potencial de desvelar os avanços, fracassos, dúvidas e dificuldades, servindo de suporte que acerca das necessidades e dificuldades que os educadores encontrem em seu cotidiano, o direcione.

Na valorização deste momento, o coordenador deve pautar a reunião (htpc) de:

“ação-reflexão-ação”, a interdependência, a abertura profissional, a colaboração e o respeito à capacidade do educador em enfrentar desafios relacionados ao seu dia- dia na escola, e para que ele consiga se superar é necessário estar sempre estudando , compartilhando conhecimentos e buscando junto ao coordenador e a equipe, material necessário para se enriquecer neste momento ou em momento individual. Neste sentido, educadores e coordenador assumem o papel de formadores, torna a reunião (htpc) um espaço de valorização dos saberes compartilhados, redimensionando a atuação pedagógica e sua formação.

O professor ainda permanece como mediador principal na formação da criança, é necessário criar e sinalizar condições para que a criança adote atividades, valores e hábitos necessários a um bom convívio social. Num contexto de desenvolvimento além de prestar cuidados físicos, criar condições para o desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional.

O educador tem que cuidar e educar. Na educação infantil o cuidar e o educar tem que andarem juntos, porém é muito importante que educadores(as) e pais tenham bem clara a concepção do que é educar e o que é cuidar. O cuidar é uma necessidade do ser humano. Educar são os ensinamentos e descobertas da aprendizagem que as pessoas adquirem em todo o seu desenvolvimento.

Sendo várias as dificuldades e os pro-

blemas enfrentados pelos educadores, coordenação e direção, para a participação dos pais na vida educacional dos filhos, juntos devemos buscar na prática diária propostas teóricas e legais, principalmente neste momento em que todas as posições mais recentes em educação ressaltam a necessidade da revisão do papel da escola na sociedade.

Pensar e realizar um trabalho com maior participação dos pais e educadores é o papel do Coordenador Pedagógico, e a possível contribuição que a minha proposta procura dar refere-se aqui a um trabalho persistente de participação na educação, que consiste essencialmente no desenvolvimento de um clima positivo de trabalho resultante da confiança mútua e do desejo firme de juntos obtermos êxito pleno.

Neste caso a coordenação pedagógica em seu sentido mais restrito, não está caracterizada como centralizadora ou definidora da relação social escolar, alienandose das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; mas, contudo pelo contrario, garante o espaço do diálogo como método com a finalidade de fazer o trabalho acontecer de forma democrática e coesa, num conjunto de ações estratégicas. Os responsáveis pela efetivação do processo do ensino aprendizagem nos espaços educativos são os gestores educacionais, no qual o professor é o gestor em sala de aula. Dessa forma a construção do conhecimento acontece com a união da coordenação pedagógica, direção escolar e educadores.

A ideia que muitos têm do coordenador pedagógico é aquela ainda pautada em valores puramente burocráticos: um profissional que existe para solucionar pequenos problemas que surgem na escola e que nem sempre está pronto para atender a todas as demandas e necessidades da comunidade escolar.

Mas sabe-se que o coordenador pedagógico tem um papel muito maior e mais importante na escola como um todo, que é de acompanhar o planejamento e execução das atividades pedagógicas, que precisa ter conhecimento teórico capaz de identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando também a sua formação integral e progressiva.

Então, muitos formadores encontram na reflexão da ação, momentos riquíssimos para a formação. Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, a fim de atingir os objetivos desejados.

A função do coordenador pedagógico deve ser entendida no processo das ações políticas desenvolvidas no âmbito da escola de educação infantil, respeitando as diretrizes da Política Educacional Nacional e a legislação em vigor, como elemento articulador, organizador, mediador e dinamizador do trabalho pedagógico. Também são atitudes pertinentes ao trabalho do coordenador pedagógico, a organização de momentos de estudos para e com os educadores com os quais trabalha, a fim de que os professores aperfeiçoem suas habilidades, buscando novos conhecimentos, repensando suas práticas e buscando novas metodologias para seu trabalho diário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico é peça

fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

A educação, ao longo de toda sua trajetória vem criando condições para o educando se desenvolver e vemos principalmente na educação infantil, onde se inicia a construção da identidade e da autonomia das crianças, que cada vez mais estas ações pedagógicas se destacam.

Neste contexto a ação do coordenador pedagógico é fundamental, na orientação de uma proposta pedagógica que contribua diretamente na prática do educador, buscando orientá-los na construção de ações efetivas para o melhor desempenho de seu papel, no dia-a-dia com as crianças.

O coordenador deve compreender a essência do trabalho dos educadores que estão nos Centros de Educação Infantil, o que representa um desafio para todos os envolvidos nesse processo. Sua reflexão, prática e orientação tendem a ser mais eficazes se ele tiver clareza conceitual e teórica sobre a função da organização em que está inserido. A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes modos e em divergentes espaços sociais.

Conforme a sociedade vai se tornando tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Espera-se, pois, que o Coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola, tornando-se assim, a ligação fundamental, traçando o seu caminho transformador, formador e articulador.

Por outro lado, não se pode esquecer que essa articulação não é função apenas do coordenador pedagógico. É preciso que haja um bom convívio e cumplicidade entre os membros da equipe que compõe a direção da escola e que, de fato, essa ligação não tenha falhas ou emendas; que cada um exerça sua função pensando no resultado em equipe e na conquista em conjunto e, acima de tudo, na melhoria da qualidade do ensino.

Apesar das várias funções atribuídas a estes profissionais, cabe ao coordenador estabelecer metas e linhas de ação adequadas para alcançar os objetivos estabelecidos pela escola. Buscar a integração objetivando o trabalho em equipe sempre visando uma educação de qualidade.

Cabe também acompanhar continuamente o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação através de atendimentos individuais e coletivos, organizando junto com a direção as reuniões pedagógicas para planejamento, organização e avaliação do trabalho pedagógico junto com o corpo docente.

Deve articular junto à direção o processo de elaboração e implementação do projeto político pedagógico, envolvendo o coletivo da escola, avaliando e redimensionando o processo quando necessário. Uma vez considerado os sujeitos envolvidos no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola é oportuno enfatizar que as trans-

formações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores.

Percebe-se então uma necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto 14 objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende a ensinar e se ensina a aprender.

Quanto mais se busca o conhecimento mais fica evidente que temos muito a aprender. Assim a identidade do coordenador pedagógico vai se constituindo à medida que o conhecimento é consolidado em nos sujeitos, e isso só é possível através da constante busca que por sua vez exige uma ruptura com o velho afim de que o novo encontre espaço na práxis do

Neste sentido, vale lembrar Lima (2007.p.60) que destaca que:

encerro este texto dizendo que quanto mais se busca o conhecimento mais fica evidente que temos muito a aprender. Assim a identidade do coordenador pedagógico vai se construindo à medida que o conhecimento é consolidado em nós, e isso só é possível através da constante busca que por sua vez exige uma ruptura com o velho afim de que o novo encontre espaço na práxis do coordenador pedagógico.

Quando refletimos a respeito das ações do coordenador pedagógico da educação infantil, estamos colocando em foco um elo da práxis do pedagogo. O desafio de estar coordenador pedagógico é exercido por este profissional, que por sua vez, deve enxergar no processo político pedagógico e na condução da dinâmica escolar da escola a máxima de seu trabalho. Definir o papel e a identidade deste profissional no dia-a-dia do espaço escolar constitui-se, a meu ver, a premissa de sua ação. Deste modo, este é para mim um encontro com práxis, no qual se pode delinear o desafio de estar coordenador pedagógico.

É essencial que o profissional da educação ao exercer a função de coordenação escolar perceba que sua prática pedagógica necessita ser constantemente questionada, pois ao fazer uma reflexão da sua prática o coordenador estará contribuindo para um bom desenvolvimento da sua atuação e qualificando os resultados obtidos junto ao alunado e o corpo docente.

Vivenciar a coordenação pedagógica na educação infantil é abraçar a responsabilidade de incentivar a consolidação do projeto escolar, que se constitui a bússola norteadora da oportunização de um desenvolvimento integral dos bebês e das crianças e de uma sociedade crítica e transformadora:

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e

acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

REFERÊNCIAS

BERLINER, David. Atas do I Congresso Internacional sobre: O pensamento dos professores e a tomada das decisões. Editada por Luis M. Villar Angulo, Sevilha, 1986.

BRANDÃO, Zaia. A formação do professor e a questão de educação das crianças das camadas populares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (40): 54-60, fev., 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, 2008, volumes 1 e 2.

CENAFOR. Reinventando a prática do orientador educacional e do supervisor escolar: a prática em questão. São Paulo, CENAFOR,1983.

CONFERÊNCIA Municipal de Educação, Novos rumos de uma educação participativa: construindo a cidadania, Araçatuba 2009.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo-SP: Jornal da APASE. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

GADOTTI, Moacir. "Pressupostos do projeto pedagógico". In: MEC, Anais da

LEI COMPLEMENTAR N. 204/2009 - Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do Estatuto, Plano de Carreira, Vencimentos e Salários do Magistério Público do Município de Araçatuba e dá outras providências.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática. 5. Ed. Goiânia,

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et Educare vol. 2 nº 4 jul./dez.

2007. Revista de Educação p. 77-90. Disponível em: Acesso em: 26 fev. 2011.

__Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. Acta científica. Ciências humanas. Engenheiro Coelho: Unaspress:v.02, n.09, p.17 - 21, 2005.

PÁTIO, Revista pedagógica, Ano XIII, Novembro 2009/Janeiro 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Coordenador Pedagógico. Disponível em: <Coordenação Pedagógica - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional (prefeitura.sp.gov.br)> Acesso em: Novembro de 2021.

SAVIANI, DEMERVAL. Escola e Democracia, SP, Ed. Cortez, Aut. Associados, 1983.

ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ARTES VISUAIS

CAROLINE PERO BISPO LUNA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo de aquisição do conhecimento e das experiências artísticas, no âmbito da educação infantil, apresentando, de forma objetiva, o conceito e esclarecendo terminologias utilizadas nesta área. Em seu corpus está apresentada uma construção informacional mais abrangente, bem como entendimento mais detalhado dos reflexos observados no trabalho com arte contempo-

rânea na educação infantil, que acabam por se deparar com a necessidade de mudança de alguns dos comportamentos da maioria dos educadores e a elucidação sobre a atual valorização do conhecimento e das experiências infantis no trabalho com artes e as vantagens obtidas pelos professores que adotam tal postura de forma mais estruturada. Para tanto, o referencial teórico do presente trabalho baseia-se em estudos já desenvolvidos na área de conhecimento da arte contemporânea na educação infantil, permitindo assim, uma ampliação de conhecimento sobre o tema aqui proposto.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Professor; Arte Contemporânea; Conhecimento; Experiências.

INTRODUÇÃO

A Arte Contemporânea não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica de produção plástica visual.

São aquelas produções em arte que provocam questionamentos, descentramentos e posicionamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria arte, sobre o universo visual, político, social e cultural.

A ação artística contemporânea se engaja em tentativas de estabelecer na arte uma conexão com o observador de forma a incitar nele algum tipo de postura diante do mundo e da vida.

A Arte Contemporânea deveria ser uma das principais referências para guiar o pensamento pedagógico em arte para as crianças de hoje, tendo em vista que uma de suas principais características é sua proposta interrogativa, crítica, lúdica e o convite para que os espectadores participem das obras.

As provocações da Arte Contemporânea poderiam sugerir uma pedagogia em arte provocativa, em que as crianças tivessem a oportunidade de entender o mundo de forma crítica, sensível e pudessem buscar suas próprias respostas por meio de configurações singulares e poéticas.

A arte como qualquer outro conhecimento precisa de uma ação pedagógica. A livre expressão é um momento exploratório, mas precisamos ir além.

A criança não deve ser “ensinada” com ensino baseado em técnicas de exploração psicomotora e arte de resultados, muitas vezes as crianças não se expressam, elas estão experimentando o material. Por isso é necessário romper os estereótipos e ter uma estratégia.

Raramente encontramos propostas educativas na educação infantil e anos iniciais sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos que poderíamos denominar de Arte Contemporânea ou Pós Moderna.

Esta pesquisa fundamenta-se no trabalho de arte contemporânea na educação infantil. Tem como fundamento teórico, estudos e pesquisas realizados nesta área, por especialistas no assunto. Vale ressaltar que estas teorias serviram de suporte não só para a análise de resultados, mas, sobretudo, para subsidiar, nas considerações finais, a resposta ao problema de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

1.1 Arte Contemporânea

É importante que as crianças tenham nas instituições de Educação Infantil a opor-

tunidade de se aproximarem, interagirem, experimentarem, criarem e aprenderem com a arte de seu tempo e não apenas com a do passado. E, que a Arte Contemporânea funciona como propulsora do pensamento pedagógico em arte. Além disso, a criança como sujeito constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. É necessário minimizar os rastros de uma arte de outro tempo como principal referência para o pensamento pedagógico em arte. Nós precisamos nos aproximar da arte para melhor entendê-la.

A livre expressão deve mediar o trabalho das crianças, para que este conhecimento em artes seja mediado é necessário um percurso analítico do que as crianças estão produzindo, e que elas entendam este processo. A arte como qualquer outro conhecimento precisa de intervenção. A criança está em transformação e produzindo a sua linguagem, muitas vezes as crianças se expressam, elas não querem dizer nada através da experimentação artística, não têm uma mensagem única, o professor que vai pensar a partir do que a criança propõe através de sua arte.

As releituras se instalaram no Brasil no final da década de 80, esta releitura não é uma cópia da arte, é uma recriação. Sendo assim, a releitura é uma inspiração para se pensar a obra. o importante é saber como as crianças têm uma relação com o pensamento dos artistas

1.2 A arte contemporânea e o pensamento pedagógico em Artes

Os conceitos e as idéias sobre artes, que nós carregamos estão relacionados com o nosso modo de ensinar arte. Devemos pensar na atualização da arte no contexto educativo

A Arte Contemporânea não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica da produção plástica-visual. Arte Contemporânea são aquelas produções que provocam questionamentos, descentramentos e posicionamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria arte, sobre o universo visual, político, social e cultural. A arte contemporânea não se refere ao que é produzido agora, em relação ao tempo, mas sim o que nos instiga a pensar, não nos deixando passivo, mas sim, nos incomodando, causando dúvidas, questionamentos e gerando interatividade. É importante discutir a criatividade com as crianças no aproveitamento do que circula já no mundo, trabalhando nas imagens da infância, transformando a cultura da infância para a cultura para a infância. A arte do passado nos respondia criando mundos e a arte do presente nos pergunta, nos questiona.

1.3 As transformações da arte no século XX

As transformações da arte do século XX, que correspondem a processos de criação, perenidade, autoria, meios construtivos, miscigenação de linguagens, formatos, temáticas, instrumentos, suportes, materiais e sua relação, ainda não foram incorporadas pelas escolas no século XXI. Há mais de 100 anos a arte transformou materiais e seus usos. Fica o questionamento: Se a arte transformou qualquer material em veículo para a sua produção, porque as instituições escolares não se atualizaram no que se refere aos usos e aos tipos de materiais para o trabalho

pedagógico em arte?

É possível notar os rastros das concepções de arte de outro tempo na atualidade, através de folhas brancas retangulares, planejamentos descontextualizados, proposições baseadas em linguagens sem conexão entre elas, disponibilização de materiais e não interferência junto às crianças, poucas experimentações com materiais e exercícios de coordenação viso motora.

Segundo Canton (2013: p.139)

"A ação artística contemporânea se engaja em tentativas de restabelecer na arte uma conexão com o observador de forma a incitar nele algum tipo de postura diante do mundo e da vida"

Segundo Moyles (2010: p.68)

"o ensino criativo se refere a um ensino de qualidade, conectado, que favorece a aprendizagem holística das crianças".

O desafio de muitos gestores educacionais de escolas da educação infantil, hoje, é encontrar maneiras de desenvolver e apoiar a criatividade dos professores, permitindo que inovem, assumam riscos e reconheçam essas práticas criativas. No entanto, os professores entendem que nas aulas de artes nem todos os alunos têm a oportunidade de criar. Na percepção desses professores, o desenvolvimento da criatividade das crianças está ligado à participação em atividades artísticas.

As crianças são muito criativas, mas se não lhes for concedido o espaço para criar, aos poucos elas vão abandonando essa capacidade. Assim, a escola é um espaço que precisa construir práticas criativas para compartilhar com as crianças um mundo de novas possibilidades. As brincadeiras são, por excelência, o palco do desenvolvimento e ampliação do ato criativo para elas. É na infância que observamos mais frequentemente a curiosidade conduzindo as crianças à descoberta do mundo. É nas brincadeiras que papéis são vivenciados e ressignificados, bem como amplia-se a criatividade.

1.4 O desenvolvimento da criatividade infantil

Nos últimos anos, segundo Oliveira (2006), a criatividade humana tem sido objeto de estudo de muitos enfoques teóricos, o que demonstra o aumento do interesse por esse tema, sob diferentes pontos de vista.

A palavra criatividade tem sua origem no latim creare, que significa "fazer", e no grego krainen, que significa crise, realizar e preencher (OLIVEIRA, 2006). A etimologia da palavra demonstra uma preocupação, já na antiguidade, com o pensar e o sentir de maneira criativa.

De acordo com Alencar (1996 apud OLIVEIRA, 2006, p. 44)

"A criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores, normas da cultura e oportunidades para expressão de novas ideias".

De acordo com GETZELS (1990 apud OLIVEIRA, 2006, p. 46)

"Não há, ainda nos dias atuais, uma definição única para a criatividade: Algumas definições são formuladas em termos de experiência subjetiva, advinda da inspiração;

outras são centradas na qualidade do problema à sua solução; outras definições referem-se à originalidade do produto e outras, ainda, à própria solução do problema".

As múltiplas definições relacionam a criatividade com originalidade, novidade, pensamento divergente, solução de problemas, visão humanista, entre outros. O ponto de convergência entre elas reside no reconhecimento de que todos os indivíduos podem desenvolver a criatividade e que o ambiente tem um papel fundamental nesse processo.

Segundo Alencar (2007, p. 45).

"É muito importante que a criatividade humana possa ser cultivada e desenvolvida de forma plena ao longo da vida. A

principal razão para que isso ocorra é que "[...] a necessidade de criar é uma parte saudável do ser humano, sendo a atividade criativa acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos fundamentais para o bem estar emocional e saúde mental".

Nesse sentido, a inibição do potencial criador limita as possibilidades de realização plena e a expressão de talentos diversos:

Segundo Alencar (2007, p. 48).

"[...] a criatividade não é algo que acontece por acaso, podendo ser deliberadamente empregada, gerenciada, desenvolvida, cabendo à escola maximizar as oportunidades de expressão da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem".

O incentivo à criatividade deve estar presente nas práticas educativas em contextos escolares desde a educação infantil. Assim, de acordo com Sternberg (2003 apud OLIVEIRA, 2006), no contexto educacional, cabe ao professor criar um ambiente de estímulo à criatividade que deve ser pensado em termos de: gestão dos tempos escolares para inclusão do pensamento criativo, nas práticas educativas, na valorização de ideias e produtos criativos apresentados pelos educandos, no incentivo aos alunos para que corram riscos sob o ponto de vista da busca do novo, na aceitação do erro como parte do processo de aprendizagem, na criação de situações nas quais os alunos possam imaginar outros pontos de vista, na criação de oportunidades para a exploração do ambiente para o questionamento dos pressupostos, na identificação dos interesses, na formulação de problemas, no incentivo ao levantamento de múltiplas hipóteses e na valorização das ideias ao invés de fatos específicos.

O desenvolvimento da criatividade na educação infantil e em toda a educação básica é de tamanha relevância, que está previsto na Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, [2017]), documento em que, dentre as competências gerais que devem ser desenvolvidas na educação básica, está:

Segundo Brasil (2017 p. 09)

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

No mesmo documento (BRASIL, 2017), a criatividade volta a ser mencionada quando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são citados.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, na Educação Infantil a criança tem o direito de brincar:

Segundo Brasil (2017 p. 18)

[...] cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A menção à criatividade no documento norteador da organização e da reorganização curricular das diferentes redes de ensino do país reafirma a importância de que o desenvolvimento da criatividade se constitua como um objetivo educacional para as crianças em contextos escolares, devendo ser implementado já na educação infantil.

1.5 As práticas docentes criativas

Não se pode falar em desenvolvimento criativo das crianças sem levar em consideração a criatividade do docente, profissional responsável por planejar e implementar as situações que oportunizarão às crianças o desenvolvimento pleno da sua criatividade.

De acordo com Oliveira, Silva e Cavalcante (2015), nas sociedades letradas, usuárias da escrita, a escola é um dos principais meios de socialização. Nela, o professor é um dos responsáveis pelo incentivo ou pelo bloqueio às manifestações criativas de seus alunos.

O papel docente no gerenciamento do talento criativo dos educandos também é apontado por Oliveira (2007 apud OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2015) em referência aos estados latentes de criatividade que ganham força quando devidamente estimulados.

Apesar das crescentes discussões sobre o papel da escola no desenvolvimento criativo dos educandos, a literatura educacional aponta aspectos do contexto escolar e do processo de formação docente que fazem com que os professores cheguem à sala de aula despreparados para a efetivação de práticas criativas e emancipatórias.

Segundo WECHSLER, 1993 apud OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2015

“Os aspectos apontados decorrem, sobretudo, dos valores difundidos pelo modelo econômico e social capitalista ocidental, que valoriza a objetividade, a utilidade e a lógica, em detrimento das manifestações imaginativas e da diversidade. A preocupação constante com a entrega de resultados, decorrente desses valores, relega os processos criativos a um segundo plano, deixando pouco espaço para eles nas práticas de sala de aula. Somam-se aos fatores econômicos os desafios da profissão docente impostos pela limitação de recursos materiais nas instituições escolares, pela baixa remuneração, que leva à necessidade de assumir mais do que um emprego e dedicar-se menos às atividades assumidas, e pelo grande número de alunos nas salas de aula”.

O acúmulo de tarefas, decorrentes de diferentes ocupações, muitas vezes faz com que o professor não consiga dedicar o tempo necessário à pesquisa, aos estudos e às leituras para que possa implementar práticas criativas em suas aulas.

Alencar (2007) discute as limitações docentes para o incentivo à criatividade

como sendo fruto de alguns equívocos, dentre os quais destaca: o desconhecimento da importância do papel de uma base sólida de conhecimento, motivação e esforço para a produção criativa; a concepção da criatividade como sendo um talento natural, presente apenas em alguns poucos indivíduos; o desconhecimento de que, embora haja diferenças individuais na criatividade, todos os indivíduos são naturalmente criativos, e o seu aflorar depende, grandemente, do ambiente no qual o indivíduo está inserido.

O primeiro equívoco pode ser superado pela mudança da ideia tão arraigada no imaginário escolar de que a criatividade é inerente às práticas artísticas, sem vinculação com as demais áreas do conhecimento. A superação requer que o professor veja a criatividade, em todas as disciplinas do currículo, como um elemento de atribuição de maior significação aos conteúdos trabalhados. O segundo e o terceiro equívocos encontram-se interrelacionados e podem ser superados se o professor, ao reconhecer o potencial criativo de todos os alunos, organizar os tempos e os espaços escolares para que o desenvolvimento da criatividade dos educandos se faça possível.

De acordo com Alencar (2007), é fundamental que o professor saiba que, mesmo que uma pessoa tenha todos os recursos internos necessários para pensar e agir de forma criativa, sem algum tipo de apoio do ambiente, dificilmente o seu potencial será expresso. Isso se deve ao fato de que a criatividade pode ser expandida a partir de ações que fortaleçam as atitudes, os comportamentos, os valores, as crenças e outros atributos pessoais que predisponham o indivíduo a pensar e agir de uma maneira mais independente, flexível e imaginativa (ALENCAR, 2007).

A falta de criatividade docente faz com que os professores tenham dificuldades para romper com práticas passadas e ultrapassadas e de incorporar, intencionalmente, novas estratégias pedagógicas que promovam a criatividade de seus alunos. No entanto, a falta de preparo para o estímulo à criatividade dos educandos não pode ser vista como regra.

Segundo Oliveira, Silva e Cavalcante (2015, p. 128)

[...] o cenário descrito é presenciado também por professores estimuladores da criatividade. Para estes, as barreiras não foram significadas como tal, ou experiências paralelas propiciaram-lhes uma formação criativa, ou sua personalidade aportou tal desenvolvimento ou, ainda, a convivência com professores como eles, estimuladores, inspirou uma adaptação original à realidade.

O estudo de arte é importantíssimo na formação criativa e sensível do ser humano. Para incentivar a criança, é necessário vivenciar a arte juntamente com ela, agindo como um intermediário do conteúdo aplicado, sendo um mediador.

Durante anos, o ensino de artes no Brasil foi concebido como um simples instrumento de descanso entre as outras disciplinas, uma forma de lazer, não sendo considerado como conteúdo importante na formação dos indivíduos. Ainda hoje, em alguns ambientes escolares esse paradigma está presente, o que torna fundamental o trabalho do educador das artes na escola no sentido de eliminar esses mitos pedagógicos e de melhorar a experiência do aluno nessa disciplina. O educador deve ser, antes de tudo, um provocador, apresentando problemas e dúvi-

das aos alunos, e também deve ser capaz de mediar as diferentes respostas dentro do grupo, ajudando-o a criar um conhecimento coletivo por meio dessas trocas.

Segundo Miriam Celeste, (MARTINS, 1996, p. 21)

[...] O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe nas diferenças o que já conhece. E faz relações. Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados, mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças.

Segundo (IAVELBERG, 2003, p. 10)

[...] Esse tipo de exercício em sala de aula permite um crescimento cognitivo único, no qual cada aluno poderá ter uma experiência estética ímpar tanto no nível individual, quanto no social. Semelhante experiência não consta em livros de história da arte. Ela pode conter informações que surgirão somente naquele momento, mas que serão levadas para sempre na bagagem cultural dos que a vivenciam. O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade da mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. Tal ação envolve aspectos cognitivos e afetivos que passam pela relação professor/aluno e aluno/aluno, estendendo-se a todos os tipos de relações que se articulam no ambiente escolar.

Como conceito básico, a arte é uma experiência humana de conhecimento estético, que transmite e expressa as ideias e as emoções do artista na forma de uma obra ou objeto artístico, objeto esse que realmente se torna arte (e não uma simples expressão simbólica de um indivíduo) quando existe a presença de um outro elemento. É importante no ensino de arte atentar ao artista, à obra e ao observador. Essa estrutura é primordial para a existência da arte, não podendo nenhum elemento existir sem a presença do outro. O artista irá produzir a obra a partir de seu conhecimento de mundo e sua leitura única será transmitida de forma poética por meio desse objeto. Mas se ele a mantiver dentro de uma gaveta, trancada em um armário, e ninguém mais tiver conhecimento de sua existência, nunca passará de uma prática simbólica desse indivíduo, que nem identificado como artista poderá ser. O observador ou espectador, a pessoa que participará da experiência sensorial proposta pelo artista é quem dará ao objeto o status de obra de arte. Nessa experiência, o espectador fará sua ligação com o mundo codificado do artista por intermédio daquele objeto. É nesse momento que o professor mediador entra, seja para simplesmente mostrar ao aluno a obra em silêncio, oferecendo esse encontro entre o mundo desconhecido do artista em contato com os saberes estéticos do observador – que tentará fazer relações com o seu próprio mundo –, ou seja trazendo um discurso elaborado ou uma atividade prática que contextualize, facilite esse encontro de saberes, esse diálogo poético.

1.6 A didática do ensino de artes

Durante muitos anos, o ensino de artes se resumiu a tarefas pouco criativas e repetitivas. Essa matéria era muito desvalorizada na grade curricular, e as aulas dificilmente seguiam uma lógica ou estratégia de ensino ao longo do ano letivo. As atividades

realizadas variavam entre ligar pontos para formar desenhos e copiar formas geométricas. Dessa forma, o aluno não era entendido como alguém que poderia desenvolver habilidades artísticas, e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que deveria ser feito.

A partir de 1960, com o surgimento do movimento da Escola Nova, as aulas de artes passaram a ser influenciadas por ideias modernizadoras. Na época, a proposta era romper totalmente com o formato tradicional. Nesse modelo, chamado escola espontaneísta (ou livre expressão), os professores eram vistos como mediadores do conhecimento, ou seja, os professores direcionam atividades ao fornecer materiais, espaço e estrutura para os alunos desenvolverem atividades artísticas, porém sem interferir na produção das crianças. O modelo defende que sem a interferência direta do professor, a arte surge naturalmente, de dentro para fora e sem orientações que pudessem atrapalhar o processo. Com o passar dos anos, surgiram novas concepções, abrindo espaço para a perspectiva sociointeracionista, hoje a mais indicada pelos especialistas. A partir dessa perspectiva, o ensino pode permitir que os alunos não só aprendam sobre manifestações artísticas cultural e socialmente reconhecidas, mas também estimular os alunos à criação de suas próprias artes, desenvolvendo habilidades artísticas e utilizando equipamentos e ferramentas à sua disposição.

Mais tarde, na década de 1990, duas importantes inovações direcionaram o ensino de artes para o modelo atual. Na Espanha, Hernández e Ventura (1998) defenderam o estudo da chamada cultura visual. Para os autores, muito além das artes visuais clássicas, era necessário, trabalhar com os recursos tecnológicos, como videoclipes, internet, histórias em quadrinhos, objetos populares e da cultura de massa, rótulos e outdoors, de maneira que esses recursos contemporâneos pudessem ser explorados nas aulas de artes. No Brasil, Barbosa (1975) apresentou a metodologia da proposta triangular (inspirada em ideias norte-americanas e inglesas) e recuperou conteúdos e objetivos que tinham sido abandonados pela escola espontaneísta. Ela mostrou que o professor deveria usar como referência o tripé que consiste: o fazer artístico, a história da arte e a leitura de obras.

Nas aulas de artes, é importante a realização de atividades em que o aluno seja estimulado a criar ou produzir algum trabalho artístico; nesse sentido pode-se criar desenhos, pinturas, fotografias ou modelagens. As atividades de produção podem partir de propostas elaboradas pelo professor e podem se articular com a leitura de imagens.

Ao usar imagens, é importante que o professor escolha aquelas que possuem características que despertem percepções específicas sobre algum aspecto visual ou simbólico que se deseja trabalhar com os alunos. Assim, o aluno aprende a reconhecer conteúdos e conceitos relacionados à arte. É preciso proporcionar espaço e tempo de experimentação e criação. O professor orienta os alunos a partir de interferências pontuais, e observa no trabalho pronto as singularidades da produção e a familiaridade com o universo da arte. Quanto menor a autonomia da turma, maior deve ser a participação do professor no direcionamento das tarefas. Dessa forma, o aluno aprende a fazer um trabalho de autoria, imprimindo suas marcas subjetivas e expressando ideias e percepções. É necessário criar situações de contato com a

arte indicando o significado da pintura ou do desenho no contexto em que foram produzidos e incentivando a busca do sentido deles nos dias de hoje.

As poéticas visuais devem ser colocadas como uma situação de aprendizagem por meio da resolução de problemas e da descoberta ao mesmo tempo, explica Iavelberg (2003). Isso significa promover uma leitura criativa, dando informações sobre as imagens sem se antecipar às colocações dos alunos. O aluno aprende a interpretar as obras conforme sua sensibilidade e seu conhecimento do assunto, percebendo que significados assumem para si e em diferentes culturas. Incentivando a expressão de ideias diante de criações artísticas e com intermediação do educador por meio de discussões, leitura e produção escrita. Vale estimular o contato com textos de diversos gêneros.

Nas séries iniciais, a intenção é desenvolver a capacidade de escrita e leitura dos que começam a se alfabetizar e expandir o universo de interpretação de todos. O aluno aprende a expressar ideias sobre a leitura da arte por escrito ou oralmente e, com isso, avaliar o que está produzindo. Fonte: nova escola (2017).

Como defendem os próprios PCNs, o papel da escola é de ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

O fazer artístico (produção) permite que o aluno exercite e explore diversas formas de expressão. A análise das produções (apreciação) é o caminho para estabelecer ligações com o que já se sabe. O pensar sobre a história do objeto de estudo (reflexão) é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. A formulação de uma proposta para trabalhar a arte na escola exige que se esclareça quais os posicionamentos sobre arte e sobre educação escolar estão sendo assumidos. Por sua vez, tais posicionamentos implicam, também, a seleção de linhas teórico-metodológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à arte, existem teorias que podem contribuir para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no que se refere aos processos de apreciação artística. São teorias que incorporam o relacionamento com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte, mas sem a pretensão de atingir uma verdade única. O próprio conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações: arte como técnica, materiais artísticos, lazer, processo intuitivo, liberação de impulsos reprimidos, expressão, linguagem, comunicação e outros. Sobretudo, a concepção de arte que pode auxiliar na fundamentação de uma proposta de ensino e aprendizagem artísticos, estéticos, e atende a essa mobilidade conceitual é a que aponta para uma articulação do fazer, do conhecer e do exprimir. Partindo desses pressupostos, pode-se trabalhar com as crianças de forma bastante variada, dinâmica e criativa, explorando todas as habilidades do educando e proporcionando liberdade de criação. Com a prática em sala de aula, o aluno tem a oportunidade, pelas linguagens da arte, de se expressar e de construir. A arte torna-se símbolo de uma relação privilegiada que se estabelece entre a criança e o mundo que ela percebe. Por trás das sensações, percepções e lembranças despertadas por um

fazer artístico, há uma história pessoal, experiências e conhecimentos anteriores. Ela entende a arte como a criação de algo novo, a representação simbólica de objetos e ideias visuais, plásticos, sonoros, gestuais, corporais, sob diversas realidades. As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do indivíduo. Então, arte é vivência, é sensibilidade e vida. Quando, na escola, o aluno afirma que o trabalho é de sua autoria, significa que encontrou a sua forma de se expressar. O mundo está mudando e isso está ocorrendo a uma velocidade sem precedentes. A globalização e o surgimento de novas tecnologias, como o avanço das telecomunicações e da informática, contribuem para que ocorram mudanças em diversas esferas, inclusive, na Educação. Com isso, a interação professor e do aluno tornou-se muito mais dinâmica nos últimos anos. O professor deixou de ser um mero transmissor de conhecimentos e tornou-se um orientador; um estimulador de todos os processos que levam os alunos a construírem seus conceitos, valores pessoais, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva na sociedade. A Educação deve não apenas formar trabalhadores que atendam às exigências do mercado de trabalho, mas sim cidadãos críticos que sejam capazes de transformar uma situação de exploração em um espaço que valorize um produto cada vez mais importante: o conhecimento. Dentro desse contexto, o ensino de artes também passa por uma mudança e requer um olhar bastante atento em relação a metodologias e à postura prática do educador. Neste momento, as estratégias para a promoção do ensino de artes e fomento à criatividade tornam-se o foco principal. A criatividade é a capacidade de criar, produzir ou inventar coisas novas, bem como a capacidade de transformar situações e inovar no modo de agir (SIGNIFICADOS, 2017).

Estimular, portanto, a criatividade é fazer com que pessoas busquem olhar as coisas de forma diferente, buscando e encontrando nelas possibilidades. Para criar um ambiente que estimule a criatividade o educador deve: Proporcionar um ambiente que promova o pensamento criativo, oferecer um leque de recursos que servirão de matéria-prima, oportunizar exercícios e atividades para praticar o pensamento criativo, o professor deverá, ao avaliar o trabalho do aluno, valorizá-lo, sendo preciso incentivar a participação ativa do aluno.

A arte como prática pedagógica deve valorizar suas vertentes artísticas que desenvolvam a criatividade individual da criança. Para Mitjáns Martínez (1997), para haver um ambiente facilitador da criatividade na escola, é preciso o engajamento de professores, alunos e gestão. O professor, para gerar tal ambiente, deve considerar vários aspectos, tais como: o processo de ensino centrado no aluno, sendo o docente o facilitador do processo ensino-aprendizagem, que estimula o desenvolvimento de interesses, motivos, pensamento crítico e potencialidades; o respeito à individualidade e, por isso, deve observar a individualização do processo ensino-aprendizagem; liberdade, disciplina, responsabilidade, segurança psicológica, tolerância; o reconhecimento e a valorização dos trabalhos e progressos de cada aluno, não enfatizando o aspecto avaliativo por notas; a transmissão de vivências emocionais positivas em relação ao grupo, e a disciplina ao processo de aprendizagem; a mobilização de recursos do

grupo para promoção de um clima emocional positivo entre seus membros; o estímulo à imaginação e as diferentes maneiras de fazê-lo devem fazer parte das aulas. Para que o lúdico contribua na construção do conhecimento faz-se necessário que o professor direcione a atividade e estabeleça os objetivos fazendo com que toda e qualquer ação tenha um caráter pedagógico e não seja uma mera brincadeira, promovendo, assim, a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Suzana Rangel Vieira da Cunha 2017 Arte Contemporânea e Educação Infantil – "Crianças observando, descobrindo e criando".

OLIVEIRA, L. M. C. Educação Infantile criatividade: percepção de professores. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaof inal_site.pdf.

HOLM, Anna Marie. Baby-Art – Os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

IAVELBEG, R. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM: UM DILEMA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

CÍNTIA DAYANE CARDOSO MARQUES

RESUMO

Este estudo versa sobre a importância do conhecimento sobre o que é o Transtorno de Aprendizagem e como ele pode afetar a vida acadêmica do sujeito. Sabe-se que o processo de aprendizado configura por etapas, as quais estão entrelaçadas à normalidade da aquisição/decodificação das informações. Harmonização esta que culmina, consequentemente, no desenvolvimento cognitivo. Todavia, quando este processo não acontece, um olhar criterioso deve ser acometido, em prol de soluções mais pontuais à resolução dos danos que podem vir ocasionar na vida escolar/social da criança. Pois, quanto mais estímulos forem apresentados, certamente melhores serão seus progressos. Destarte, quanto antes intervenções forem efetivadas a este grupo de discentes, melhores benefícios surgirão à uma aprendizagem significativa. Diante disso, cabe a instituição escolar um conhecimento mais técnico a respeito da conceituação do TA, seus tipos específicos e como proceder diante de evidência. Uma vez que essa postura configura um meio fundamental a percepção mais assertiva de certa limitação do aluno. E, também, um ambiente mais favorável para a viabilização de estratégias significativas para o desenvolvimento do mesmo. O objetivo do presente trabalho foi compreender como acontece a intervenção com alunos que apresentam o Transtorno de Aprendizagem no ambiente escolar. O

estudo é de caráter bibliográfico, construído a partir de leitura de livros, artigos que vem discutindo sobre a colaboração da temática do Transtorno de Aprendizagem no contexto educacional, literaturas que enfocavam principalmente o uso de intervenções significativas, entendidas e tratadas como essenciais para proporcionar uma melhor qualidade de vida do educando.

Palavras-chave: Transtorno de Aprendizagem; Dislexia; Discalculia; Disortografia; Aluno.

ABSTRACT

This study deals with the importance of knowledge about what Learning Disorder is and how it can affect the subject's academic life. It is known that the learning process is configured in stages, which are intertwined with the normality of information acquisition / decoding. Harmonization that culminates, consequently, in cognitive development. However, when this process does not happen, a careful look must be taken, in favor of more punctual solutions to the resolution of the damages that may come to cause in the school / social life of the child. For the more stimuli are presented, the better your progress will certainly be. Thus, the sooner interventions are made to this group of students, the better benefits will come from meaningful learning. Therefore, it is up to the school institution to have a more technical knowledge about the conceptualization of AT, its specific types and how to proceed in the face of evidence. Since this posture constitutes a fundamental means, the most assertive perception of a certain limitation of the student. And, also, the most favorable environment for the viability of significant strategies for the development of the same. The objective of the present work was to understand how the intervention with students with Learning Disorder occurs in the school environment. The study has a bibliographic character, built from reading books, articles that have been discussing the collaboration of the theme of Learning Disorder in the educational context, literature that mainly focused on the use of meaningful interventions, understood and treated as essential to provide a better quality of life for the student.

Keywords: Learning Disorder; Dyslexia; Dyscalculia; Dystography; Student.

INTRODUÇÃO

Entende-se que no contexto educacional diversos fatores são envolvidos para que o aprender aconteça de maneira significativa. E, dentre as interlocuções que acometem tal esfera o aspecto cognitivo torna-se um elo preponderante para que este anseio seja concretizado. Destarte, faz-se pertinente uma análise sensível a respeito dos desdobramentos funcionais do ser humano quanto ao seu processo de aprendizagem. Pois como é sabido, ela (aprendizagem) depende de condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central para que advenha adequadamente aos parâmetros esperados da normalidade.

Considera-se, “anormal” tal anseio, quando se observa um desequilíbrio nestas funcionalidades neurais mencionadas. Gerando, desta forma, um conflito cognitivo no indivíduo. Configurando, muitas vezes, um possível transtorno de aprendizagem.

Segundo o DSM-IV (2002), transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administra-

dos de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência.

Para Novaes (2007), a real etiologia dos Transtornos de Aprendizagem ainda não foi esclarecida pelos cientistas, embora existam algumas hipóteses sobre suas causas. Há uma suposição de precedência de fatores biológicos, os quais interagem com fatores não biológicos.

O autor ainda salienta que:

Atualmente, os Transtornos da Aprendizagem originam-se a partir de distúrbios na interligação de informações em várias regiões do cérebro, os quais podem surgir durante o período de gestação. (NOVAES, 2007).

Destarte, para ele o desenvolvimento cerebral anormal do feto facilita o surgimento de um quadro de Transtorno da Aprendizagem que, possivelmente, só será identificado quando a criança necessitar expressar suas habilidades intelectuais na fase escolar.

Reforçando tal tese, Fragoso Neto (2007) comenta que para ser considerado um transtorno, a dificuldade de aprendizagem deve estar presente desde o início da vida escolar, não sendo adquirida ao longo da escolarização e, em consequência de falta de oportunidades de aprender, interrupções na escolarização, traumatismo ou doença cerebral.

Outro aspecto relevante quanto a caracterização do Transtorno de Aprendizagem é que, esse grupo apresenta risco maior do que a média de apresentar outras comorbidades, como transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), transtorno de comunicação, transtorno de conduta e transtornos depressivos. (SADOCK, 2007).

Em presença desses percalços, compreende que se faz necessário uma maior preocupação com indivíduos que apresentam o Transtorno de Aprendizagem, no cotidiano escolar. Pois, dentre outras funções, colabora majestosamente para o desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que visa melhorar e oportunizar a internalização das habilidades globais e específicas. Culminando em melhores possibilidades de adaptação ao mundo externo e estruturação das percepções.

Portanto, diante deste contexto surge a necessidade de um estudo mais aperfeiçoado sobre o Transtorno de Aprendizagem, o qual contribui significativamente para o êxito da criança nas distintas variáveis de sua vida. A inconstância para melhor compreender como o TA é trabalhado no ambiente educacional, deu-se a partir da preocupação (problema), a qual engloba o objetivo geral: compreender como acontece a intervenção com alunos que apresentam o Transtorno de Aprendizagem no ambiente escolar.

De acordo com esta perspectiva, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, a qual será realizada através de estudos, análises bibliográficas de autores que embasam a temática referida. Recursos estes utilizados para testar a seguinte hipótese: Possivelmente, as intervenções realizadas no contexto escolar, contribui significativamente para a promoção do pleno desenvolvimento do sujeito. Favorecendo assim, uma otimização expressiva em seu processo de aprendizagem, possibilitando consequentemente, melhores resultados no futuro.

As pessoas que serão contempladas

com essa pesquisa são todos aqueles que participam direta/indiretamente no estudo dos Transtornos de Aprendizagem. Nesse contexto, espera-se que o artigo aponte alguns mecanismos que venham a contribuir satisfatoriamente na vida dos indivíduos que apresentam em sua fase de aprendizagem tais características, possibilitando maiores informações de como se dá o funcionamento cognitivo deste grupo. Enfim, deseja-se que a leitura deste trabalho se constitua em um momento de aprendizado, e que fomente novos campos de pesquisa, pois, o estudo sobre a área dos Transtornos de Aprendizagem é inesgotável.

1. O que é o Transtorno de Aprendizagem?

O processo de aprendizagem é complexo e demanda uma série de fatores que faz com que venha transcorrer adequadamente. Todavia, quando neste cenário observa-se um parâmetro atípico, sinalizando certa anormalidade, como sinais de atraso/inversão/omissão na fala; dificuldade na coordenação motora; histórico familiar conformado por certo déficit acadêmico (aspecto genético); problemas na realização das atividades escolares, é recomendado um estudo mais aprofundado na questão do aprender do sujeito. Pois, em muitas situações esses aspectos podem configurar o desenvolvimento de um Transtorno de Aprendizagem.

Sabe-se que a aprendizagem se processa no SNC. Por isso, a postulação que educação e cérebro estão totalmente interrelacionados através da atuação neurocognitiva faz-se presente em determinadas colocações a respeito do processo do aprender. Este órgão consegue delinear o processo do aprendizado, comumente a possibilidade de ressignificação deste conhecimento adquirido. Destarte, seu funcionamento pode ser entendido de muitas formas ou níveis, começando pelo nível anatômico ou macroscópico, passando pelo nível microscópico, como o da organização dos tecidos. Os aspectos anatômicos ou estruturais do SNC envolvidos na aprendizagem são importantes para o entendimento do ato de aprender, tanto em condições normais ou patológicas como em interligações neurais necessárias das células para uma função adequada. (RELVAS, 2015).

Todavia, caso a funcionalidade neurológica e neurofuncional do SNC, esteja comprometida há um retrocesso na aquisição do conhecimento, uma vez que tende influenciar diretamente na aprendizagem do indivíduo. Pois, o sujeito não consegue associar corretamente as informações e formalidades do aprender.

Perante tal contextualização compreende-se esta anormalidade em crianças que caracterizam sinais/sintomas dos Transtornos de Aprendizagem, isto é, dificuldades persistentes em adquirir conhecimentos nas áreas básicas do ensino fundamental: leitura, escrita e matemática. Alguns sinais que caracterizam o transtorno no indivíduo é a dificuldade em copiar atividade (atitude esta que faz com que ele tenha certa resistência em querer ir para a escola, pois troca letras); limitação em compreender aspectos numéricos, identificar lateralidade. Assim, o universo escolar acaba sendo algo desconfortável, já que não consegue acompanhar o ritmo dos demais.

Sustentando tal postulação, Fletcher (2003) afirma que para cada transtorno de aprendizagem, sua principal manifestação

representa déficits nas habilidades acadêmicas específicas (reconhecimento de palavras, compreensão leitora, em fluência da leitura, em cálculos/resolução de problemas matemáticos e expressão escrita. Destarte, uma validação da classificação do TA, pode ser dada a partir destes panoramas, os quais representam um conjunto de indicadores de desempenho que formam a base para a classificação.

O autor mencionado acima ainda ressalta que os transtornos de aprendizagem podem também ter origem na influência dos fatores neurobiológicos e ambientais, através de uma interação destes domínios. Os fatores neurobiológicos, são fontes neurais e genéticas de variabilidade que causam déficits em habilidades acadêmicas por meio de sua influência nas características da criança. E, por fim ele salienta que:

"O desempenho das potencialidades e das fraquezas escolares também é influenciado por um conjunto de características que se encontram no domínio psicossocial. (FLETCHER, 2003). O transtorno de aprendizagem não deve ser utilizado como sinônimo de dificuldade de aprendizagem, uma vez que a dificuldade é um termo mais global e abrangente, com causas relacionadas com o sujeito que aprende, com os conteúdos pedagógicos, com o professor, com os métodos de ensino e, até mesmo, com o ambiente físico e social da escola; enquanto que o transtorno de aprendizagem se refere a um grupo de dificuldades mais difíceis de serem identificadas, mais específicas e pontuais, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica, que é responsável pelo insucesso na escrita, na leitura e no cálculo matemático (FONSECA, 1995).

E, por fim, o DSM – V (2014) classifica os transtornos específicos de aprendizagem como transtornos do neurodesenvolvimento de origem biológica, onde que os mesmos transtornos podem se manifestar por influências ambientais sejam elas de cunho familiar ou escolar, lesões cerebrais ou ainda por desequilíbrio químico.

Quanto ao seu tratamento Fletcher (2003), ressalta que a identificação deve se concentrar no desempenho acadêmico e na resposta à instrução, especialmente porque esses tipos de avaliações estão diretamente relacionados com o tratamento e porque as intervenções nas habilidades acadêmicas têm as maiores evidências de eficácia. A avaliação e a identificação também envolvem avaliações da resposta à instrução e da qualidade da instrução.

É essencial para o tratamento a participação da família em buscar meios contundentes em prol da resolução e/ou amenização dos danos do TA. Juntamente com a escola, faz-se necessário uma equipe multidisciplinar que venha cooperar neste processo com conhecimentos e estratégias pertinentes à promoção de uma aprendizagem significativa do sujeito. Superando assim, tais limitações. E o inserindo em um cenário mais satisfatório para o aprender.

1.1 - Tipos específicos dos Transtornos de Aprendizagem

É sabido que atualmente, há uma preocupação acentuada aos problemas relacionados à aprendizagem. Um aspecto positivo que contribui constantemente para o pleno desenvolvimento do sujeito. Pois, como se observa, diversas crianças em fase escolar apresentam determinadas dificuldades no ato do aprender, o que pode culminar num insucesso escolar. E havendo esta

preocupação maiores intervenções podem ser evidenciadas em prol da amenização dos déficits educacionais.

Riesgo (2016) reforça que os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares compreendem grupos de transtornos manifestados por comprometimentos específicos e significativos no aprendizado de habilidades escolares.

Barbosa (2015), ainda sustenta que os transtornos de aprendizagem se caracterizam por sua base neurobiológica, que são ativadas durante o aprendizado, prejudicando a leitura, escrita e aritmética, acometendo cerca de 5 a 15% das crianças em fase escolar.

Segundo Novaes (2007), há basicamente três tipos de transtornos específicos de aprendizagem, de acordo com o CID-10 e o DSM-IV: o Transtorno da Leitura, o Transtorno da Matemática e o Transtorno da Expressão Escrita.

(RIESGO et al., 2016), complementa tal citação, esboçando que a caracterização geral desses transtornos não difere muito entre os dois manuais mencionados acima. Portanto, ele corrobora que Transtorno de leitura, é caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas; Transtornos da matemática, também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim a forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca; e Transtorno da expressão escrita, refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita.

O autor ainda conclui que no transtorno da expressão escrita, geralmente há uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita.

Em presença do esboço, compreende-se que estes distúrbios de aprendizagem estão dentro da categoria de transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente, como transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares e dentro dessa categoria estão a dislexia, a discalculia, a disgrafia, a disortografia (FRANCESCHINI et al., 2015).

Perante a perspectiva de melhores esclarecimentos faz-se pertinente uma definição de cada um dos tipos que engloba o TA.

De acordo com a Associação Internacional de Dislexia (2003):

Dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2000), a dislexia é um transtorno específico no aprendizado da leitura, cuja característica principal é o rendimento escolar abaixo do esperado para a idade cronológica, potencial intelectual e escolaridade do indivíduo. A primeira manifestação da dislexia surge no início da alfabetização, quando a criança apresenta dificuldade na decodificação fonografêmica, habilidade essencial para compreender e utilizar a associação dos si-

nais gráficos com sequências fonológicas das palavras.

Diante disso, percebe-se que o aluno com Dislexia não consegue fazer as devidas conexões nas áreas de competência da leitura e escrita. Refletindo assim, numa maior dificuldade para ele entender, memorizar, raciocinar, interpretar conteúdos de tais áreas. O que culmina num prejuízo no seu processo de aprendizado.

Outro transtorno que engloba o grupo dos TAs é a Discalculia - um transtorno de aprendizagem causado por má formação neurológica que se manifesta como uma dificuldade da criança para realizar operações matemáticas, classificar números e colocá-los em sequência. (GARCIÁ, 1998).

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS IV - 2002), a Discalculia é definida como:

"Uma capacidade para a realização de operações aritméticas acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo. Este transtorno interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas". (DSM IV, 2002).

Com isso, entende-se que o transtorno da matemática, conhecido como Discalculia, é um problema complexo, que acaba impedindo a compreensão dos conceitos matemáticos e sua incorporação na vida cotidiana. Detectar o problema não é fácil. Todavia, faz-se necessário para a promoção de melhores resultados acadêmicos na criança.

Já a Disgrafia caracteriza-se, segundo Topczemwki (2000), por uma escrita mal elaborada, não se conseguindo, muitas vezes, decifrar o que está escrito. Há vezes em que nem a própria criança consegue compreender o que escreveu. A respeito disso, o autor ainda aponta que:

"Entre os adultos a disgrafia é encontrada, de modo tradicional, principalmente no meio médico, pois poucas são as pessoas que conseguem decifrar o que foi escrito no receituário." (TOPCZEMWKI, 2000).

Dando continuidade, a definição dos Transtornos de Aprendizagem, encontra-se a Disortografia - compreende-se que uma criança com Disortografia demonstra, geralmente, falta de vontade para escrever e os seus textos são reduzidos, com uma organização pobre e pontuação inadequada. A sua escrita evidencia numerosos erros ortográficos de natureza muito diversa (Torres & Fernández, 2001).

Pereira (2009), esboça uma definição da Disortografia quando cita:

"É uma perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. Observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e por vezes má qualidade gráfica." (Pereira, 2009).

Assim, é possível analisar que os contratempos comprimidos em decorrência de algum tipo mencionado acima desencadeiam uma série de processos que produz uma atmosfera não favorável ao modo de aprender do indivíduo, conduzindo-o, infelizmente, a uma trajetória do fracasso escolar. Caso não mediado com veemência pelos sujeitos envolvidos neste processo de desenvolvimento da criança, os danos podem, muitas vezes, serem irreversíveis.

2. A importância das intervenções pedagógicas no contexto escolar com aluno

que apresenta Transtorno de Aprendizagem

Sabe-se, através de estudos que, disfunções cuja ocorrência se dê nas etapas de desenvolvimento das unidades funcionais cerebrais podem acarretar alterações na linguagem e na aprendizagem. Fazendo com que toda essa complexidade evidenciada no cérebro do indivíduo configure, muitas vezes, como Transtorno de Aprendizagem.

Perante isso, compreende-se que os transtornos de aprendizagem por configurarem como um transtorno do neurodesenvolvimento, apresenta um déficit que persiste ao longo do tempo e acaba comprometendo esse desempenho normal do desenvolvimento do sujeito. Por isso, a escola como uma instituição responsável pela promoção do conhecimento ao ser humano, deve buscar vias para trabalhar com esta problemática, com intervenções pertinentes à melhoria de tais dificuldades da maturação cognitiva do sujeito e com estratégias de adaptação aos mesmos (sujeitos). Enfim, mediações que culminem num processo de evolução acadêmica destes alunos.

Lima (2014), afirma que os contratempos desencadeiam uma série de processos que produz uma atmosfera não favorável ao seu modo de aprender, conduzindo a criança a trajetória do fracasso escolar. Cada indivíduo possui seu ritmo e estilo de adquirir o conhecimento, que estão diretamente ligados aos modelos culturais e as condições sócio-históricas que podem contribuir ou não às demandas escolares.

Diante dos contratempos mencionados acima, os quais acarretam déficits significativos na aprendizagem, a escola deve atuar como uma mentora direta na amenização dos danos aos alunos, promovendo atendimento inclusivo para todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Perante esta responsabilidade, ela precisa conectar-se aos programas de inclusão para alunos que apresentam determinadas especificidades; deve considerar a intensidade, a gravidade das limitações e as condições neuronais/psicopedagógicas, didático-metodológicas para promover a melhor intervenção possível.

E, dentre as medidas plausíveis para a mediação em casos de TA, tornase necessário que ela (escola) proporcione à comunidade escolar atividades de conscientização sobre o assunto; aulas expositivas e autorreflexivas; debates; vídeos. Isto é, estratégias úteis para ampliar os conhecimentos a respeito da temática. Importante ressaltar que os alunos que englobam este grupo tenham a oportunidade de participar de forma significativa e integral destas atividades.

Cordeiro (2007) aponta que o ensino e a aprendizagem não estão ligados somente a questões pedagógicas e didáticas, pois são processos que englobam vários fatores determinantes para que se possa chegar a determinadas finalidades. O aprender apresenta várias especificidades, pois deve-se observar os conceitos psicológicos e educativos em relação a cada indivíduo. Este processo é condicionado por estímulos e motivação, na qual o resultado pode levar ao aprendizado efetivo dos alunos, como também não poderá ser efetivado.

Por fim, o autor mencionado acima complementa que dentro do contexto do ensinar e aprender, o princípio das diferenças sociais e culturais devem ser considerados primeiramente, pois, crianças e jovens recebem ensino e aprendem de formas variadas.

Em relação a essas observações

quanto aos procedimentos que culminam no aprender, as quais devem ser analisadas no contexto educacional a Associação Psiquiátrica Americana corrobora que as dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas). (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014).

Diante desta postulação nota-se que é na escola que esses obstáculos são mais evidenciados. É nesta esfera que as dificuldades passam a ser visíveis. Através de situações em que surgem questionamento, apresentação da leitura/escrita e/ou outro contexto que acaba sendo um grande desafio para este grupo em especial. Pois, é ali que há uma análise mais criteriosa do cenário de dar uma resposta automática e adequada aos parâmetros esperados pela

"normalidade" desejada. Então, neste momento percebe-se que quando há dificuldades em atingir os resultados pretendidos pode-se estar em presença de Transtornos/Problemas/Dificuldades de Aprendizagem.

Em presença desta questão, torna-se de fundamental importância o ambiente educacional observar tais características e buscar ajudar o indivíduo a desenvolver-se, utilizando estratégias pedagógicas contundentes que vão de encontro ao atendimento das necessidades do indivíduo.

Sobre essa questão Relvas, esboça que:

"É na sala de aula que o professor realiza suas tarefas cognitivas com os seus "aprendentes", mas também "escuta" seus parceiros, e por conseguinte, surgem laços que poderão afetar toda a parte envolvida na aprendizagem." (RELVAS, p. 16, 2011).

Destarte, em relação a esse achado, pode-se refletir que o fato de o professor estar diariamente em sala de aula, trabalhando o ensino da leitura e da escrita, faz com que este detecte algumas manifestações não esperadas, quando comparadas com os demais alunos. Fica clara a necessidade de que todos os professores tenham compreensão sobre o tema, para que eles possam refletir sobre as causas dos problemas de aprendizagem, incluindo as educacionais, e possam lidar com as dificuldades apresentadas por estes alunos em sala, a fim de extrair o máximo de suas potencialidades. Na maioria dos casos os alunos dependem da "benevolência" dos professores, desculpando a falta de correção, a fluência leitora, a limitação vocabular, os erros ortográficos. Entendendo que tais limitações é algo sério, característico do transtorno e que deve ser intermediado para ajudar o aluno amenizar seu déficit e viabilizar resultados mais satisfatórios no futuro.

É fundamental que o professor recorra a recursos de conhecimento para que possam mediar a limitação de entendimento do aluno. Como fazer a leitura dos textos/questões interpretativas; trabalhar percepção visual (através da ludicidade fazer com que o aluno visualize a palavra no cérebro); buscar corrigir determinadas distorções na coordenação motora/espacial; colocar o aluno para sentar-se o mais próximo possível de si, uma vez que ele distrai com maior facilidade em decorrência de suas dificuldades e/ou desinteresse. Concomitante a este propósito, essas medidas tendem a favorecer também o

diálogo, orientação e acompanhamento das atividades, além de fortalecer o vínculo afetivo entre eles.

Além disso, ter conhecimento sobre os transtornos de aprendizagem pode contribuir ainda para o professor ajudar no intermediário da procura dos pais pelos serviços de saúde adequados às necessidades do discente. Portanto, tornase importante orientar os professores sobre o tema, pois isto conduzirá sua ação na sala de aula. Enfim, é preciso também que a escola, juntamente com as equipes multidisciplinares ajam de forma integrada com a família a fim de otimizar os resultados e melhor focar o desempenho da aprendizagem, reinventando-se e descobrindo vias para cumprir seu papel na atuação no delicado momento de formação de um ser humano, tornando-o crítico, criativo e autônomo mesmo mediante as limitações de aprendizagem providas do transtorno.

3. CONCLUSÃO

Ao término deste trabalho conclui-se que o Transtorno de Aprendizagem é marcadamente um problema que representa déficits em habilidades acadêmicas específicas. Onde o sujeito apresenta um nível intelectual normal ou superior. Contudo, com dificuldades e/ou limitações na área da leitura, escrita, ou da matemática. Cujo reflexo acaba prejudicando o processo evolutivo da sua aprendizagem, pois causa discrepâncias entre o seu potencial e os níveis reais de desempenho acadêmico.

Além disso, ficou evidente que se torna imprescindível o conhecimento do desenvolvimento dos transtornos específicos de aprendizagem, para os docentes e a escola como um todo, orientando-os sobre as falhas do desenvolvimento neurobiológico que se convertem nas dificuldades de aprendizagem e, tendo este conhecimento, o âmbito educacional, mas precisamente, o professor assume a figura de mediador nas melhorias acadêmicas.

Sabe-se que, infelizmente, ainda é um grande desafio para as escolas encontrar, para cada indivíduo com dificuldades, as respostas adequadas às suas necessidades específicas, mobilizando saberes de diferentes disciplinas, envolvendo vários profissionais, organizando os recursos que se sabe existirem. Conjuntura esta que vai de encontro a indagação inicial do objetivo da pesquisa: do como são realizadas as intervenções promissoras ao sucesso acadêmico do educando.

Fundamenta-se que avanços estão acontecendo em relação a abordagem. Atualmente, já há uma maior visibilidade de referências a respeito desta temática, o que favorece uma melhor mediação. Assim, evidencia-se neste artigo que mesmo sendo árduo, torna-se de fundamental importância um conhecimento consistente, um trabalho multidisciplinar com alunos que apresentam o TA, onde os docentes (das várias disciplinas do ensino regular e do ensino especial), mas também os psicólogos, os psicopedagogos e todos os outros profissionais que diariamente interagem com estas crianças, estejam preparados para realizar uma interferência adequada às necessidades dos seus discentes. Conjuntamente com a parceria dos pais, a qual é essencial para o desenvolvimento dos seus educandos.

Destarte, considera-se em última instância que a prática do trabalho didático-pedagógico realizado pela escola é essencial para o desempenho acadêmico do discente, já que é neste âmbito que há uma promoção

mais objetiva da concepção da aprendizagem saudável, embasada pela clareza, fidedignidade do percurso que engloba a totalidade do seu desenvolvimento neurocognitivo.

Confirma-se ainda, após os estudos promovidos que propostas devem ser efetivadas com maior veemência em prol de um melhor conhecimento da instituição escolar/familiar em torno da conceituação e complexidade do Transtorno de Aprendizagem, no intuito que haja soluções mais assertivas acerca desta temática.

Enfim, intervenções pontuais que viabilizem uma melhor concepção dos fatores cognitivos decorrentes do processo de maturação, através de estratégias que possam estruturar o predomínio do prazer pela aprendizagem, consequentemente, pelas atividades sociais no sujeito.

Em suma, finda-se que mesmo havendo uma complexidade sobre a referente questão, procura-se a partir deste trabalho proporcionar uma maior conscientização da escola, do corpo docente. Isto é, de todos os sujeitos envolvidos neste processo, sobre a importância de explorar mais esta temática, uma vez que a necessidade é nítida no atual contexto da educação. Finalmente, somente mediante a participação de todos, as superações do aprender serão evidenciadas, serão transformadas em aprendizados expressivos. Pois, como é sabido, o reflexo da educação é o transformar o conhecimento no poder de transformação do outro. E que esse "poder" prolifere em seus mais diversos contextos, em prol do direito a uma educação de qualidade, a uma aprendizagem significativa destes sujeitos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Cleto A. Produção didático-pedagógico. A dislexia no contexto escolar: Subsídios e alternativas para o trabalho pedagógico com o aluno disléxico. Ponta Grossa - PR, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnóstico e manual estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

CAPELLINI, V.L.M.F, RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Educação. 2009.

DMS IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FLETCHER, J. M., MORRIS, R.D.; LYON, G.R. Classificação e definição de aprendizagem deficiência: uma perspectiva integrativa. Em H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Granham. Manual de dificuldades de aprendizagem Nova York, 2003.

FRAGOSO N, ALFREDO F. Discalculia. 2007. Disponível em:

< http://uniprofes.blogspot.com/2007/05/discalculia-tropeando-em-nmeros.html >. Acesso em 17 de nov. 2021.

FRANCESCHINI BT, et al. Dificuldades de aprendizagem específicas Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia, 2015.

GARCIÁ, Jesus Nicasio. Manual de dificuldades de Aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

RELVAS, MP – Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva/ Marta

Pires Relvas – 6ª ed. Rio de janeiro: Wak Editora, 2015.

RIESGO, R.S, et al. Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

PEREIRA, R. S. Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You!Books, 2009.

TOPCZEMWKI, Abram. Aprendizado e- Suas Desabilidades – Como lidar? São Paulo: Casa do Psicólogo Editora, 2000.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. Dislexia, Disortografia e Disgrafia.

Amadora: McGrawHill, 2001.

RELACIONAMENTO PROFESSOR – ALUNO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Claudia Ramos de Lima Ferreira

INTRODUÇÃO

O que é ser um bom professor? Esse questionamento não é algo inovador, tão pouco esgotado de investigação e pesquisa. Em todos os estágios realizados, (caracterização da escola, educação infantil e ensino fundamental) a interrogativa do bom professor é retomada e o relacionamento entre ambos é o primordial para o sucesso da prática pedagógica. As respostas manifestam-se aos turbilhões, aquelas utópicas, outras fracassadas, as reproduzidas. Não obtemos êxito neste questionamento por comodidade, por medo da resposta não nos agradar, ou por uma ideologia dominante que não nos permite expressar nosso verdadeiro valor. Quando falamos do perfil do professor, percebe-se que devemos partir da indagação sobre o que determina o desempenho do professor na prática pedagógica e como se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela afluem as contradições do contexto escolar, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções de valor daqueles que compõem o ato pedagógico: O professor e o aluno.

Neste artigo estaremos abordando de maneira sucinta o pensamento de alguns teóricos sobre o assunto pesquisado, iremos percorrer alguns caminhos que possivelmente poderão nos esclarecer muitas dúvidas ainda existentes na relação professor-aluno, o assunto investigado partiu da problemática encontrada nas escolas onde foram realizadas as pesquisas, pois a partir daí ficou claro que o tema é atual e carente de atenção. Citaremos também uma breve contextualização da história da educação para que possa ficar clara a evolução histórica desta relação.

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO E SEUS DESAFIOS

“A expansão da educação no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias”. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p. 11). E como teria começado a história da educação no Brasil?

Warde também localiza no terreno da educação os começos dessa história. Nossos renovadores da educação a partir da

década de 1930 buscaram estabelecer as "singularidades teóricas e práticas da educação brasileira" e para tal lançaram mão das matrizes científicas que a amparavam. A história da educação foi incorporada como matéria formadora de natureza disciplinar, mais no intuito de despertar valores humanos à prática educacional. Assim a "História da Educação foi conformada para ser útil, para oferecer justificativas para o presente e não para interpretar ou reinterpretar os processos históricos específicos da educação brasileira" (WARDE, 1990 apud MARQUES, 2006, p. 6).

Ao vermos toda a trajetória da educação a partir de sua história e os rumos que se tomou com relação ao tema abordado neste documento, dizemos que é inevitável a erradicação da relação professor-aluno de caráter narrativo, em que somente um fala o professor, e os demais, os alunos escutam discursos vazios, descomprometidos com a realidade social. É o que Paulo Freire denominou de educação bancária, na qual o professor deposita seus conhecimentos nas mentes "vazias" dos educandos. Neste cenário o que se demonstra é que o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Ele é o sujeito, os discípulos são o objeto.

A distribuição entre dois mundos: o da natureza e o da cultura. [...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado do seu trabalho. [...] Como incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas".

[...] O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.

(FREIRE, 1975, p. 108 apud VALLE, 2005, p. 11).

Segundo o que foi observado durante a nossa passagem pelas escolas o quadro é assustador no que diz respeito ao diálogo o que é inexistente entre professor--aluno, vemos alunos oprimidos por uma pedagogia sufocante e ditadora. Percebemos que, somente a partir do diálogo, podemos despertar nos alunos das classes populares o desejo de se libertar da miséria e da opressão em que vivem, e nos das classes economicamente mais altas, a conscientização do quanto são opressores. Em busca de um homem concreto e mais liberto, o autor ainda nos apresenta o caminho do diálogo, para ajudar "o homem a tornar-se Homem" e o cerne de seu pensamento está em dois pontos: a conscientização e a educação como prática da liberdade.

Com relação ao primeiro ponto, citado por Freire, Jorge (1979, p.68 apud VALLE, 2005, p. 10), dá sua contribuição afirmando que a conscientização deve ser entendida como um desenvolvimento crítico da consciência, um caminho que leva o homem para além da fase de espontaneidade da apreensão chegando a fase critica, onde a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição em procurar conhecer e distingui o natural do cultural.

De fato é necessário que haja esse desenvolvimento critico consciente por parte de ambos professor-aluno, para se ir além do conhecimento, pois o que se apresenta não é somente alunos inconscientes, mas também muitos professores com tal diagnóstico. O que tem ocorrido com a escola brasileira é que, forjada no seio de uma so-

ciedade autoritária, sem valor e desprovida de autenticidade cultural, não cria condições favoráveis ao envolvimento progressivo dos alunos no processo de democratização da escola e da sociedade. O clima reinante é de doação de conhecimentos dos professores para os jovens. Aqueles tudo sabem e acertam, e estes só erram e nada conhecem. É uma atitude desrespeitosa aos traços culturais dos educandos, geradoras de levas de passivos, acomodados e oprimidos. Sem o instrumental indispensável à revisão crítica de valores, atitudes, idéias e conhecimentos assimilados acriticamente ano após ano, geração após geração, impossibilita-se a libertação interior do homem.

Para Vygotsky, (apud WIKIPÉDIA, 2008) a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, ou seja, o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento, assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem. O autor acredita que, a construção do conhecimento se dará coletivamente, portanto, sem ignorar a ação intrapsíquica do sujeito.

...uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida. (FAZENDA, 1998, p.82 apud ALVES, 2007, p. 81).

É certo que, o que está faltando além do diálogo citado sabiamente por Freire é a atitude aqui expressa por Fazenda, pois, a mesma trará consigo todos os demais saberes necessários para uma pedagogia libertadora e uma relação professor-aluno agradável, cheia de vida e trocas de experiências, ao lermos a citação enxergamos esta atitude como uma fonte que ao jorrar dentre os envolvidos trará grandes benefícios à educação, já para Piaget (apud WIKIPÉDIA, 2008) a aprendizagem do estudante será significativa quando esse for um sujeito ativo. Isso se dará quando a criança receber informações relativas ao objeto de estudo para organizar suas atividades e agir sobre elas. Geralmente os professores “jogam” somente os símbolos falados e escritos para os alunos, alegando a falta de tempo. Segundo ele esse tempo utilizado apenas para a verbalização do professor é um tempo perdido, e se gastá-lo permitindo que os alunos usem a abordagem tentativa e erro, esse tempo gasto a mais, será na verdade um ganho.

O modelo tradicional de intervenção do professor consiste em explicar como resolver os problemas e dizer “está certo” ou está errado “. Isso está contra a teoria

da psicologia genética de Piaget (apud WIKIPÉDIA, 2008) que enfatiza a importância da observação do professor sobre o aluno. Uma observação criteriosa, para ver o momento de desenvolvimento que a criança está vivendo, assim saber que atividade cognitiva aquele aluno estará apto a investigar. O professor será o incentivador, o encorajador para a iniciativa própria do estudante.

Segundo Tura o professor para Durkheim

[...] é um transmissor de saberes [...] valorizados e essenciais à continuidade societária. É um agente de formação integral dos alunos, e por isso, tendo o domínio das disposições pessoais para corresponder às exigências de seu tempo, pode criar condições para as mudanças sociais que se fizerem necessárias. Esta é a importante função social do mestre, de contribuição essencial para a formação de futuros cidadãos.

(DURKHEIM, 2002, p. 51 apud DEMETERCO, 2006, p. 87)

Coloca-se também a importância da espontaneidade da criança, muitas vezes o professor se mostra tão preocupado em ensinar que não tem paciência suficiente para esperar que as crianças aprendam, dificilmente aguardam as respostas dos educandos, e perdem a oportunidade de acompanhar a estrutura de raciocínio espontâneas de seus alunos. Com a concepção das respostas “certas” e sem o incentivo para pesquisa pessoal o estudante acaba por ter sua atividade dirigida e canalizada, podendo até dizer moldada pelo método de ensino tradicional. Por isso que Piaget fixa tanto essa idéia da espontaneidade do aluno, porém, essa espontaneidade muitas vezes é distorcida em suas interpretações. Se um professor deixar a criança sem planejar sua atividade, achando que essa aprenderá sozinha, erroneamente estará aplicando o que Piaget diz. Ainda a respeito da relação professor-aluno, o autor afirma que essa relação tem que ser baseada no diálogo mais fecundo, onde os “erros” dos estudantes passam a ser vistos como integrantes do processo de aprendizagem, isso se dá porque à medida que o aluno “erra” o professor consegue ver o que já se está sabendo e o que ainda deve ser ensinado o autor reforça que o aprender não se reduz à memorização, mas sim ao raciocínio lógico, compreensão e reflexão, diferentemente de Vygotsky, o mesmo acredita que o aprendizado é individual, será construído na cabeça do sujeito a partir das estruturas mentais que ele possui, e evidencia esta relação baseada na cooperação de ambos assim, será através do debate e discussão entre iguais que o processo do desenvolvimento cognitivo se dará, e o professor assumindo o papel apenas de instigador e provocador, mantendo o clima de cooperação. As conseqüências serão à descentralização, a socialização, à construção de um conhecimento racional e dinâmico dos alunos.

Dessa forma, a produção das crianças passa a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, buscando compreender o significado do processo e não só o produto. Dentro dessas situações de conflito facilmente observada nas escolas, o professor pode fazer toda a diferença. Se o professor tiver conhecimento do conflito eu - outro na construção da personalidade do aluno com certeza, ele saberá conduzir as relações e receberá esses estímulos com mais calma não tomando os mesmos como uma questão pessoal. O professor precisa

compreender o aluno e seu universo sócio-cultural. Mas conhecer esse aluno (e seu universo) implica em uma pré-disposição de amá-lo. Cabe ao professor investigar mais esse aluno e, ao longo de sua formação, não deixar que esse educando acumule raivas ou questionamentos. Hoje muito se sabe que o lado intelectual caminha de mãos dadas com o lado afetivo, pois conforme Paulo Freire

"não há educação sem amor".

CONCLUSÃO

Para muitos alunos, a acomodação prevalece, enquanto que para outros a cobrança é fator dominante.

Nossas escolas continuam desorganizadas, com ambientes descontínuo e caótico que só desfavorece as condições para o ensino e aprendizagem. Em matéria de mau desempenho, avaliado pelas taxas de repetência e evasão, estamos deixando muito a desejar. Ainda não estamos dando conta da tarefa de garantir aos alunos, cada um com seu ritmo e característica, o acesso ao conhecimento e às habilidades indispensáveis para o trabalho e cidadania. Pior do que tirar a chance do crescimento dos alunos é o paternalismo de alguns professores, que se preocupam em assinar o ponto e manter a imagem de professor bonzinho frente aos alunos.

Através da pesquisa realizada fica claro que é necessário recuperar o prazer de aprender e que a escola, necessariamente, não precisa ser chata e ritualista, deve-se valorizar o pensamento crítico, no sentido que o aluno raciocine sobre o conhecimento. O que se percebe é que o aluno espera receitas prontas, tem preferência por professores com muitas habilidades, todavia, o interessante seria desenvolver habilidades nos próprios alunos; gostam de professores que esquematizam tudo, mas os alunos não sabem esquematizar. Sendo assim, alguns ditos bons professores, repetem uma pedagogia passiva, muito pouco critica e criativa, precisamos de bons professores que tenham compromisso com uma prática transformadora que oportunize o crescimento e o desenvolvimento em todos os sentidos, buscando novas metodologias, novos conhecimentos, investigando e, o principal, despertando no aluno essa vontade de descobrir o inusitado.

Considerando esses pontos discutidos, o relacionamento entre professor e aluno deve ser de amizade, de respeito mútuo, de troca de solidariedade, não aceitando de maneira alguma um ambiente hostil e opressor que semeie o medo e a raiva no contexto de sala de aula. A prática pedagógica deve sempre prezar o bem estar do educando, entretanto quando o educador consegue entender o poder dessa pedagogia do amor e toda a bem querência que a mesma traz mais e mais alunos aprenderão com maior facilidade e gosto e, acima de tudo, mais e mais professores notáveis e inesquecíveis passarão pela vida de nossos educandos deixando suas marcas positivas. Marcas estas que bombardearam de experiências minha vida acadêmica, através desta pesquisa e todo o curso em si, pois, o desejo de mudança, de fazer diferente tomou conta do meu coração em detrimento a todo este diálogo entre os autores aqui citados, foi muito bom e com certeza colheremos frutos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, C. A. R; DOMÊNICO, L. C; GONÇALVES, R. P. Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil do Ensino Fundamental e Profissional. Pinhais: ITDE, 2007.

DEMETERCO, S. M. S. Sociologia da Educação. Curitiba: IESDE, 2006.

MARQUES, V. R. B. História da Educação. Curitiba: IESDE, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução, volume I. Brasília, 1998.

VALLE, B.B.R. et al. Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental. Curitiba: IESDE, 2005.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Relação professor-aluno – Portal de Educação, 2008. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/rela%C3%A7%C3%A3o professor-aluno. Acesso em: 10 abr. 2009.

AS LINGUAGENS ARTISTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLAUDIA TIBIRIÇÁ TRETTEL

RESUMO

Abordar o tema Artes é muito amplo e demanda estudos específicos desta área que é rica na diversidade em que se apresenta. As artes estão presentes em todos os espaços da sociedade, as vezes passando despercebidas por muitas pessoas que, por desconhecimento, ignoram a riqueza que o país detém sobre as Artes. São muitos os espaços disponíveis para divulgação de trabalhos artísticos, porém, pouco visitado. Assim, fica notório a importância da presença da arte na primeira etapa da educação, já que, por meio das linguagens artísticas as crianças são apresentadas a diversidade do fazer artístico que em algum momento da sua vida adulta vai fazer a diferença ao visitar espaços de divulgação. As linguagens artísticas são um conjunto de atividades que podem ser utilizadas individualmente ou no coletivo, como por exemplo, a música e a dança. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é apresentar algumas especificidades das linguagens artísticas na educação infantil, bem como descrever algumas de suas características mais utilizadas nesta etapa do ensino. Para isso, foi utilizado a pesquisa bibliográfica referenciada por sites especializados em artigos acadêmicos, bem como autores que já escreveram sobre o tema e documentos específicos para a educação infantil. Espera-se contribuir de alguma forma para a compreensão sobre a importância das linguagens artísticas nesta etapa da educação.

PLAVRAS-CHAVE: Linguagens; Artes; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A arte está presente em todas as etapas da educação e além dos muros da escola, porém, somente serão perceptíveis por aqueles indivíduos que em algum momento tiveram contato com o ensino da arte, seja de forma mais branda ou de forma mais avançada em cursos específicos para este

fim.

A arte na educação infantil é vivenciada pelas crianças e bebês de forma instintiva, pois, eles produzem arte o tempo inteiro durante suas brincadeiras com música e dança, quando estão manipulando massa de modelar ou argila, no parque quando utilizam a areia ou a terra para construção de algo ou apenas tirando de um lugar e jogando em outro.

A criança é produtora de arte espontânea, como pode ser observado em seus desenhos, os quais são repletos de significados, mesmo aqueles iniciais com as garatujas que para eles podem expressar uma série de coisas, pois é nesse momento que a criança começa a ter a noção de que está produzindo algo e fica encantada com suas produções.

A imaginação e a criatividade sempre estão presentes nos momentos de criação. Esses momentos podem ser individuais ou coletivos. Dessa forma, cabe aos professores que atuam com essa faixa etária estimulá-los, oferecendo diversidade de materiais durante o desenho e pintura, pois assim, terão condições de ampliar o olhar, e com isso aprimorar suas técnicas, além de escolher que material lhe é mais interessante no momento de criação.

Assim, esse estudo tem como objetivo apresentar algumas especificidades das linguagens artísticas na educação, bem como descrever algumas de suas características bem como as mais utilizadas nesta etapa do ensino. Para isso, serão abordados temas que envolvem um breve histórico do ensino de artes no Brasil; a arte na educação infantil e por fim, as características das linguagens artísticas música, dança e teatro.

Desse modo, espera-se que a compreensão das linguagens artísticas na educação infantil seja um disparador para a implementação de atividades diversificadas utilizando-se de diferentes materiais que propiciem a descoberta e encantamento das crianças para arte.

BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

Desde as técnicas ensinadas aos indígenas, passando pela colonização, a modernização do país até a Semana de Arte Moderna em 1922, o Brasil passou por inúmeras transformações referente ao ensino da arte.

Na educação formal a disciplina de artes foi integrada ao currículo do ensino básico em 1996, em caráter obrigatório. Sendo assim, a arte no Brasil tem sua origem na colonização, pois naquele momento a arte era totalmente voltada para religião, por isso sua identidade era europeia, nada nacional. Vale ressaltar que o ensino de artes tinha como objetivo a formação de mão de obra indígena para com isso, conseguir maior lucro nas construções das igrejas e residências, pois dessa forma os preços ficavam mais baixos. Carvalho e Vieira (2012, p.63) afirmam que “as primeiras manifestações artísticas dos portugueses no Brasil de caráter religioso católico, como templos, conventos, seminários e escola de catequese e artes e ofício”.

A partir do Brasil Colônia, a arte ganha características nacionais, porém mantendo as bases europeias. Desse modo, a arte nacionalista passa a retratar influências étnicas como: imigrantes, escravos africanos e indígenas.

Com a chegada do rei de Portugal em 1808, foi instaurada a reestruturação política e social com o objetivo de modernização do país. Foi nessa época que surgiu a Missão Artística Francesa representada por Joachim Lebreton e outros artistas franceses, estudiosos neoclassicistas, responsáveis por quebrar os estilos predominantes na época; o Barroco e o Rococó.

Em 1818, é fundada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, que posteriormente com a Proclamação da República tem seu nome alterado para Escola Nacional de Belas Artes, período em que o ensino de artes é formalizado e designado como profissionalizante. Os acadêmicos eram direcionados à preparação de trabalhos manuais, qualificando-os permanentemente.

Esse modelo de ensino permaneceu até o início do século XX, quando o ensino passou a ser obrigatório no currículo escolar visando o complemento às outras disciplinas. Segundo Barbosa (2015):

Contrários ao uso do desenho na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo do desenho na escola pública e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. (BARBOSA, 2015, p.149).

Naquele período a arte se enquadrava exclusivamente para fins industriais, dessa forma, os acadêmicos aprendiam apenas o que seria exigido no seu âmbito profissional.

A Semana de Arte Moderna de 1922, foi responsável por acabar com esse modelo e metodologia de ensino, vigente até esse período. Foi responsável criar inovações para a arte produzida, na qual a liberdade de expressão fosse o guia para os artistas no seu percurso criador. Portanto, este foi o marco histórico que influenciou efetivamente o contexto educacional brasileiro. O objetivo das artes na escola agora era dar lugar a expressão dos estudantes, tendo como resultado o desenho que expressa sua liberdade de criação.

Posterior a esse movimento, deu-se início ao Movimento de Escolinhas de Arte, o qual contava com várias escolas espalhadas pelo país atendendo crianças e adolescentes, o objetivo desse movimento era divulgar a educação artística e obrigar sua inclusão no currículo escolar obrigatório, conquistado em 1970.

Ana Mae Barbosa é responsável por uma das principais propostas metodológicas na estruturação do ensino de artes, a Abordagem Triangular.

[...] A Abordagem Triangular propõe um currículo abrangente, ao oferecer aos participantes um envolvimento com as artes ensinandolhes a olhar a arte, a utilização de técnicas de estúdio, aprendizagem das linguagens, do fazer, e entender as obras de arte em seus contextos culturais e históricos [...] (BOJUNGA, 2015, p.12).

Essa proposta possui três eixos como orientação: leitura de imagem, contextualização e fazer artístico. A metodologia utilizada tem como o objetivo criar a reflexão sobre o contexto social em que está inserido.

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança já “faz arte” bem antes de ir à escola, pois desenha, faz esculturas na areia ou barro, canta, dança, constrói instrumentos dando outros significados a panelas, latas e caixas, e faz uso da fantasia para criar personagens. A utilização do jogo simbólico, a percepção, imaginação, a fantasia, a ressignificação de objetos de materiais ou até mesmo de fatos corriqueiros do cotidiano infantil, faz com que as crianças sejam cada vez mais espontâneas em seu modo de ser e agir no mundo ao seu redor.

As Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil é um documento elaborado pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo que tem como objetivo referenciar o trabalho dos educadores, promovendo a reflexão diante da tarefa de promover ambientes de aprendizagens adequados para as crianças, auxiliar no planejamento de atividades de acordo com cada grupo atendido de acordo com a faixa etária, promover a intensificação e articulação das instituições que atuam na educação infantil atendendo crianças de 0 a 5 anos.

Desse modo, esse documento apresenta como ponto de partida a necessidade de ampliação das possibilidades de vivencias específicas da infância oferecidas na educação infantil, propiciando o conviver, brincar e desenvolver projetos em grupos; cuidar de si, do outro e do ambiente; expressar, comunicar, criar e reconhecer novas linguagens; compreender suas emoções e sentimentos; conhecer suas necessidades e formular um sentido de si que possa orientá-lo em suas ações.

Dentre os campos de experiências que devem compor o currículo da educação infantil e estar inserido no planejamento de atividades dos professores, estão as experiências com a expressividade das linguagens artísticas. Esse campo envolve aprendizagens necessárias para a apropriação de diversas linguagens, a fim de construir manifestações artísticas e a

expressividade natural da criança, pois a partir de sua imaginação inata é possível o desenvolvimento do jogo simbólico nas diversas atividades propostas no contexto infantil, como as narrativas de histórias, exploração de variedades de desenhos, música, teatro, dança e artes visuais.

Além das Orientações Curriculares, recentemente foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Base Nacional Comum Curricular, que 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. Neste documento está inserida a Etapa da Educação Infantil especificando os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os Campos de experiências.

Assim, os campos de experiência contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pondera a importância dos eixos estruturantes as interações e brincadeiras na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, propiciando os direitos de conviver, brincar, participar, explorar e expressar-se. Esses campos se fazem presentes no currículo da educação infantil direcionando o planejamento dos professores na elaboração de atividades.

O eixo Traços, sons, cores e formas, estão relacionados à convivência com diferentes manifestações artísticas, culturais e

cientificas, locais e universais, no cotidiano da escola, possibilitando a interação e exploração das crianças com diversidades de experiências, como a artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.). A partir dessas interações as crianças vivenciam e criam suas próprias produções artísticas e culturais. O professor enquanto mediador pode e deve promover atividades com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, manipulação de materiais diversos (argila, massa de modelar, folhas, galhos, areia, terra), enfim, existe uma infinidade de materiais estruturados ou não, que auxiliam o professor na realização das atividades propostas.

Conforme citado na Base Nacional Comum Curricular,

A Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigure, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiencias e vivencias artísticas. (BRASIL, 2018, p.41).

Esta etapa da educação é muito importante para o desenvolvimento das crianças em todos os sentidos (físico, cognitivo, emocional e social), pois é no convívio com essa diversidade de materialidades que se promove inúmeras habilidades que irão acompanhá-las durante seu percurso na escola.

AS LINGUAGENS ARTISTICAS: MÚSICA, DANÇA, TEATRO E ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A arte está presente no cotidiano infantil nos diversos espaços na qual está inserida e permite que a integração da criança com as diversas áreas do conhecimento, interligando-as com o seu dia a dia. Assim, irá estimular as percepções do mundo que a cerca permitindo a descoberta ressignificando os objetos que estão ao seu redor.

As linguagens artísticas: música, dança, teatro, as artes visuais (desenho, colagem, fotografia etc.), estão presentes no universo infantil desde muito cedo, pois fazem parte do cotidiano das instituições que atendem a faixa etária de 0 a 5 anos.

A comunicação e representação que a criança constrói desde o nascimento por meio das diversas linguagens, faz com que seja construído seu conhecimento muito antes de frequentar a escola. Esse conhecimento construído em diversos espaços será ampliado e diversificado na primeira etapa da educação, a educação infantil.

Desse modo, a reflexão sobre a relevância da música no ambiente escolar da educação infantil, objetivando momentos de criação e imaginação da criança, demonstra a importância de sua frequência na Educação Infantil, pois, é nesse espaço que a criança é apresentada as todas as linguagens essenciais para o seu desenvolvimento, e, entre elas estão as linguagens artísticas.

Na atualidade a criança é submetida a diversos contextos que envolvem sua interação social, pois a sociedade atual proporciona equipamentos dos quais é possível acessar com muita facilidade diversos campos dos saberes, entre eles, manifestações culturais artísticas de todo o mundo. Essa

riqueza cultural pode ser multiplicada nas salas de aula e enriquecida com a mediação do professor na ampliação de novos conhecimentos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ressalta que:

A arte da criança, desde cedo, sofre influências da cultura, seja por meio de materiais e suportes com que faz seus trabalhos, seja pelas imagens e atos de produção artística que observa na TV, em revistas, em gibis, rótulos, estampas, obras de arte, trabalhos artísticos de outras crianças etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

A espontaneidade na expressão da criança, retorna ao exterior de acordo com o seu entendimento do que lhe foi proposto.

Segundo o RCNEI (1998), “a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silencio. ” É possível observar que a música faz parte de todas as culturas e está presente em variadas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. E sua presença na educação é documentada como integrante na formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. Sua existência na educação infantil é justificada pela conexão das perspectivas afetiva, sensíveis, estéticas e cognitivas, a interação, comunicação social conclui seu caráter significativo, a linguagem musical.

Ainda conforme o RCNEI (1998) “aprender música significa integrar experiencias que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados”.

Referente a oferta de materiais sonoros para crianças e bebês que são atendidos é importante perceber que, nesta faixa etária as crianças observam as características dos sons presentes ao seu redor e por meio da manipulação de objetos, descobrem possibilidades sonoras.

Atualmente muitas escolas de educação infantil estão inserindo a música no contexto escolar por meio dos parques sonoros. Estes são compostos por materiais recicláveis diversos, dos quais é possível oportunizar a exploração sonora e a brincadeira de forma lúdica.

O professor tem um papel fundamental na criação e implementação desses espaços, pois precisa ter a clareza na finalidade dos materiais que serão utilizados pelos bebês e crianças, propiciando a criatividade, curiosidade e principalmente a descoberta de novos sons ou ruídos. Olivério (2016) destaca que:

Para a educação musical brasileira, assim como para muitos lugares do mundo, o parque sonoro é uma linguagem nova, tanto no campo lúdico e didático. Como é um campo conceitual em desenvolvimento, pode assumir vários formatos e suportes. (Olivério 2016, p. 23).

Dessa forma, observa-se que é possível desenvolver o encantamento pela música de forma simples, aproveitando materiais presentes no cotidiano familiar das crianças e colocados à sua disposição com outra finalidade, a de produzir sons.

Nas escolas de educação infantil são inúmeras as oportunidades de proporcionar a convivência com variedade de sons e

músicas. Esses espaços estão repletos de brinquedos, vídeos, CDs de música infantis, entre outras possibilidades. Cabe ao professor planejar atividades que envolvam a apresentação, manuseio e exploração desses materiais, proporcionar a escuta de diversos ritmos, melodias e sons, incentivar a curiosidade das crianças e descobertas dos sons da natureza como: o som das folhas das árvores, o canto dos pássaros, o barulho da chuva, entre outros.

As linguagens artísticas estão inseridas no contexto infantil de diversas maneiras, entre elas, destaca-se a dança. O ato de dançar proporciona o trabalho e fortalecimento da musculatura da criança, estimula a coordenação motora, flexibilidade, postura, a consciência corporal, além de melhorar a noção de espaço e principalmente a integração social.

Constantemente a dança e a música são linguagens que estão presentes no cotidiano da educação infantil, pois uma complementa a outra. A necessidade de ouvir atentamente o som para marcar os passos da dança ou simplesmente se movimentar para se divertir, faz com que as crianças façam descobertas sobre o som e o movimento, construindo assim, sua consciência corporal e sonora.

Na Educação infantil a dança deve estar presente de forma lúdica, na qual as crianças possam se divertir com o seu próprio corpo e com o ambiente com o qual está interagindo. Apresentar danças culturais de outras regiões, danças clássicas e históricas, auxiliam na coordenação motora e a apreensão de novos conhecimentos referentes a música.

Outra linguagem presente no contexto da educação infantil é o teatro. A encenação de pequenas peças teatrais baseadas em contos infantis, geralmente estão presentes na escola que atende a essa etapa da educação, porém é possível realizar essa atividade com as crianças utilizando-se de pequenos contos que fazem parte das rodas de leituras realizadas nos diversos espaços da escola.

As crianças possuem muita facilidade em interpretar papeis e fazem isso com desenvoltura, criatividade e muita imaginação. É possível observá-las enquanto brincam e imitam falas e gestos de seus pais, irmãos e avós e muitas vezes até das professoras. Assim é possível concluir que as linguagens artísticas estão presentes e não precisam necessariamente estar separadas uma da outra, pois música, dança e teatro podem estar presente em uma mesma atividade.

As artes visuais envolvem o fazer artístico e engloba o desenho, a pintura, colagem, escritura, gravura, modelagem, vídeo, fotografia, história em quadrinhos, produções informatizadas, entre outras. Dessa forma, pode-se observar que a educação infantil contempla a utilização desses elementos no cotidiano das crianças que estão na faixa etária de 0 a 5 anos. Vale ressaltar que o professor também deve se apropriar desse fazer artístico e proporcionar as crianças variedades de atividades, nas quais possam utilizar-se do seu momento criativo e imaginativo para produção de suas “obras de arte”.

De acordo com o RCNEI (1998) “as crianças exploram, sentem, agem, refletem e elaboram sentidos de suas experiências. A partir daí, constroem significações sobre como se faz, o que é, e para que serve e sobre outros conhecimentos a respeito da

arte".

Sendo assim, as Artes Visuais seguem estruturas e características próprias e se dá por meio da junção de três aspectos: a) o fazer artístico: exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de artes por meio de práticas artísticas; b) apreciação: percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados; e c) reflexão: é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, propiciando a interação entre o professor e as crianças com questionamentos e curiosidades sobre suas produções ou de outros artistas.

Apresentar telas de artistas contemporâneos, abordando suas técnicas e processo de criação, é um dos primeiros passos para que as crianças tenham o contato com a arte de uma forma mais significativa, ou seja, veja que existem pessoas que se dedicam a produzir arte. Passeios a museus, pinacotecas, exposições, visitas a locais que possuem esculturas, estatuas em homenagem a personagens importantes da nossa história, também são maneiras de apresentar a arte para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa propiciou a compreensão de alguns aspectos das linguagens artísticas presentes na educação infantil, bem como evidenciar as características de cada uma delas.

As linguagens artísticas estão presentes em todas as etapas da educação, porém, é na educação infantil que as crianças começam a ter o primeiro contato com elas, pois, mesmo que de forma lúdica, estão ampliando seu olhar para algumas especificidades das linguagens. Vale ressaltar que nesta etapa da educação pode ser observadas as artes visuais, a música, a dança e o teatro, presentes nas atividades diárias no cotidiano dessas crianças de maneira individual ou em conjuntos com outras linguagens, como exemplo tem-se a música/dança, teatro/música/dança e artes visuais/música, ou seja, vai depender do objetivo e o olhar atento do professor nas propostas de atividades, de forma que sejam agradáveis e disparadoras para a criatividade, imaginação, movimento, observação entre outras habilidades que as crianças vão adquirindo com o passar do tempo com a presença diversificada de brincadeiras e atividades propostas pelos professores.

O trabalho traz um breve histórico do ensino da arte no Brasil e as características de cada período; traz também a arte na educação infantil com referências de documentos como a LDB/96, o RCNEI e a visão de autores sobre a importância da arte para o desenvolvimento das crianças.

A abordagem de algumas características das principais linguagens presentes no cotidiano das crianças nas escolas de educação infantil, revela que existem as outras linguagens com a mesma importância, porém, o leque de possibilidades que as artes proporcionam aos professores que trabalham com essa faixa etária é muito maior que as outras, destacando que as linguagens geralmente são trabalhadas de forma lúdica com o objetivo de ensinar ao mesmo tempo que encanta as crianças.

Desta forma, espera-se ter contribuído na apresentação das linguagens artísticas e, principalmente, da sua importância na educação infantil, pois oferece muitas

maneiras de apresentar a arte para criança de forma lúdica, por meio de brincadeiras, as quais propiciam o desenvolvimento em todos os aspectos, tornando possível com o avançar nas modalidades da educação, possam se apropriar das demais linguagens de forma crítica e autentica, pois já terão passado pelo conhecimento da arte na primeira fase da educação.

REFERENCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da arte e design no Brasil: unidos antes do Modernismo. Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 1, p. 143- 159, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19869/pdf >Acesso em: 28 ago.21.

BOJUNGA, Sylvia. Abordagem triangular e cultura visual. Boletim Arte na Escola, São Paulo, jun. 2015. Disponível em: <rtenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=75450> Acesso em: 27 ago.21.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CARVALHO, Carla; VIEIRA, Francisco Ponciano. Arte brasileira. Indaial: Uniasselvi, 2012.

CUNHA, S. R. V. da. As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

OLIVÉRIO, Rodrigo. Parque sonoro: universo da música, som, luthieria, instrumentos musicais, brinquedos, fontes sonoras, artes visuais, escultura e paisagem sonora. Em Parques sonoros da educação infantil paulistana, - São Paulo: SME/COPED, 2016.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil /Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A REINVENÇÃO DO PROFESSOR

Cristina de Castro Araújo

RESUMO

O mundo vive a pandemia desde o ano de 2020, um vírus que afetou toda a sociedade em diversos setores principalmente a educação. Em todos os países, professores e responsáveis pela educação criaram mecanismos para continuar com o ano letivo. A principal estratégia criada pela maioria, foi o ensino remoto, porém, no início a grande maioria dos professores não sabiam utilizar as ferramentas disponibilizadas para este fim. A reinvenção do professor nesses tempos de pandemia trouxe a certeza de que os professores são capazes de se adequar as situações para promover conhecimentos, seja presencial ou remoto. Dessa forma, esta breve pesquisa tem como objetivo descrever como os professores estão enfrentando o desafio de ensinar nes-

ses tempos difíceis para todas as etapas da educação por meio do ensino remoto. Para isso, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por artigos acadêmicos, documentos oficiais disponíveis em sites especializados para este fim. Espera-se que essa pesquisa possa demonstrar o quanto os profissionais da educação estão empenhados em promover o ensino, mesmo que a distância e com o mínimo de recursos para crianças e adolescentes não ficar tão defasados nos próximos anos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Pandemia; Professor; Ensino remoto.

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, o Coronavírus não é uma criação para produzir morte, mas sua presença entre nós colabora para propiciar a vontade do extermínio máximo e da origem de indivíduos e da origem de “universos de morte” e de maneiras de vida social. O pensamento de que alguns humanos devem ser ignorados, desmistifica o desiquilíbrio social, econômico, cultural e político que devasta nossa existência e que se revela com a chegada da Covid-19. O mesmo método para se alastrar para educação.

Assim, com a determinação do afastamento social, como maneira indispensável para controlar o avanço de casos e solicitações por acolhimento nos hospitais, as tarefas escolares adquiriram o modo remoto. Assim, enquanto alguns estudantes da rede particular começaram a ter acesso a toda forma de atividades, por diversos programas e aplicativos remotos, com educadores trabalhando a fadiga para colaborar com um modelo de qualidade e perspectivas altíssimas em raso espaço de tempo, estudantes de redes públicas, de lugares distantes ou mesmo cenários mais miseráveis foram expostos a um cenário catastrófico.

Nesse tempo, nunca foi tão necessário refletir em probabilidades para ir além daquilo que se conhece, do que já foi vivido, e que deve ser reiterado sem ponderação.

Essa pesquisa tem como objetivo demonstrar a reinvenção dos professores que foram expostos a um novo modelo de educação devido á pandemia, bem como apresentar as características do ensino remoto.

Dessa maneira os tópicos abordados serão voltados para o esclarecimento do contexto em que a educação se encontra desde o ano de 2020 com a chegada do Coronavírus: A função da educação diante do cenário da pandemia; Entendendo o ensino remoto; O ensino remoto como meio de manutenção da educação; e Um breve relato histórico da EAD, ensino remoto no Brasil.

Contudo espera-se que esse estudo possa auxiliar no esclarecimento sobre este período conturbado em que a educação ainda está passando e principalmente elucidar os diversos desafios que o professor está enfrentando para levar as aulas para seus alunos, que devido ao contexto social que a sociedade apresenta, nem sempre é possível alcançar a todos.

A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO DIANTE DO CENÁRIO DA PANDEMIA

Conforme o Ministério da Saúde (2020) “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-Cov-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”. Foi em dezembro de 2019, que ocor-

reu os primeiros eventos de propagação do coronavírus (SARS-Cov-2), assinalado na região de Wuhan na China. Contudo, logo em seguida o vírus foi velozmente dissipado por toda a terra através da propagação de um indivíduo contaminado para outro. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Cerca de 80% dos indivíduos contaminados têm poucas ocorrências ou são assintomáticos, não necessitando de atendimento hospitalar. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, instituiu que a epidemia da doença provocada pelo coronavírus (COVID-19) instituiu uma Emergência de Saúde Pública de relevância internacional – o mais alto grau de vigilância da Organização, segundo prognosticado no Regulamento Sanitário Internacional. Depois de 11 de março de 2020, a COVID-19 foi reconhecida pela OMS como uma epidemia. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Segundo Aquino et al. (2020), o ainda insuficiente saber sobre as formas de contágio, e a carência de vacinas e possibilidades terapêuticas distintas, tem conduzido agentes públicos a utilizar normas de saúde pública não farmacológicas, como o afastamento social objetivando a diminuição da velocidade de propagação do vírus, e, também com propósito de impedir o enfraquecimento das estratégias de saúde, bem como mortes.

A maior parte dos países aprovaram várias diligências para parar o contágio do vírus e diminuir o número de infectados. Para Aquino et al. (2020), tais providências compreendem:

O isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos, à adoção de etiqueta respiratória e ao uso de máscaras faciais caseiras; e medidas progressivas de distanciamento social, como o fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos, a conscientização da população para que permaneça em casa , até a completa proibição da circulação nas ruas, exceto para a compra de alimentos e medicamentos ou a busca de assistência à saúde. (AQUINO et al. 2020, p.2).

Uma das providências de afastamento social do governo brasileiro foi a interrupção das tarefas presenciais de escolas e universidades por período ilimitado. Assim, os Estados e o Distrito Federal tiveram a interrupção limitada ou total das atividades escolares, atingindo assim milhões de estudantes e educadores. (estimativa de 2020).

ENTENDENDO O ENSINO REMOTO

Embora já considerada, os debates e os estudos sobre esse modelo de ensino ficaram maiores, e em consequência disto, a educação remota também passou a ser uma matéria debatida e estudada, posto que, têm atributos distintos. Dessa forma, pode-se decretar esse modelo de educação como um sistema de ensino-aprendizagem que usa mecanismos tecnológicos para a comunicação do saber com a proximidade entre quem instrui e quem aprende.

A educação remota é, portanto, um sistema de ensino-aprendizagem empregue com o objetivo de avizinhar o educador do estudante que aprende, fazendo uso de plataformas digitais para atividades didáticas pedagógicas por um breve período, sendo empregue em circunstâncias que a entidade

não consegue responder ao sistema convencional, com aulas presenciais e turnos agendados. Ele distingue da EAD pelo motivo de ser, normalmente, na mesma hora das aulas presenciais da escola; por possuir uma vinculação diária com o educador; pela adequação empregue aos assuntos; pela adaptação do calendário de ensino ao momento emergencial.

Segundo a nota técnica do Todos Pela Educação (2020):

[...] a tecnologia educacional não deve se resumir a plataformas de aula online, com slides disponíveis, professores sendo filmados e exercícios a serem feitos. Diversificar as experiências de aprendizagem continua sendo essencial e, para isso, podem ser utilizados jogos, visitas a museus virtuais, simulações, uso de laboratórios remotos e uma série de outros recursos atualmente à disposição. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p.11).

Por isso, para dar seguimento as ações e reduzir os abalos provocados pelo distanciamento, escolas impulsionadas no modelo do ensino a distância, adotaram o ensino remoto. Mas, como programar as aulas de maneira que elas cheguem a todos os alunos? Sendo que, apenas 70% da população, o correspondente a 126,9 milhões de pessoas, tem acesso à internet, conforme um estudo feito pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) no ano de 2019.

Segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, 2020), vários instrumentos foram empregados pelas Secretárias para dar seguimento ao aprendizado dos estudantes. As alternativas ofertadas pelo estudo, foram o uso da TV local para propagar conteúdos, vídeos aulas gravadas pelos educadores, aulas online por meio de plataformas disponibilizadas pela rede com educadores de fases de ensino distintas. O proveito das plataformas online para viabilizar assuntos fragmentados por períodos de ensino, ferramentas digitais próprias dispostas pelos educadores.

Desigualmente das secretárias municipais, a grande parte das secretárias estaduais fazem uso das plataformas online para a intercessão das aulas, ou seja, as alternativas online são aceitas para a educação remota. Os números demonstram ainda que a maior parte do ensino remoto é mediado pelas redes sociais, posto que, são plataformas que grande parcela da sociedade tem acesso. No entanto, não é declarado se as secretárias estaduais possuem o conhecimento dos problemas dos alunos diante o acesso à internet, uma vez que, são mais afastados da realidade das populações e a sua educação está sendo mediada, em sua grande parte, pelo meio virtual.

É importante considerar que a práxis de uso do meio virtual se amplia com o decorrer dos tempos. A geração que hoje se faz presente nas escolas, já se desenvolvem no ambiente tecnológico, e os mecanismos virtuais se tornaram um parceiro na aprendizagem dos estudantes, uma vez que, favorecem o acesso aos conhecimentos. É o que declara Pereira (2012):

A ideia é incorporar as tecnologias digitais, principalmente as móveis, para promover a mobilidade na educação, por meio de aplicativos específicos e recursos disponíveis. É tirar proveito dos milhares de celulares dos alunos e inseri-los no plano de aula, a fim de compartilhar experiências, transformar o conhecimento em valor e es-

timular o interesse no conteúdo abordado, fazendo com que o processo de ensino-aprendizagem seja algo agradável para o aluno, bem como para o educador. (PEREIRA et al., 2012, n.p.).

Já há um bom tempo que a inclusão das tecnologias no ambiente educacional é um assunto muito abordado entre os profissionais da educação, já que, os diversos mecanismos oferecidos podem trazer vantagens ou prejuízos para o aprendizado do aluno. Grande parte dos educadores que dominam as escolas nos dias de hoje não fazem uso desses meios digitais, por motivos de descrenças ou falta de técnica.

Um dos obstáculos encarado pelos educadores é a maneira como os estudantes irão trabalhar com essa tecnologia, posto que, esses mecanismos lhe fornecem referências prontas, sem requerer do aluno um justo empenho na procura por saber. Essa disposição na aprendizagem, produz nos professores uma certa dúvida relativa aos benefícios dos alunos, como também dos seus deveres.

Assim, a educação por intermédio de tecnologias espera dos educadores um certo controle no uso dos mecanismos inovadores, o que decorre a negação dos mesmos na inserção dessas tecnologias, já que, no decorrer de sua qualificação como educador não lhe foi instruído formas de fazer uso de tais meios tecnológicos como ferramenta de trabalho, e em consequência disto, alguns não sabem manejar tais novidades e necessitam de uma especialização para aprender a manusear as ferramentas digitais e expandir a aprendizagem.

O modelo de educação que foi desenvolvido celeremente pelo governo do estado fez com que fosse refletida a maneira de ensino convencional, a qual, é preciso caminhar alinhado com o progresso das tecnologias. Foram oferecidas as alternativas: o uso das plataformas online, como Zoom, Jitsi, Skype, Google Meet e outras, para intermediação das aulas online; as redes sociais como WhatsApp, Facebook, Messenger, Instagram e Twitter como maneira de suporte para extrair dúvidas; a oferta de materiais no padrão de PDF., para ajudar nos assuntos, como complemento; a remessa de materiais impressos para serem feitos em casa, aulas registradas em vídeos pelos educadores, a utilização do site da escola para intervir a conversa entre estudante-docente-gestão e um espaço aberto para agregarem mais alguma prática utilizada por eles.

Dessa forma, as plataformas online e a remessa de materiais impressos são os métodos mais usados entre os educadores para a mediação das aulas, lembrando que, são as estratégias mais disponíveis para esse momento de processo especial de educação, pois propicia o diálogo e mediação das aulas. Os métodos utilizados pelo sistema superior de educação nas escolas estaduais, necessitam ser as mais simples e disponíveis possíveis, para que a extensão da educação envolva toda população estudantil, até mesmo aqueles que não tenham acesso as tecnologias virtuais, como também aqueles que não entendem bem o universo cibernético.

A atividade docente exige muita tenacidade para que se realize com perfeição, contudo, é um trabalho difícil e cansativo que, muitas vezes, conduz ao estresse e fadiga emocional e física dos profissionais. Compreende-se, portanto, que a manei-

ra como as aulas estão acontecendo no sistema especial de educação propicia a oscilação de horários, pois demanda muita devoção, especialmente dos professores, abalando rigorosamente sua rotina de trabalho que antes, presencialmente, tinham horas exatas para administrar aulas.

Vale mencionar que é real a complexidade relativa ao acesso da internet pela população, e este, intensifica o progresso considerável da restrição digital. Isso ocorre em decorrência de que uma grande parte da população não tem oportunidades necessárias para adquirir um celular ou mesmo o acesso à internet. Os alunos que têm nível socioeconômico moderadamente baixo, necessitam de um cuidado maior dos governantes, nessa fase especial da educação.

Os educadores são indivíduos fundamentais na atividade pedagógica do ensino remoto, para tal, precisam de instrumentos apropriados para programação e execução das aulas, uma vez que, é importante, por parte deles, registrar videoaulas, ou até mesmo, aparatos em formato de textos, imagens, áudios ou vídeos para ajudar na mediação assuntos.

É importante destacar que existem várias maneiras para se aplicar aulas online, virtualmente são ofertados diversos dispositivos que acabam por complementar e dá contribuição aos educadores no progresso do ensino-aprendizagem, se considerar por exemplo, a nota técnica do Todos Pela Educação que deixa evidente que é possível aperfeiçoar esse sistema de educação. A inclusão das tecnologias no ambiente educacional amplia com o decorrer dos anos, Rodrigues proclama (2017):

[...] o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o professor permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re) aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas. (RODRIGUES, 2017, p.30).

Ser educador requer transformações, adequações, inovações e aprimoramento, para tentar conservar uma qualidade na educação e evadir-se dos obstáculos presentes na técnica pedagógica.

O ENSINO REMOTO COMO MEIO DE MANUTENÇÃO DA EDUCAÇÃO

Posterior a interrupção das atividades presenciais provocadas pela epidemia de Covid-19 em todo o planeta, estudantes e educadores necessitaram mudar para o ambiente virtual. Mecanismos virtuais que antes eram usados somente como base no sistema de aprendizado se transformaram da noite para o dia instrumentos fundamentais a preservação do ensino.

Segundo Moreira et al (2020):

Os professores se transformaram em youtubers gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o Skype, o Google Hangout ou o Zoom e plataformas de aprendizagem, como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. (MOREIRA, 2020, p.352).

Nessa mesma linha, JOYE et. al (2020, p.15) declaram que “as tecnologias proporcionam vantagens significativas para o processo de ensino e aprendizagem, mas é imprescindível que o professor tenha conhecimento e habilidades necessárias para manusear tais recursos”.

Mesmo em períodos pré-pandemia, esse obstáculo de qualificação docente nesse ponto acontece porque “as tecnologias digitais crescem de uma quase permanente formação, porque nessa área, a inovação acontece a todo o momento, o que por vezes proporciona mudanças significativas nas práticas dos professores”. (apud MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p.355).

No entanto, é fundamental destacar que a educação remota emergencial difere do ensino à distância (EAD) e da educação on-line. A despeito dos últimos dois tópicos serem largamente propagados como sinônimos, o ensino à distância abrange mais do que os mecanismos digitais e métodos on--line, como também outros métodos de propagação e até elementos impressos.

De acordo com JOYE et al. (2020), a concepção de EAD é a conciliação de informação (de forma síncrona e/ou assíncrona) em locais e tempos específicos, com ou sem a utilização de dispositivos digitais. E o “termo “a distância” explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos”. (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p.7).

Já, na educação remota emergencial faz-se uso de dispositivos da educação a distância para aplicar aulas que em circunstâncias comuns deveriam ser aplicadas de maneira presencial, mas que por razões excepcionais necessitam ser empregadas de maneira remota. Assim, conforme Arruda, não há um modelo exato para a evolução da educação remota emergencial (2020):

Pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de Lives. Tal transmissão permitiria a colaboração e participação de todos de forma simultânea, mas pode envolver a gravação das atividades para serem acompanhadas por alunos sem condições de assistir aos materiais naquele momento. Ela também pode envolver mais iniciativas da EAD, implementando ferramentas assíncronas (que funcionam de forma não instantânea, como fóruns de discussão) e melhor estruturação de materiais. Pode também envolver a transmissão de conteúdos por TV, rádio ou canal digital estatal, de forma mais massiva e emergencial. (ARRUDA, 2020, p.266).

As sessões simultâneas se afiguram às aulas expositivas e são essenciais para gerar atividades que precisam de feedback instantâneo, para possibilitar a atuação dinâmica dos alunos ou para qualificar a obtenção dos saberes, além de abreviar um pouco a distância entre o educador e educando.

Em 1924, a instituição escolar de negócios de Havard admitiu a técnica do “estudo de caso” com o objetivo de atualizar o método de educação e sujeitar os estudantes aos sistemas decisórios e aos problemas que os executores vivem cotidianamente, posicionando os alunos no papel do diretor. Motivando assim com que os estudantes parassem de ter um procedimento “passivo”

para gerar problemas de maneira ativa.

Para Berbel (2011, p.4) “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Além do mais, quando o estudante compartilha a sua ideia em sala de aula e essa colaboração é motivada e reconhecida pelo educador, estimula-se sentimentos de comprometimento, compreensão de capacidade e de incumbência, além da perseverança nos estudos, entre outras.

Na atualidade, o conhecimento está a um toque de distância do aluno, o que produz particularidades distintas em relação aos jovens de períodos anteriores. Este novo contexto leva os alunos a não almejarem mais conhecimento tão só como vigora, mas, a entender como fazer operar, isto é, relacionar-se com a realidade. Dessa forma, pela grande quantidade de conhecimentos captados cotidianamente pelos estudantes é necessário refletir em maneiras para que o saber seja realmente controlado.

Conforme Falcão (2017, p.448) “Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento”.

De acordo com Hodges (2020), o aprendizado online já porta uma nódoa de que sua propriedade é inferior à do estudo presencial, a despeito de vários estudos científicas comprovarem o oposto. Essas mudanças rápidas de tantas entidades ao mesmo tempo sentido ao ensino remoto podem confirmar essa concepção errada, quando, na realidade, ninguém realizando a passagem para a educação online nessas condições estará efetivamente extraindo o máximo benefício dos métodos e oportunidades do modelo online.

Sendo assim, a efetivação da educação remota de maneira rápida impressionou tanto os alunos como os educadores, e, para o mesmo autor, o corpo preceptoral tem que elaborar respostas rápidas em condições abaixo do ideal. E, assim, muitos docentes, concebivelmente, verão esse método estafante. Além de que a implantação repentina pode reduzir a qualidade das aulas aplicadas.

BREVE RELATO HISTÓRICO DA EAD, ENSINO REMOTO NO BRASIL

A contar da sua criação até sua chegada no Brasil, a educação a distância (EAD) vem se modificando a cada década com o progresso das tecnologias e a sua ampliação em todo o planeta. Conforme Gomes (2013, p.13) a EAD “[...] foi criada e se desenvolveu por meio de iniciativas privadas e decretos governamentais, cumprindo uma trajetória que acompanha a introdução e o crescimento de cada tecnologia no país.”, situando-se entre enganos e precisões na controversa educacional do país.

Esse modelo de educação foi se avultando em todo o universo e veio para o Brasil no ano de 1904. Inicialmente, essa qualificação era realizada por meio dos Correios, integralmente por cartas. Entre 1940 e 1950, outros projetos aconteciam no Brasil fazendo uso ainda do rádio como mecanismo para a educação.

No decurso do progresso da EAD, educadores não tinham uma qualificação

apropriada para essa espécie de educação, foi então que cursos de capacitação consecutiva foram disponibilizadas a fim de reduzir as adversidades encontradas por eles. Observa-se que, atualmente, educadores não tem a adequada qualificação na área da EAD em sua habilitação inicial, o que os faz buscar uma formação permanente para sua capacitação.

Foi em 1996, a partir da evolução na educação à distância, com a publicação da Lei Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação, O ensino a distância (EAD) acabou sendo certificado como um modelo de educação, como dispõe em seu Art. 80 que dispõe "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada." (BRASIL, 1996), sendo regularizada pelo Decreto Nº 9.057 promulgado em 25 de maio de 2017.

Nessa mesma época, em 1996 foi instituída pelo Ministério da Educação a Secretária de Educação a Distância (SEED), que:

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2004, p.3).

Na compreensão de Baseggio e Muniz (2009), a EAD é a maneira de educação e aprendizagem que deixa o aluno soberano de sua educação. Conforme eles, essa espécie de ensino encontra-se em crescimento no Brasil e é uma forma de flexibilização no modelo de estudar.

Assim, a EAD é classificada como uma modalidade de conquista do saber que tem um critério de educação, aprendizagem, avaliação e intervenção à distância, por meio tecnológico, sendo este, celular, computador ou tablet, com técnicas e práxis pedagógicas que não saia do cenário educacional e obrigada pela lei, e que traga independência para o aluno. Considerando-se que, mesmo que a educação seja absolutamente por meio digital, cabe ao estudante estruturar seu tempo de estudos, já que, a EAD tem o mesmo consumo de empenho que um curso presencial.

Desta maneira, a EAD, se desenvolvida com comprometimento social, pode propiciar ao aluno uma aprendizagem independente, deixando livre o seu modo de estudo, contudo, tem que existir por parte deste, um certo compromisso e dedicação para finalização do seu aprendizado com eficácia e êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa propiciou o entendimento sobre as dificuldades enfrentadas por professores e alunos diante da pandemia que atinge o país a mais de um ano, demonstrando que embora não seja uma educação por excelência, fez se o necessário para que crianças e adolescentes não fossem prejudicados no ano letivo. Vale ressaltar que nem todos os alunos puderam acompanhar o ensino remoto, principalmente por questões socioeconômicas, entre outras dificuldades.

O estudo traz informações sobre o

cenário da educação diante da pandemia, relatando especificamente o ensino remoto e suas especificidades para professores e estudantes. Traz um breve relato sobre este tipo de ensino que já era conhecido de pessoas que optam pelo ensino a distância, salientando as diferenças entre os dois modelos de educação.

Sendo assim, espera-se que esta breve pesquisa possa auxiliar na compreensão sobre como funciona o ensino remoto na educação e como foi possível em meio a tantas dificuldades oferecer as crianças e jovens os conteúdos que seriam disponibilizados no ensino presencial e principalmente como os professores tiveram que se adequar a essa nova realidade.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BASEGGIO, Karina Roberta; MUNIZ, Eray Proença. Autonomia do aluno de EAD no processo de ensino e de aprendizagem. Revista Tecnologia e Sociedade, vol. 5. (2009). Disponível em < https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2531 > Acesso em 16 de junho de 2020.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25, 27 mar. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE Sobre a doença. 2020. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid Acesso em:15. jun. 21.

BRASIL. Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Dispõe sobre a regulamentação do ensino a distância no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2012018/2017/Decreto/D9057.htm#art24> Acesso em 02 de jun. 21.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80 > Acesso em 02 jun.20.

BRASIL TODOS PELA EDUCAÇÃO (2020). Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. Disponível em < https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf > Acesso em 15 de jun.21.

FALCÃO, R. F. et al. Novas metodologias de ensino? O discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração. Revista Alcance, v. 24, n. 3(Jul/Set), p. 445, 17 nov. 2017.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 18. pp. 13-22. Sorocaba: 2013. Disponível em < https://www.redalyc.org/pdf/2191/219125744002.pdf > Acesso em 16 de junho de 2020

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, M. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em

busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. Research, Society and Development, v. 9, n. 7, p. e521974299, 24 maio 2020.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. Revista Dialogia, n. 34, p. 14, 2020.

PEREIRA, Leonardo Romão et al. O uso da tecnologia na educação, priorizando a tecnologia móvel. v. 16, 2012. Disponível em < https://www.researchgate.net/publication/336529464_O_USO_DA_TECNOLOGIA_NA_EDUCACAO_PRIORIZANDO_A_TECNOLOGIA_MOVEL > Acesso em 21 de jul21.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

DESAFIOS E NOVAS PERSPECTIVAS

DENIZE OLIVEIRA ALVES

RESUMO

O ato de ler e escrever é dado como uma habilidade e direito que não deve ser negado ao cidadão. No entanto, a falta de acessibilidade escolar por motivos pessoais ou sociais, viola diretamente esse direito, o que compromete sua autonomia e, por muitas vezes, insegurança ao falar/comunicar-se, pelo medo de não ser compreendido. Diante das informações apresentadas, cabe ressaltar que a alfabetização de jovens e adultos não ocorre semelhante à alfabetização de crianças, isso porque, em sua maioria, falta motivação do próprio adulto no processo de alfabetização, responsabilidades que acabam se tornando mais importantes que sua formação, ou então, a baixa autoestima, vergonha por ter "perdido tempo" e estar retornando à sala de aula, atitudes que podem postergar o processo de aprendizagem escrita e leitura do adulto. A educação de jovens e adultos no Brasil ainda é recente em seus aspectos teóricos e de conscientização sobre sua importância na autonomia e condição humana.

Palavras-chaves: EJA; educação; jovens e adultos; alfabetização; Paulo Freire; método.

INTRODUÇAO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as características práticas e teóricas da alfabetização de jovens e adultos. A fundamentação dessa pesquisa se dará principalmente pelos estudos de Paulo Freire; segundo o educador, todo ser humano é capaz de aprender a partir de seus saberes já existentes (conhecimento prévio), uma vez que, acredite em si mesmo e no seu potencial para desenvolver novas habilidades e alcance de seus objetivos pessoais e educacionais. Ainda sobre a alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire descreve que esse processo de alfabetização não se assemelha a metodologia aplicada nos anos iniciais com crianças em fase escolar, para tal, o educador precisa estar consciente sobre o

embasamento teórico e desenvolver métodos que despertem o interesse e criatividade dos jovens e adultos em aprender

mais, com foco e responsabilidade sobre sua própria trajetória escolar/alfabetizadora. Na teoria Freiriana, não são ensinados métodos como repetição de palavras, mas sim, com base em palavras presentes no cotidiano do adulto que sejam significativas para eles e, desse modo, gerando novas palavras; toda metodologia precisa estar o mais próxima possível daquilo que já é de conhecimento dos jovens e adultos em sala de aula.

O problema de pesquisa norteador no desenvolvimento deste trabalho se dá no seguinte questionamento: quais são os desafios e como se desenvolveu o que entende se por educação de jovens e adultos na atualidade?

para tal o objetivo geral consiste em apresentar como acontece o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Os objetivos específicos se definem a descrever este processo de alfabetização a partir da teoria de Paulo Freire em correlação as afirmações de outros autores da área. Além disso, contextualizar sobre os métodos e práticas aplicados no EJA no que se refere à alfabetização.

A escolha deste tema justifica-se na intenção de investigar e explanar as características da educação de jovens e adultos com ênfase em seu processo de alfabetização. Quanto a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado embasamento teórico por meio de artigos eletrônicos, teses e dissertações, além de e-books e livros na área da educação de jovens e adultos, caracterizando-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

De acordo com Arroyo (2007) a EJA é uma modalidade de ensino, cuja adultos e jovens a partir dos 15 anos tem a oportunidade de retornar aos estudos de forma presencial ou a distância, com o objetivo de concluir a educação básica. O público atendido por essa modalidade, em sua maioria, não teve a oportunidade de estudar ou então optou por trabalhar em função da responsabilidade com a sua família ou outros problemas pessoais os quais ocasionam a interrupção dos estudos de forma regular.

Historicamente, a educação de jovens e adultos foi marcada por fases burocráticas e de dificuldades em sua implementação; uma vez que, a educação, entre os séculos XV a XVIII não se destinava a classes baixas, a qual tinham obrigatoriamente a responsabilidade de servir às classes dominantes. Com isso, jovens e adultos, inclusive crianças, não tinham acesso à escolaridade, o que ocasionava um reflexo direto na defasagem sobre a dominância linguística, matemática e de questões sociais (ARROYO, 2007).

O primeiro programa voltado para a educação de jovens e adultos no Brasil ocorreu em 1947, por meio de uma Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada pelo Ministério da Educação e Saúde e coordenada por Lourenço Filho. Tal iniciativa objetivava proporcionar técnicas que facilitassem o acesso à cultura e conhecimentos gerais de pessoas que não puderam manter a sua escolarização concluída pela grande demanda do capitalismo e serviço demasiado o qual desvalorizava as classes baixas (PAIVA, 1987).

Santos (2003, p. 74) completa:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico).

Em paralelo a campanha de 1947, entre 1948 e 1950, o Serviço de Educação de Adultos (SEA) reforçou campanhas e estratégias que pudessem encorajar jovens e adultos a retornarem aos estudos, ainda assim, a sociedade tinha uma visão preconceituosa sobre o analfabetismo, associando essa condição a escassez econômica, falta de conhecimento cultural é incapacidade de suas funções sociais enquanto cidadão. Uma outra face imersa ao preconceito que ainda se estendia sobre essa modalidade de educação encontrava-se na própria formação de professores destinados a atuarem nessa área, uma vez que, não se exigia formação específica para a docência em salas de aulas como a EJA. A concepção era de que qualquer pessoa alfabetizada e letrada poderia desempenhar o papel de educador e "transmissor" do conhecimento, por considerarem isso mais fácil e rápido. Sem uma qualificação específica, os afetados por essa prática não eram apenas os estudantes, mas os próprios responsáveis por essa educação, pois não se reconhecia a necessidade de remuneração mediante a tal prática, pois esses eram contratados como voluntariados, o que ocasionou uma insatisfação e abandono das salas de aula, explica (PAIVA, 1987).

Mediante a situação grave na qual metade da população brasileira era considerada analfabeta, a UNESCO cria mais um programa que serviria de incentivo à população acerca da necessidade da. alfabetização. Com isso, em 1952, sob o conceito de educação funcional (entendida como uma educação global e integrada, como objetivo de conscientizar jovens e adultos sobre funcionalidade da alfabetização e de sua ligação direta as questões sociais) na qual uma campanha voltada exclusivamente para a população do nordeste (uma das mais afetadas pelo analfabetismo) faltava a necessidade de se dar mais atenção a esse público, oferecendo um serviço de qualidade e com profissionais preparados para o assunto, levantando as primeiras impressões sobre a importância de políticas públicas direcionadas a educação de jovens e adultos, completa autora.

Foi em 1963, que o Ministério da Educação entrelaçou os resultados em pesquisas e campanhas sobre a educação de jovens e adultos ao estudo de Paulo Freire, colocando o mesmo, a frente tem alguns programas de educação para esse público.

Em órgãos documentais direcionados exclusivamente para a educação, a Educação de Jovens e Adultos teve sua aprovação na LDB 9394/96, seguida das diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos no parecer nº 11/2000, no qual teve como definição e caracterização parte da educação básica correspondente aos direitos educacionais àqueles que não puderam concluir os estudos. Além disso, os documentos mencionados acima trouxeram uma ampliação e contextualização socioeducativa sobre a metodologia, objetivos e rele-

vância da oportunidade de se restabelecer no campo educacional, modificando, ainda, nomenclaturas como “supletivo”, descreve (FÁVERO, 2009).

Como olhar de Freire para a educação, algumas considerações começavam a ser repensadas, e assim, reorganizadas para que funcionassem efetivamente. De início, o pensador defendia que:

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. (FREIRE, 2001, p.16)

De acordo com Novais (2010) com a Constituição Federal de 1988, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB 01/2000 e o Parecer CNE/CEB 11/2000) a EJA é definida como um direito a oportunidade de aprender de maneira digna.

1.2 A educação de jovens e adultos na perspectiva de freire e outros autores

Paulo Reglus Neves Freire, conhecido como Paulo Freire, nasceu em 19/09/1921 em Recife Pernambuco. Trabalhou no instituto SESI (serviço social da indústria) e no serviço de extensão cultural da universidade do Recife, universidade na qual Freire descobriu seu interesse pelos assuntos educacionais. Em 1958 Freire conclui a sua tese para um concurso na universidade em que trabalhava, neste mesmo lugar como professor de história e filosofia, o educador também vivenciou experiências de alfabetização com angicos, de modo em que já apresentava um jeito autêntico e observador da alfabetização para jovens e adultos (GADOTTI, 1996).

Segundo ele, o processo de alfabetização para pessoas que não tiveram uma oportunidade de frequentar a escola, deveria acontecer de maneira consciente na qual o maior objetivo seria capacitar o oprimido para a aquisição da leitura e escrita como meio para a sua libertação, autonomia e integridade humana. A partir daquele momento, Paulo Freire se destacava como um pensador diferente, com grande potencial para transformação necessária na educação (TORRES, 1979).

Nos anos seguintes, Paulo Freire ampliou seus estudos com base em sua primeira tese na universidade de Recife: foi professor na Unicamp e na PUC São Paulo, consultor do departamento de educação do conselho mundial das igrejas em Genebra – Suíça, atuou como consultor educacional junto a governos de terceiro mundo como na África, desenvolveu trabalhos e metodologias como professor na universidade de Harvard, além da elaboração de projetos direcionados para alfabetização de adultos dedicando-se a reestruturação curricular e valorização governamental ao trabalho dos professores explica (GADOTTI, 1996)

Torres (1979) relata que dentre suas principais obras Paulo Freire escreveu os livros “Prática da liberdade” - 1967; “Cartas a Guiné-Bissau” - 1975; “Pedagogia da Esperança” – 1992; “A sombra desta man-

gueira” - 1995 e “pedagogia do oprimido” – 1995, esta última tendo grande destaque na área educacional, como exemplo do que de fato é a educação, principalmente daqueles menos favorecidos por questões sociais.

O educador consciente da sua prática docente tem como principal objetivo aprendizagem significativa dos educandos, principalmente em situações nas quais haja um diz favorecimento do aluno quanto às questões educacionais e sociais.

Para Freire (1996, p. 59):

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.

Desse modo, temos por entendimento, que na perspectiva do pensador Freire, a alfabetização é um dos principais meios pelos quais o sujeito tem acesso à cultura, exercício pleno de sua cidadania, além de sua inserção e interação quanto as questões sociais este conhecimento crítico.

É Importante destacar que os alunos da EJA procuram uma escola afim de “recompensar" o tempo em que não estiveram em sala de aula, uma forma de integrar-se a sociedade a qual faz parte, usufruir de direitos os quais ainda se sentem inseguros em opinar

Gadotti (2008) acrescenta que, por vezes, a educação de jovens e adultos não pode ser oferecida em poucos módulos, de modo em que o aluno frequente pouquíssimas aulas e já obtenha um certificado; é importante entender essa etapa com toda sua relevância na vida do educando e na sua participação ativa na sociedade, respeito e estabelecendo um processo de aprendizagem com qualidade e comprometimento com aqueles que precisam e procuram essa modalidade de ensino.

É indispensável acreditar nesses jovens e adultos que estão na sala de aula, oferecer a eles atividades que não subestimem sua capacidade e potencialidade em aprender coisas novas, pois como citado anteriormente, em uma sala de aula tão heterogêneo como a EJA encontramos expressões culturais e de costumes sociais que implicam diretamente em sua aprendizagem (FREIRE, 1998).

2 MÉTODO PAULO FREIRE DE ALFABETIZAÇÃO

Sobre o método, podemos iniciar este tópico com a seguinte citação:

O método Paulo Freire para a educação de adultos sistematizado em 1962 representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto o método deriva diretamente das ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e seus meios. (PAIVA, 1973 p. 251)

Paulo Freire se destacava em suas concepções educacionais e filosóficas porque colocava o educando como centro de sua própria formação, uma vez que, o mesmo, acreditava que toda e qualquer pessoa

possui capacidade de aprender a partir de suas vivências pessoais. Além disso, para ele, o processo de ensino aprendizagem não pode acontecer de modo em que o educador entregue o conteúdo pronto para o aluno, sem que haja investigação em busca de resposta, isso pode ocasionar a evasão escolar, principalmente por parte dos alunos da EJA que podem e devem participar ativamente nessa fase em que eles estão se recolocando no contexto escolar. Nesse sentido ,sobre a alfabetização, Freire destacava o seguinte pensamento:

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (Freire, 1979, p. 72).

Nessa perspectiva, Paulo Freire reforçava a não utilização de cartilhas para alfabetização, pois como já mencionado, métodos como esse transformam o educando em objeto e não sujeito do seu próprio processo de alfabetização. alfabetizar adultos da mesma forma como se alfabetiza crianças também não se adequa aos meios para alcance do objetivo da Educação de Jovens e Adultos. Para ele, ditar sílabas a fim de memorizá-las torna o ensino mecânico, “vazio" e maçante para os alunos (GADOTTI, 1996).

Em seu método de alfabetização, Freire prioriza o vocabulário do próprio educando, “trazendo” para a sala de aula palavras que sejam de conhecimento deles e de seu repertório cultural; a partir dessas palavras, denominadas como palavras geradoras, são levantadas novas possibilidades de escrita e reescrita a partir do que eles já conhecem.

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou re-constituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram (FREIRE, 1987, p.6) como em todo planejamento pedagógico

A contextualização das palavras geradoras pode ocorrer por meio de um diálogo informal entre alunos e educadores, de modo em que todos possam expor o que já conhecem e as dúvidas que surgem ao de correr da aula. Não há uma quantidade específica de palavras, mas sim, uma organização do campo semântico delas, como por exemplo: palavras encontradas em uma lista de mercado, receitas e letras de músicas conhecidas por eles mesmos. Após a exposição das palavras, é levantada uma discussão sobre quais palavras são de conhecimento cultural de uns e de outros, e assim, todos trocam experiências acerca da realidade de seu cotidiano

(TORRES, 1979).

O que se correlaciona a citação de Ribeiro (2001, p.23), na qual explica:

A alfabetização e a educação de base de adultos devem partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. (RIBEIRO, 2001, p.23)

Como em todo planejamento pedagógico, a alfabetização para esse público

segue algumas etapas: primeiro há uma investigação de palavras, como citado no parágrafo anterior, em que o professor busca saber o que os alunos já conhecem, palavras comuns em seu cotidiano e de seu repertório cultural, em seguida há uma exposição das mesmas para roda de conversa. Logo após, temos a etapa de tematização, na qual educador e educandos trabalham os significados sociais das palavras. por fim, a etapa de problematização: momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada (FREIRE, 2000).

Ainda sobre a aproximação da realidade e o que o aluno aprende na teoria, Freire menciona que a alfabetização se dá assim com o toque por meio da percepção real daquilo que o aluno está aprendendo, do uso de sua criatividade, da espontaneidade que o professor permite que aconteça em sala, do seu trabalho como mediador do que já é conhecido e o que se precisa conhecer, das experiências trocadas entre eles mesmos e, principalmente, da autoconfiança impulsionadora da educação de jovens e adultos. Como exemplo, Freire (1989, p.13) descreve a seguinte situação:

[...] Tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando, ao pegarem, por exemplo, um objeto, como laço agora com o que tenho entre os dedos, sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Quanto ao papel do educador Diniz (2009) descreve que é preciso ter uma atenção para que a aula não se torne maçante e totalmente tradicional, o exercício da prática de leitura escrita deve ser constante, podendo se utilizar de músicas, logotipo de marcas famosas, noticiários e demais recursos pedagógicos que auxilie devidamente nesse processo, estimulando o aluno a participar da aula, não tenho vergonha de expor suas dúvidas e correlacionar teoria com que ele vive na prática.

Por ora, é inegável que os objetivos da EJA possam se dificultar no que é esperado pedagogicamente. Isso, porque:

Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento das suas práticas docente, como uma heterogeneidade, a evasão, juvenilização do turno, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional. Porém, em toda as situações esses educadores vão buscando caminhos alternativos que favorecem o processo de ensino, como criações próprias de cada um, diante das circunstâncias que vão enfrentando. (PORCARO , 2011, p.41).

Soares (2006, p.22), sobre o perfil dos educadores com relação aos de jovens e adultos em escolaridade, menciona que:

São jovens e adultos com rosto, com história, com cor, com trajetória sócio –étnico- racionais do campo da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

Acima de todo o conteúdo pedagógico e pragmático voltado para os jovens e adultos, o mais importante está na valorização em cada um que busca sua escolari-

dade depois de anos, mesmo enfrentando dificuldades sociais, econômicas e principalmente preconceituosas quanto a falta de escolarização. dentro de cada um deles há sonhos: o sonho de poder ler e escrever; de ter sua autonomia; Independência perante as suas próprias escolhas; “poder” sobre a sua fala; auto confiança para se expressar e se colocar diante de situações desafiadores e que necessitem da sua opinião; do seu exercício enquanto cidadão com direitos e deveres e, em muitos casos, poder iniciar sua trajetória no ensino superior, dando exemplo aos seus filhos, familiares e amigos próximos, mas acima de tudo, provando para si mesmo a sua capacidade (GADOTTI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, é possível concluir que o ato de ler e escrever está para além da codificação e decodificação de códigos, é um “instrumento” de liberdade, de autoconfiança e poder mediante nosso papel enquanto cidadãos. Se por muitos anos pouco conhecia-se sobre a contribuição de um processo de alfabetização e letramento planejado com um objetivo sério e centrado nas potencialidades dos alunos, hoje, pode-se considerar que o cenário educacional, de fato, estabelece medidas que agregam para o conhecimento e ofertam melhores oportunidades para o retorno daqueles que não puderam concluir os estudos. O olhar para o adulto em fase de alfabetização e retorno para o ambiente escolar é diferente do que conhecemos na rotina de jovens e crianças; neste caso, é de suma importância que haja respeito e acolhimento com a história de cada um, dos motivos pelos quais deixaram a escola e o porquê estão retornando para ela. Quanto ao problema de pesquisa apresentado na introdução e norteando todo o conteúdo exposto aqui, compreende que os principais desafios encontrados no processo de alfabetização está em manter os alunos motivados a frequentarem a escola mesmo depois de muitos anos e com responsabilidades que antes não tinham; além disso, é preciso rever e conscientizar-se de que essa fase não ocorre como acontece em uma sala de aula com crianças, os adultos precisam de atividades que estejam correlacionadas ao seu cotidiano, trazendo-o para perto dos conteúdos educacionais de modo em que todos possam expor o que já conhecem e desejam compartilhar, além de seus receios, também.

Por fim, temos por entendimento, que alfabetizar adultos requer sensibilidade diante histórias diferentes, respeito sobre os objetivos e sonhos de cada um. Compreender que os adultos que, ali desejam recomeçar, buscar o melhor para si mesmo diante os desafios. Desse modo, cabe ao educador, ensinar e aprender (com seus alunos).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio (org.) Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ, Melissa; VICHESSI, Beatriz. Educação de Jovens e Adultos: prática adequada.

Revista Nova Escola. N. 227, novembro, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. _____. Educação como prática da liberdade. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. _____. Pedagogia do Oprimido.

17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PAIVA, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José E. (org.). Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 10. ed. São Paulo:Cortez:Instituto Paulo Freire,2008.

NOVAIS, J. G. O Proeja e sua efetividade na inclusão de alunos trabalhadores na

Educação Profissional. Aracaju. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia (ULHT). 2010

PORCADO, Rosa Cristiana. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho decente. Disponível em < http://www.redalyc.org/pdf/715/71521708003.pdf> acesso 25. Julho 2021

RIBEIRO, Vera Maria Mosagão. Educação de Jovens e Adultos: ensino fundamental proposta curricular. São Paulo: Ação Educativa. 2001.

SOARES, Leôncio (coord.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: 2006.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire/Unesco 1996.

TORRES, C. A. A práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Loyola, 1979

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AEE- E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Douglas Silva Gomes

RESUMO:

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a importância da Educação Especial: Deficiência Intelectual, e vem mostrar-nos como as crianças com deficiência intelectual aprendem de uma forma eficaz, frequentando escolas regulares e tendo como instrumento principal a qualidade do processo de ensino aprendizagem. O serviço aos intelectuais é uma política nacional que implementa e organiza o campo do serviço no âmbito da educação especial, tem características neste sentido e define os serviços e as disciplinas de educação especial que participam neste campo. As políticas de Educação desenvolvidas pelos Governos buscam constantemente a redução dessas desigualdades através da conscientização da população quanto aos seus direitos e deveres.

Palavras – Chaves: Educação Especial. Deficiência Intelectual. Aprendizagem.

ABSTRACT:

This work proposes a reflection on the importance of Special Education: Intellectual Disability, and shows us how children with intellectual disabilities learn effectively, attending regular schools and having as main instrument the quality of the teaching-learning process. The service to intellectuals is a national policy that implements and organizes the field of service within the scope of special education, has characteristics in this sense and defines the services and special education subjects that participate in this field. Education policies developed by Governments are constantly seeking to reduce these inequalities by making the population aware of their rights and duties.

Keywords: Special Education. Intellectual Disability. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Neste Trabalho de Conclusão de Curso, propõe-se abordar o tema relacionado a importância da Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual, mostrando como as crianças com deficiência intelectual desenvolvem a aprendizagem de forma eficaz. Propõe uma reflexão sobre a importância da Educação Especial/ Deficiência Intelectual, e vem mostrar-nos como as crianças com deficiência intelectual aprendem de uma forma eficaz, frequentando escolas regulares e tendo como instrumento principal a qualidade do processo de ensino aprendizagem. A reflexão é no sentido de pensar nas mudanças necessárias desde cedo, na educação básica que é o período crítico no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência. O atendimento aos intelectuais se apresenta como uma política pública na implementação e organização dos serviços em educação especial.

O presente trabalho tem como objetivo geral: Refletir sobre as dificuldades que alunos portadores de necessidades especiais podem ter em seu desenvolvimento escolar. Como objetivos secundários: Contextualizar historicamente e legalmente sobre o AEE- Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar. Contextualizar a Deficiência Intelectual no âmbito pedagógico. Apresentar a importância do AEE- Atendimento Educacional Especializado no âmbito escolar e sua contribuição para o desenvolvimento de alunos com deficiência Intelectual.

Este trabalho é justificado pela importância da conscientização e formação dos leitores, pesquisadores pela importância do tema abordado e pouco discutido pela sociedade; como alerta a um problema que vivenciamos constantemente nas escolas. O trabalho é uma simples contribuição para o tão vasto território que ainda pode e deve ser explorado: Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual. Nesse sentido, descreveu e delineou os serviços e disciplinas de educação especial de que participou nesta sala; considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada.

2. O AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

De acordo com a Secretaria de

Educação Especial (SEESP), a ação pedagógica deve ser norteada por princípios específicos: normalização, integração e individualização. Teoricamente, esses princípios, dentre outros, devem estar interligados durante o processo de inclusão. A ideia de normalização é vista como base filosófico-ideológica da integração e consiste em:

[...] oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso [...] respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira desses indivíduos viverem, com direitos e deveres (MEC/SEESP,1994, p.16).

Campos (2008), diz que: “a educação com qualidade, para os movimentos sociais reivindicavam a qualidade da educação entre o decorrer dos anos, pois os participantes tinham dificuldades de perceber as nuanças dos projetos educativos que s instituições de ensino desenvolviam”.

Uma das inovações introduzidas pela Política Nacional de Escolas Especiais (2008) em relação à educação inclusiva é o serviço escolar especial - AEE, que é um serviço escolar especial que: “[...] identifica, prepara e organiza a educação e Acesso a recursos, atendendo às necessidades específicas dos alunos, dificultando a sua plena participação " (SEESP/MEC, 2008.p.18)

Entretanto, o Atendimento a Educacional Especializado que por muito tempo restringiu-se a um ensino paralelo, aos poucos vem redimensionando seu papel, atuando no atendimento direto desse aluno na rede escolar regular dentro do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Mittler, este conceito de inclusão envolve um jeito de pensar fundamental diferente sobre as origens da aprendizagem e as dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma mudança de ideia de defeito para um "modelo social". (MITTLER, 2003).

O processo de aprendizagem e ensino de crianças pré-escolares com ou sem deficiência é realizado no processo de respeito, diálogo e troca de experiências, pois se os educadores puderem proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem saudável, estimulante e de apoio, eles não o farão. Deficiências ou diferenças no ambiente escolar, mas haverá práticas pedagógicas diferenciadas. “A socialização das crianças não apenas ativa e realiza suas funções psicológicas, mas também é a fonte do comportamento condicional histórico. (...)” (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Por isso, é muito importante formar os professores para a aprendizagem ao longo da vida, para que tenham o apoio necessário para mudar as práticas retrógradas e retomar o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a proposta de educação inclusiva opção brasileira referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil por ser esta, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação.

O principal motivo para a realização do AEE na própria escola é a possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser solucionadas, discutidas e articuladas no cotidiano escolar e com todos que atuam na rede escolar geral e / ou especial. Alunos com formação comum:

Se o PREPA for realizado nesta situação, os pais podem vivenciar um desenvolvimento inclusivo e uma experiência de aprendizagem para seus filhos, sem a necessidade de atividades extracurriculares.

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas.

2.1. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

Segundo o dicionário Aurélio “desafios em termos gerais são as dificuldades, impedimentos e barreiras”.

Os desafios estão presentes constantemente na vida do cidadão, que tem que lutar cada dia mais para obter seu espaço no mercado de trabalho, e na sociedade como um todo. A criança portadora de necessidade especial, também enfrenta desafios que as colocam muitas vezes às margens da sociedade. Pois ao longo da história, elas foram descriminadas, segregadas e afastadas da convivência com outras pessoas consideradas “normais”, nas suas casas, nos asilos, nas clínicas e abrigos.

Portanto, o grande desafio para construirmos uma Educação realmente Inclusiva é o fato de vivermos em uma sociedade excludente.

Conforme David Rodrigues “Organismos internacionais nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO, têm produzido declarações que indicam que a

Educação Inclusiva (EI) é não só uma possibilidade, mas um direito dos alunos”.

A Educação Inclusiva é uma longa e árdua caminhada, mas para que ela se concretize cabe a nós educadores darmos o primeiro passo, com práticas pedagógicas diferenciadas, oferecendo condições que favoreçam o desenvolvimento moral e social destes alunos.

O termo “especial” ainda está focalizado no alunado com necessidades especiais, quando na verdade “especial” deve ser a Educação oferecida a todos que tenham necessidades educacionais especiais. Isso deve garantir um serviço especializado que possibilite a aprendizagem desses alunos dentro de suas limitações. São muitas as dificuldades, por isso devemos lutar para garantirmos a todos as mesmas oportunidades, não só no ensino, mais também no trabalho, esporte e lazer, enfim devemos buscar a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, respeitando o direito constitucional que fora garantido a todos.

3. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ÂMBITO PEDAGÓGICO

A prática pedagógica tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar, promovendo reflexões sobre seu papel de educar. No entanto, práticas pedagógicas arraigadas em um modelo educacional assistencialista e excludente não se modificam por decreto.

Concepções precisam ser modificadas na busca desse ideal. Além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil no desenvolvimento global e integral da criança, quando falamos de construção de escola inclusiva temos que pensar também em uma mudança conceitual sobre a quem a escola se destina. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças con-

ceituais necessárias.

Avaliar é sempre um processo complexo, pois envolve o julgamento de alguém sobre algo, no caso, o julgamento do professor sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; por conseguinte, por mais que queiramos ser objetivos, é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia. Isso quase nos obriga a buscar parâmetros ou indicadores que possam centrar a atenção do avaliador em alguns pontos específicos e, na escola, a avaliação pedagógica deve ter como referência a aprendizagem, a qual se sustenta na proposta curricular delineada no Projeto

Político-Pedagógico de cada escola. “Os educadores deveriam reinstaurar a pedagogia como o eixo nuclear quando se trata de responder às necessidades dos alunos” (GONZÁLEZ, 2002, p.111), pelo fato de, na atualidade, buscar-se compreender o processo de aprendizagem do aluno e levantar suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas, a serem construídas pela escola. Aqui se observa, desse modo, uma importante mudança de foco de análise: da deficiência para as necessidades educacionais provenientes dela.

No entanto, temos que cuidar para não restringir ou limitar a ideia de pedagogia e mais especificamente de currículo, como se fosse apenas o somatório ou o conjunto de conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos. Não! É preciso apreender o sentido do currículo, alargando nosso entendimento sobre ele, principalmente na perspectiva de uma escola inclusiva, visto que será o currículo que nos dará sustentação para que não percamos o foco do trabalho na escola e sua função específica, de possibilitar às gerações mais novas a apropriação do conhecimento acumulado pela história e pela cultura dos homens, que estão sintetizados nos conteúdos curriculares. Contudo, esse é o foco da classe comum. É o professor da classe comum que deve ser capaz de avaliar as competências do aluno com deficiência intelectual quanto aos conteúdos escolares. E o professor do AEE, o que avalia? Qual seu foco? Como buscar parâmetros para não se correr o risco de centrar-se na deficiência, em vez de se centrar se no processo pedagógico?

Antes mesmo de nos debruçarmos nessa questão, é indispensável mencionar que a avaliação deve se caracterizar como um processo compartilhado, de múltiplas dimensões e no qual todos da escola devem se envolver. Não se trata de isolar a avaliação nesse ou naquele contexto, mas de olhar para o aluno de forma integral, considerando-se todos os espaços educacionais compartilhados. Portanto, como já anunciado pelo próprio Ministério da Educação de nosso país (BRASIL, 2003), devem ser avaliados, ao menos, três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar).

E também insiste na premente necessidade de uma avaliação

abrangente, que considere a instituição escolar (conhecimentos prévios sobre o aluno, recursos e materiais específicos, definição de cronograma de ações), a ação pedagógica (a sala de aula, os recursos e materiais de aprendizagem, as estratégias metodológicas) e o aluno (suas características funcionais e suas competências curricu-

lares).

Entender a deficiência intelectual e como ela acontece é essencial para poder desenvolver um trabalho competente, criando novas metodologias e estratégias de ensino voltadas a esse público que está cada vez mais inserido no sistema regular de ensino.

A educação não pode continuar ignorando o que acontece a sua volta, aniquilando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais, forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica em saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos representar o mundo, a partir de nossas origens, valores, sentimentos. A inclusão ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer, o importante é que isto já se iniciou e, no futuro, esperasse que a escola seja um lugar onde não haja discriminação e preconceito, que seja um lugar onde as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um seja valorizado.

4. A IMPORTÂNCIA DO AEE- ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O AEE complementa ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncional. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola.

Na sala de recursos multifuncionais, os alunos são atendidos pelo público-alvo da educação especial, o que está definido na Política Nacional de Educação Integral Escolar Especial e no Decreto nº 6.571 / 2008.

O principal motivo para a realização do AEE na própria escola é que suas necessidades educacionais específicas podem ser resolvidas e discutidas no cotidiano escolar e estão mais intimamente ligadas a todos que atuam na rede geral e / ou especial. Alunos de um ambiente de aprendizagem compartilhado Após a implementação do PREPA nessa situação, os pais podem proporcionar às crianças um desenvolvimento inclusivo e uma experiência de aprendizagem sem a necessidade de serviços extracurriculares.

O processo de ensino e aprendizagem de crianças pré-escolares com ou sem deficiência se dá no processo de respeito, diálogo e troca de experiências, pois se os educadores puderem proporcionar aos seus alunos um ambiente de aprendizagem saudável, estimulante e solidário, não haverá ambiente escolar; desvantagens ou diferenças, mas haverá práticas de ensino diferenciadas. Portanto, é muito importante treinar o professor para a aprendizagem ao longo da vida, para que ele tenha o suporte necessário para mudar práticas retrógradas e reconstruir o processo de aprendizagem. E aprender. “A socialização infantil não só ativa e realiza suas funções psicológicas, mas também é fonte de determinação histórica do desenvolvimento comportamental (...)” (VYGOTSKY, 1989, p.109).

Conforme Arroyo (1998),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

(ARROYO, 1998, p. 41)

Na interação e socialização surge a percepção da individualidade. Onde o professor irá criar situações de aprendizagem adequadas às necessidades de cada criança. O professor deve considerar as habilidades, preferências, perfil emocional e cognitivo, necessidades de apoios nas diversas áreas do desenvolvimento. É necessário perceber e preparar instrumentos para lidar com a diversidade e promover o nível máximo de autonomia e independência de cada criança. Assim, vemos o quanto é importante que se estabeleça vínculos adequados desde os primeiros contatos com o aluno deficiente, o trabalho do professor irá favorecer os caminhos para a autonomia e independência do aluno, olhar o aluno além de suas limitações, favorecer um ambiente inclusivo, dando condições que sejam estabelecidas trocas entre todos, pois todos estarão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, por meio dos contatos, da comunicação, do afeto, da experimentação e de instrumentos pedagógicos adequados a cada aluno. (SANTOS, 2000).

Fazendo o ambiente ser um local de construção do conhecimento para todos, conforme estabelecem as leis. Está previsto na Constituição de 1988 o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Em seu Artigo 208, a Constituição determina que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino. Segundo Batista, (2006): É importante esclarecer que esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino.

O “preferencialmente” na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão,

ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especifica.

A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes. Entretanto, é inegável o avanço da educação inclusiva historicamente, conforme reparado pelo presente estudo, a promoção do acesso educacional a todos os indivíduos, a Declaração de Salamanca e a LDB que abriram portas para as pessoas com NEE em prol da inclusão de uma sociedade mais justa. Contudo, é questionável o alcance de tais iniciativas e legislação vigente quando se pretende analisar a qualidade da educação ofertada.

No desenvolvimento deste trabalho, buscou-se refletir sobre uma perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano com base, notadamente, nos estudos defectológicos de L.S. Vygotsky. Enfatizando o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de aula regular, buscando compreender a necessidade de um possível diálogo entre as práticas desenvolvidas pelos docentes que atuam nestes espaços.

Supomos que entender como o AEE se efetivava dentro da escola seria importante no processo de entendimento de como políticas educacionais se materializavam no dia-a-dia de uma escola regular da rede pública de ensino.

No que se refere à Escola Incluir ficaram evidentes os seguintes aspectos no tocante à prática do AEE e da sala regular no processo de inclusão de alguns alunos com DI: O currículo ainda é pautado em um processo de ensino homogêneo, no qual as crianças devem se aproximar ao máximo dos níveis de sucesso escolar.

A escassez de materiais pedagógicos dificulta e em alguns momentos inviabiliza práticas diferenciadas, propostas pelos docentes. A estrutura física da escola interfere nas práticas pedagógicas por não possibilitar uma arquitetura que estimule a autonomia do aluno.

A incipiente comunicação entre os docentes dificulta a troca de experiências, o que consideramos ser digno de destaque dentro em escolas inclusivas, por ser a partir do outro que eu construo minha própria identidade, com seu auxílio e experiência. Isto cabe não apenas ao desenvolvimento dos alunos, mas a um aperfeiçoamento das práticas docentes.

Entretanto, percebe-se um esforço, por parte dos docentes tanto do AEE, como da sala regular, de uma prática pedagógica inclusiva, embora, ainda, pareça um processo difícil de concretização.

A perspectiva da política educacional é possibilitar as crianças com DI matriculadas no ensino regular a possibilidades de se frequentar o AEE, com objetivo de desenvolver o que não é trabalhado na sala regular. Se a matricula no ensino regular é critério para que o aluno possa ter sua matricula no AEE, o contrário não acontece, sendo assim, este não é um serviço obrigatório, mas uma opção da família.

Com isto afirma-se que alternativas

como o AEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colaboram para que a escola afirme a necessidade de separação entre os normais e os diferentes. Em suma, os objetivos aqui estipulados foram alcançados de forma satisfatória, colaborando para processo de inclusão e acompanhamento das salas de AEE no processo de ensino aprendizagem escolar das crianças com deficiência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL, Ministério da educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC/SEESP,2006.

BRASIL. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007>. Acesso em: 13 de Março. 2021.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Inclusão ,,- Revista da Educação Especial. Brasília: MEC/SEF, 2008.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial - Out/2005, Nº 40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SEESP - Secretaria de Educação Especial.

Educação Inclusiva – 4 volumes, Brasília, 2004.

_____ Atendimento Educacional Especializado - Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas, Brasília, 2007.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal:

Porto Editora, 1995.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de

‘alunos com deficiência’. Revista da FAEE-BA- Educação e

Contemporaneidade, Salvador, v. 11, nº 17, pp.27-44, jan/jun, 2002.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. In Integração: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. Ano 10- no. 22/2000.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS PARA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Douglas Silva Gomes

RESUMO:

Este artigo se dedica à importância dos jogos como ferramenta no processo de jogos educativos infantis. A partir dos exercícios, os jogos também são vistos como uma excelente ferramenta para desenvolver a auto expressão, manter o equilíbrio e a autogestão desde a primeira infância. Respeito e autoconsciência e um poderoso meio de integração social. Os jogos são ferramentas que devemos utilizar no dia a dia escolar para gerar conhecimento, aprendizagem e todos os aspectos, incluindo cognição, aspectos psicomotores e psicológicos. Pesquise livros impressos e PDF, artigos e TCC em sites de pesquisa acadêmica (como Scielo e Google Scholar).

Palavras-chave: Desenvolvimento. Aprendizagem. Brincar

ABSTRACT:

This article is dedicated to the importance of games as a tool in the process of children's educational games. From the exercises, games are also seen as an excellent tool to develop self-expression, maintain balance and self-management from early childhood. Respect and self-awareness and a powerful means of social integration. Games are tools that we must use in everyday school life to generate knowledge, learning and all aspects, including cognition, psychomotor and psychological aspects. Search for print and PDF books, articles and TCC on academic research sites (such as Scielo and Google Scholar).

Keywords: Development. Learning. Play

1. INTRODUÇÃO

O presente tema surgiu da necessidade de atrelar o pedagógico com a necessidade de o educado continuar fase do brincar com significado. “O trabalho que desenvolveremos; ‘‘A importância do brincar para desenvolvimento e alfabetização da criança”; discute o brincar como ferramenta pedagógica na alfabetização da criança e tem como problema, entender os aspectos favoráveis que o brincar pode proporcionar às crianças, perceber as formas de interação do brincar com os demais eixos da alfabetização, ou seja, brincando pode auxiliar em diversas atividades pedagógicas.

Sabemos que antigamente, a criança não tinha direito de escolha nem espaço, os adultos não aceitavam a criança como um ser pensante, não era importante a infância, as brincadeiras; hoje sabem que são de extrema importância na vida e desenvolvimento de uma criança, o lúdico.

A aprendizagem lúdica é assunto que devemos utilizá-lo como ferramenta no cotidiano escolar possibilitando a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

A criança precisa imaginar brincar, conviver em um ambiente sadio, onde ela deve ser tratada como criança, pois o brincar é o que a criança mais gosta de fazer e é um direito seu e deve ser e, se sentir protegida garantindo essas vivências em sua infância. Nos tempos atuais sabemos que a maioria das crianças do mundo não tem essa oportunidade em suas vidas, a oportunidade de viver sua infância livre de maneira lúdica, porém isso não acontece com todas as crianças em todos os lugares.

Podemos lutar ou ao menos tentar garantir que todas ou ao menos a maioria das crianças possam ter o direito de crescer e se desenvolver em um ambiente lúdico, principalmente no ambiente escolar. A Ludicidade na Educação Infantil é de extrema importância para um pleno desenvolvimento infantil em todos os aspectos, cognitivo, psicomotor, psicológico entre outros.

Portanto, precisamos perceber a escola como um espaço para os alunos vivenciarem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, sendo assim, nossa pesquisa terá o foco em utilizar a ludicidade como ferramenta no reforço escolar desde as séries iniciais, para uma melhor aprendizagem.

O presente trabalho é justificado pela importância do lúdico para a aprendizagem no ensino da educação infantil, destacando os jogos como instrumento deste processo. Contribui para a formação dos professores de modo que amplie sua visão, de como ensinar de forma lúdica, e especialmente para as crianças desenvolverem a autoconfiança, altruísmo, empatia, colaboração, tolerância e equilíbrio emocional. A criança que se desenvolve brincando, tem mais possiblidades de tornar se feliz e bem sucedida na vida adulta.

2. O LÚDICO EM UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Segundo os autores, Marinho, (2007) e Kishimoto, (2002); a prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquista e dificuldades. No brincar, casam-se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais.

O brincar pode ser entendido como a capacidade de criar das crianças e está relacionando com as suas vivências Toda brincadeira é uma imitação transformadas, no plano das emoções e das ideais, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e tem um significado diferente daquele que aparentam ter (MARINHO, et al, 2007, p. 87).

Segundo alguns teóricos, os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos para se obter um processo de ensinoaprendizagem, porém, sem pressões ou represálias.

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer

pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias logico-cientificas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151)

Segundo estudiosos como Piaget (1975) e Batista (1999) “consideram o jogo uma atividade vital e um dos elementos preponderantes do universo infantil, de fundamental importância para a humanização”. Para a criança, o ato de brincar e o jogar desempenha o mesmo papel, em nível de importância, que o trabalho produtivo para os adultos.

Sua ideia de jogo está meio fundida com a noção geral de brinquedo. O autor acredita que jogo é uma eficaz ferramenta que age no psicológico das crianças e ajuda no desenvolvimento de estratégia para vida. Vygotski elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais dos jogos.

No ambiente escolar é imprescindível a existência de vários objetos para que as crianças desenvolvam melhor, dispondo de recursos necessários para a realização de brincadeiras. Para alcançar essa meta, todos os alunos devem ser orientados corretamente pelo educador para que não haja conflitos entre os participantes, uma vez que o intuito maior é o de possibilitar a interação e, consequentemente, a aprendizagem, principalmente daqueles que chegam à escola resistentes e têm dificuldades em integrar à turma. De acordo com Vânia Dohme:

As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. (DOHME, 2003, p. 113).

Portanto, depreende-se a necessidade de o professor não impor uma solução ante à situação, mas sim agir como mediador para que os alunos encontrem soluções, desenvolvendo a autonomia e ajudando-os a cooperarem entre si.

Uma das maneiras de atrair a criança para o processo de ensino aprendizagem é o lúdico. A partir do momento que se adotam jogos, brinquedos e brincadeiras no espaço escolar, desperta maior interesse ao aluno e seu desempenho será garantido. Sobre disso, Tisuko Morshida Kishimoto (1994, p.

7), apresenta: “O brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira com a discrição de uma conduta estruturada, com regras e jogos infantis para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança

(brinquedo e brincadeiras)”.

Sendo assim, se a escola dispõe de um espaço e de brinquedos mediadores, é sinal de que o caráter lúdico do jogo está sendo respeitado. Com isso, os envolvidos interagirão espontaneamente, uma vez que, sobretudo o ambiente, atrai a criança e essa começa a explorar todos os recursos disponíveis. O educador pode utilizar desses brinquedos como ferramentas pedagógicas capazes de possibilitar avanços no processo de aprendizagem e promover a interação

social, a fim de aprender a respeitar os limites e diferenças de todos os participantes.

Para tentar sanar dificuldades de aprendizagem dos alunos, sugere-se a importância de adotar uma brinquedoteca para promover inúmeros estímulos, porque, como se sabe, é na infância que acontece o desenvolvimento da criança, pois, consoante Nylse Helena da Silva Cunha (2001, p.17), esse espaço deve ser preparado para estimular a criança a brincar, tendo contato com muitos brinquedos, ocupando um ambiente realmente lúdico, pois ela é convidada a experimentar, sentir e explorar tal lugar.

Ainda, Vygotsky (1984, p.27) enfatiza:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. A criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras.

Com isso, surge uma educação exitosa na criança capaz de desenvolver o processo cognitivo atuante na aquisição do conhecimento através da percepção, atenção, associação etc. Assim, toda brincadeira vivenciada pelo sujeito modifica e fortalece as emoções.

Sabe-se que cada vez mais as instituições de ensino recebem alunos com múltiplas dificuldades no processo de aprendizagem. A escola, juntamente com os profissionais capacitados, deve realizar um planejamento pedagógico com o afã reverter o quadro e possibilitar fomento de novos conhecimentos. De acordo com Gil (1990), “o educador precisa ser sensível as contingências em sala de aula para que possa criar as condições de ensino e saber consequencial positivamente visando fortalecer comportamentos compatíveis com a situações de ensino”.

Com isso, a equipe pedagógica deve elaborar objetivos claros, levando em conta a realidade do grupo em questão e ter o cuidado quanto a escolha dos conteúdos e as atividades a serem realizadas. Para tal execução, é relevante criar um ambiente rico em aprendizagens, ou seja, permitir a criança explorar o espaço e deixá-la utilizar a melhor estratégia durante as aulas. É através disso que ela adquire autoconfiança, bem como contribuirá para a formação da sua personalidade.

3. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

De acordo com a RCNEI, na constituição de 1988, frequentar jardins de infância e jardins de infância foram reconhecidos como direitos sociais das crianças, o que reconheceu a educação pré-escolar como uma responsabilidade nacional no campo da educação. Desde então, o movimento operário do país, o movimento de democratização e, claro, a luta dos próprios profissionais da educação, desde então, tem ocorrido um intenso processo de revisão de ideias no campo da educação pré-escolar.

Criar os filhos em um espaço coletivo e selecionar e fortalecer as práticas educacionais que podem regular a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças Em particular, as discussões sobre como gerenciar o trabalho de crianças menores de três anos no jardim de infância e como garantir que

elas trabalhem com crianças entre quatro e cinco anos de idade são prioridades para garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento para crianças sem filhos para garantir que eles antecipam Receberá o conteúdo da educação básica.

Representa o primeiro nível de educação básica ministrado por creches e instituições pré-escolares. Essas instalações são caracterizadas por espaços para instituições externas, que são instituições de ensino públicas ou privadas que podem educar e supervisionar de forma abrangente crianças de 0 a 5 anos ao longo do dia. Ou parte da viagem regulada e controlada pela autoridade competente do sistema de ensino e controlada pela sociedade.

O Currículo Nacional da Primeira Infância (Decreto nº 5 de dezembro de 2009) deve respeitar os princípios estéticos, valorizar várias expressões artísticas e culturais e levar em consideração a diversidade cultural, religiosa, étnica e social das crianças. ... país. Portanto, as dimensões do jogo e as dimensões estéticas são os requisitos básicos do design de objetos. Nas discussões nacionais e internacionais das últimas décadas, tornou-se clara a necessidade de integrar as funções de aprendizagem e enfermagem por meio de instalações pré-escolares.

Portanto, educar na sociedade moderna significa cuidar, brincar e aprender em situações complexas, o que ajuda a desenvolver o relacionamento interpessoal das crianças.

4. OS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A prática do jogo contribui para o propósito do trabalho docente e a riqueza do conteúdo de desenvolvimento. Nesse caso, é importante que os adultos sempre incentivem as atitudes das crianças quando necessário.

O elemento da criança deve trabalhar com sua formação social de forma a transmitir-lhe o conhecimento existente sobre o transformador e, por meio dessa ação / reflexão, ela pode compreender que está em um determinado tempo e espaço, ela mesma e os outros saberes. Nesse caso, é especialmente importante para eles. A participação de adultos no jogo deve ser baseada nas necessidades das crianças e proceder com cautela. Um adulto deve compreender e respeitar cada criança, criar situações difíceis, criar dificuldades e problemas, permitir-lhes desenvolver a diversificação e expandir a experiência e melhorar novas formas de relacionamento.

Os jogos se destacam como estratégia para as crianças, pois durante o jogo ocorrem mudanças importantes no desenvolvimento psicológico. À medida que seu conteúdo se afasta da realidade social, o jogo representa um caminho de transição para um novo e mais complexo nível de desenvolvimento. A criança segue as regras de uma determinada situação ou fenômeno e se preocupa muito com a correção das medidas tomadas.

Por meio da competição, ele pode superar suas próprias limitações por meio de representantes. Nem todo jogo tem a função educacional de separar um método de ensino de outro. Natureza absurda 4 para induzir aprendizagem significativa e promover o

acúmulo de conhecimento. Segundo Porto,

O jogo pode ser um espaço de experiência muito primitivo no qual o comportamento está conectado com o julgamento da sociedade atual e protegido. Nesse sentido, o jogo é uma situação frívola e flexível. A criança pode tentar confirmar o presente sem esforço. Comportamentos que não podem ser experimentados sob pressão funcional podem ser experimentados no jogo. Nesse universo, as crianças podem inventar, criar e testar com segurança (2003, p.182).

Diante dessa realidade, o professor deve estimular e enriquecer seu currículo por meio de jogos e brincadeiras, pois a criança amplia sua compreensão de si mesma, dos outros e de seu meio ambiente por meio de jogos. A alfabetização deve levar em consideração a jogabilidade e o uso de vários idiomas, como o comportamento do jogo.

Por meio de jogos, as crianças podem mudar a realidade e dar-lhe novos significados, dando-lhe novos significados. As coisas podem representar coisas diferentes da realidade. A criança deve ter um certo espaço para que ela possa expandir seu próprio caminho. Campo da descoberta Segundo Vygotsky (REGO, 2004), o jogo passou por três fases: imaginação, imitação e dominação. Toda situação fictícia virá acompanhada de um código de conduta no desempenho de papéis sociais, como vendedor, professor e médico, neste caso, as crianças tentarão desempenhar esse papel por meio da imitação. Esse esforço permite que ele atue em uma posição mais alta do que o oponente vê.

5. O LÚDICO PARA O APRENDIZADO DA CRIANÇA

Brincar é se abrir para coisas novas, compartilhar o que sabe com o que aprende. O divertido é o elemento mais aparente do brincar. A partir dessa referência, a criança constrói sua percepção sobre a articulação do lúdico com a educação, ou seja, sobre a presença na escola, da brincadeira e do jogo, mas propriamente na escola de Educação Infantil. Esses são os momentos de diversão, além de dar a possibilidade de a criança aprenda enquanto brinca. O lúdico é um contrapeso ao estudo, caracterizado como descanso, uma vez que estudar exige atenção, concentração e assim por diante. É um passatempo, uma distração para as mentes cansadas em função do árduo trabalho pedagógico.

A importância do jogo no universo da criança, tanto no período da educação infantil como nas séries iniciais do ensino fundamental, tem sido evidenciada por vários estudiosos da aprendizagem e do desenvolvimento com um fato indiscutível, no sentido de que as crianças brincam parte de seu tempo e também porque o jogo constituiu um dos recursos de ensino mais eficientes para a criança adquirir conhecimento sobre a realidade.

No período da educação infantil, há acordo entre os estudiosos quanto aos benefícios de se ensinarem conceitos por intermédio de atividade lúdico, mediado pela linguagem, gestos e, por objetos e figuras. Desse modo, é fundamental que o trabalho pedagógico com o movimento envolva a expressividade e a mobilidade própria para crianças. Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil pode ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta

as necessidades das crianças.

Para Aguiar (2002, p. 36), é no período da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, por meio de brincadeira e da fantasia que a criança adquire a maior parte de seus repertórios cognitivos, emocionais e sociais. “O jogo é reconhecido como meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que possibilita a aprendizagem de várias habilidades”.

A atividade lúdica do jogo possibilita a criança vivenciar a brincadeira e a fantasia, sendo reconhecida por grande parte dos educadores com uma ferramenta didática que oferece inúmeras possiblidades pedagógicas.

Pensar em aulas mais lúdicas, em uma linguagem mais próxima da criança, é a sugestão para que o conhecimento seja mais significativo para os pequenos alunos. Brincar é uma atividade da infância, uma via de ligação entre a criança e o adulto, entre a criança e o mundo. Brincando a criança concretiza em ação: valores, atitudes, comportamentos, de modo que possa compreender o que passa com ela e com o mundo a sua volta.

Nessa direção, acredita-se que o lúdico pode colaborar no processo do ensino e aprendizagem, uma vez que pode tornar a prática pedagógica mais harmônica (com mais proximidade entre a criança e o professor). O caminho para tornar o aprendizado mais significativo e constituir uma prática pedagógica mais prazerosa, portanto, mais lúdica.

Superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia á realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tipos dos opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes, com já tivemos a oportunidade de apontar (EMERIQUE,1999).

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papeis (SCHWZARTZ, 2004).

Embora com diferentes ênfases, todas as teorias do jogo e brincadeira, desde as clássicas até mais recentes, apontam para a importância do lúdico como meio privilegiado de expressão e de aprendizagem infantil, reconhecendo não haver nada significativo na estruturação e no desenvolvimento de uma criança que não passe pelo brincar (RODULFO, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao brincar, a criança tem a oportunidade de organizar seu mundo de acordo com seus próprios passos e fazer melhor uso de seus recursos. Brincar é uma necessidade humana. Ao brincar, ele pode aprender mais profundamente, pode tornar seus pensamentos mais flexíveis, pode criar e reproduzir seu próprio tempo e espaço, pode se adaptar melhor às mudanças na vida real e pode se integrar ao novo.

Por meio de atividades diferenciadas a criança pode desenvolver várias habilidades, explorar e refletir sobre a cultura da vida real, integrar e questionar regras e pa-

péis sociais ao mesmo tempo. Pode-se dizer que as atividades de entretenimento transcendem a realidade e mudam a realidade por meio da imaginação.

Brincadeiras e jogos são os elementos básicos para que o aprendizado se torne divertido, proporcione diversão no processo de aprendizagem e promova a prática pedagógica em sala de aula. Além de auxiliar na educação dos filhos, a educação lúdica também traz muitos benefícios às crianças, pois proporciona prazer, criatividade e coordenação motora, além de estimular sua capacidade de aprendizagem.

A conclui-se que brincar é uma excelente oportunidade para mediar entre o aprendizado e o prazer. A inserção de tais recursos pedagógicos no ensino é uma excelente oportunidade para o avanço da educação no Brasil. Portanto, é necessário que os educadores possam inserir um aspecto indispensável da tríplice relação entre educação e alunos como recurso didático necessário à educação e à aprendizagem.

Portanto, devemos estar cientes da importância da pedagogia lúdica, pois ajuda as crianças a descobrirem o lúdico em sala de aula e a desenvolverem suas habilidades físicas e cognitivas de forma criativa e cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF,1998. v. 1 - 3.

CARVALHO, A.M.C. ET al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. Vol. 1 e 2. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FERREIRA, Rosila Arruda. A pesquisa científica nas Ciências Sociais:

caracterização e procedimentos. Recife: UFPE, 1998.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Pesquisa qualitativa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: Propil, 1994.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O lúdico na formação do educador. 4º ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira, estrutura e ensino. Campinas: Autores Associados, 1996.

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 2 ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PIAGET, J. A formação do símbolo na

criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PORTO, C.L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In KRAMER, S. Infância e produção cultural. Campinas: Papirus, 2003

PRINCÍPIOS DA DEMOCRACIA NA GESTÃO ESCOLAR

Edina de Jesus Gomes

Resumo

Este artigo tem como objetivo fazer uma discussão sobre os princípios que norteiam a gestão democrática. Este tema foi motivado, pela verificação de pesquisas, través de discussões reflexões teóricas se é possível gestão democrática nas escolas brasileiras. O principal questionamento da pesquisa gira em torno da compreensão do porquê é importante que, para a democracia acontecer todos os envolvidos no cotidiano escolar deve participar da gestão: Professores, alunos, pais ou responsáveis, pessoas que participem de projetos na escola e da comunidade ao redor da escola. Por isso é primordial que qualquer decisão e ação implantada na escola pela gestão, devem ser conhecimento de todos. Esse trabalho busca fazer uma análise se na prática realmente à democracia acontece nas escolas. Pretende também compreender o porquê muitos gestores interpretam suas atribuições como uma pessoa superior, não como um líder mediador nos projetos pedagógicos e das demais ações na Instituição de ensino.

Palavras-chave: gestão, mediador, democracia, escola, atribuições.

This article aims to discuss the principles that guide democratic management. This theme was motivated by the verification of research, through discussions and theoretical reflections on whether democratic management is possible in Brazilian schools. The main question of the research revolves around the understanding of why it is important that, for democracy to happen, everyone involved in school life must participate in the management: Teachers, students, parents or guardians, people who participate in projects in the school and in the community Therefore, it is essential that any decision and action implemented in the school by management should be known to everyone. This work seeks to analyze whether in practice democracy really happens in schools. It also intends to understand why many managers interpret their attributions as a superior person, not as a mediating leader in pedagogical projects and other actions in the educational institution.

Keywords: management, mediator, democracy, school, assignments.

INTRODUÇÃO

Primeiramente visto que os artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares. Devemos

enfatizar que essa democracia só faz sentido se estiver vinculada a uma percepção de democratização da sociedade.

Na Gestão democrática deve haver compreensão da administração escolar e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana, que o Plano Político pedagógico (PPP) deve ser elaborado coletivamente e que além da formação contínua deve se ter um Conselho Escolar fortalecido. A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais, coordenada de maneira que propõem a participação social: no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções de problemas, nos diversos períodos de tomada de decisões no decorrer do ano letivo.

Sendo que as atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto à prática de ensino em sala de aula. No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor não se envolver com o processo de ensino/aprendizagem na sua Unidade Educacional. Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas nas mediações de conflitos nas equipes de trabalho da U.E, ter competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem o melhor aproveitamento do processo pedagógico, considerando o aluno como sujeito do processo e promovendo qualidade no processo de ensinar/aprender.

Segundo as pesquisas o gestor deve estar ciente que a qualidade da escola precisa ser integral, devido à interação dos indivíduos que influenciam o seu funcionamento. O gestor, que pratica a gestão com liderança deve buscar combinar os vários estilos exemplificando: estilo participativo que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas; estilo perceptivo/flexível que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas; estilo participativo/negociador que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados; e estilo inovador: que é uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro. O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão colaboradora, empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

DEMOCRACIA ESCOLAR

Segundo Lück (2013) Democracia escolar[1] e participação são dois temas inseparáveis, mas nem sempre essa reciprocidade ocorre na prática educacional, pois democracia sem participação é irrealizável, quando isso acontece temos resultados com significados limitados e incompleto de participação, pois para a autora democracia é o comprometimento com o coletivo, em que o poder deve ser compartilhado, porque deve ser exercido por todos os cidadãos em conjunto de ações participativas.

Disponível em:<http://www.escolas.educacao.ba.gov.br/democracianaescola> Acesso em: 03/05/2014. Democracia escolar é este aberto ao dialogo continuo e intenso de comum acordo entre os diferentes membros da comunidade escolar. A democracia na escola é ampliada com a participação coletiva na constituição do colegiado escolar.

A participação constitui uma forma significativa de, ao promover maior aproximação entre os membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto está centrado na busca de formas mais democráticas de gerir uma unidade social. Define-se, pois, a gestão democrática como o processo em que se criam condições mais importantes, mas assumam responsabilidades por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência da construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo. (LÜCK, 2013, pg.57).

Esse conjunto de ações participativas dá direitos iguais de participações iguais para todos da comunidade escolar, em todos os aspectos das operações escolares incluindo aprendizagem ensino e liderança, em que os professores são facilitadores do processo educativo, auxiliando nas atividades de acordo com os interesses dos alunos. Assim todos estão comprometidos com a democracia em uma construção coletiva e na responsabilidade com o outro, ou seja, uma perspectiva que fala da educação com participação efetiva do coletivo.

É importante destacar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definido pela constituição e pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação (9.394/94). O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que possam participar de modo efetivo e consciente a construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania (LÜCK,2013, pg.26).

Visto que em uma gestão democrática da possibilidade aos alunos de gerir seu tempo, dessa forma eles defendem o ser cidadãos críticos e ter iniciativas não serão pessoa alienados por um poder centralizado. Aumentam o aproveitamento na aprendizagem através de acontecimentos (conteúdo) do seu interesse aprendem serem pessoas autônomas, responsáveis por si, tendo poder de direção nas suas ações desde novas, através de estímulo e exercícios do desejo de ensinar e aprender por meio da democracia escolar.

A GESTÃO PARTICIPATIVA ESCOLAR

O sistema educacional precisa ser democrático, a administração escolar tem sido alvo de debate, pois nos encontramos em meio à globalização, por isso é preciso pensar uma gestão propicia ao cotidiano escolar, sempre pensando a escola voltada para o exercício da cidadania. No entanto é preciso que o gestor como líder no ambiente escolar, ele incentiva novas lideranças compartilhando compromissos e responsabilidades, visando à melhoria do processo educativo.

“Pois da educação se espera o milagre de configurar o novo homem, livre para o novo mercado econômico, social e político”. (ARROYO, Miguel2010, p.41.)

Para Arroyo (2010), acontece um novo momento histórico a ruptura com o passado, ele afirma que na sociedade antiga os homens eram naturalmente desiguais, onde existiam senhores e escravos, porém atualmente através da democracia essa

centralização do poder está em processo de mudança.

De acordo com Heloisa Lück (2008) para que ocorra essa mudança é preciso um movimento de descentralização do poder, este é um movimento que tem encontrado apoio nas reformas educacionais e nas proposições legislativa, iniciado no princípio da década de 1980.

Este movimento concentra-se três vertentes básicas da gestão escolar:

a) participação da comunidade escolar na seleção dos gestores da escola; b) criação de um colegiado /conselho escolar que tenha tanta autoridade deliberativa como poder decisório; c) repasse de recursos financeiros às escolas, e, consequentemente, aumento da sua autonomia. (LUCK, 2008, p. 15.)

Portanto a gestão democrática percebe que na educação é preciso a união destas mudanças na estrutura, e procedimentos por meio de projetos pedagógicos que se comprometam com a promoção de uma sociedade igualitária e justa.

Lück (2008) afirma a verificação no modelo de gestão democrática atualmente no Brasil é coerente com as tendências mundiais em educação, dano ênfase a aprendizagem significativa de seus alunos, a falta dessa eficácia consistiria em uma ameaça a legitimidade do sistema escolar. Quando pensarmos em escola se sistema de ensino democrático, esse conceito envolve: professores, funcionários[2], os pais, os alunos, e qualquer representante da comunidade que esteja comprometido com a melhoria do processo pedagógico, a democracia está associada ao coletivo, à ação conjunta.

Entre as ações não podemos esquecer que o principal autor da escola é o aluno, e o processo democrático na gestão é fundamental para a aplicação de uma boa educação, para este aluno que é um futuro cidadão de direitos e deveres, são as ações coletivas que irão fazer a diferença na qualidade da educação. Quando se fala no principal autor é sem exclusão previa de nenhum grupo social sem nem um tipo de limitação, e para transformar esse direito em realidade, através da participação de cada um responsável por esses autores que são: (professores, pais, alunos, gestores, funcionários, ou seja, todos que fazem parte da comunidade escolar).

Para garantir a existência de tempo e recursos voltados para a participação é necessário à capacitação dos integrantes da comunidade escolar. Preparar a comunidade para a gestão democrática é essência da transformação do sistema de ensino. Este enfoque deve ser percebido a partir de uma ampla perspectiva de descentralização e energização, pois assim a participação se transforma em uma serie de ferramentas refinadas capazes de aprimorar a qualidade da educação.

(LÜCK, 2008, pg.30).

Portanto o que define a participação efetiva desses grupos é a gestora através da gestão participativa que está caracterizada pelo reconhecimento e participação consciente e esclarecida, em todas as decisões e excursões do trabalho tanto no setor

Funcionários: neste trabalho étermo utilizado para representar os funcionários, que atuam numa organização, na escola envolve especialistas, orientador, superviso educacional, porteiro, inspetor de alunos, funcionários administrativos, ou qualquer outro que atuem na escola sob denominações diversas.

administrativo como no setor executivo.

GESTÃO PARTICIPATIVA E EFICÁCIA ESCOLAR

As ações da gestão democrática criam ambiente estimulador para a participação de todos os colaboradores e isso gera eficácia[3] .

Segundo LÜCK (2008) são tendências como:

- 1º eficácia e participação na administração escolar
- 2° Prática da autogestão
- 3º Conceito do papel do gestor na escola eficaz

È importante que o gestor compreenda que o seu papel na escola deve ser de líder democrático na coordenação dos processos pedagógicos e educativos. Cabe ao gestor democrático a função de mediar e programar os espaços necessários às ações e das decisões compartilhadas na escola.

Então para Lück (2008), compete ao gestor coordenar as ações interligadas, promovendo a participação das comunidades local e escolar, na promoção de uma escola focada no sucesso, aprendizagem e na realização de sonhos objetivos e metas do coletivo. A gestão participativa melhora a qualidade pedagógica no processo educacional, aumenta o profissionalismo de todos os colaboradores, combate o isolamento de todos envolvidos na comunidade escolar, motiva os apoios das comunidades locais da escola, todos trabalham com objetivos comuns, a participação tem que acontecer com querer e consciência, de forma que não traga para a escola resultados negativos.

Essa participação pode muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria, porém como mera concessão. Essas circunstâncias são expressas em casos como, por exemplo, de aluno que vão para a escola por obrigação, por determinação de seus pais, sem entenderem o sentido dessa necessidade em sua vida ,que durante o processo educacional ,não tem seus

interesses próprios e motivação despertados para o mesmo; no caso de professores e funcionários que encaram seu trabalho meramente como emprego do qual escapariam caso tivessem outra alternativa ;de pais em associação de Pais e Mestres ou Conselho Escolar de existência apenas formal, nos quais atuam limitando-se a solicitações da direção da escola , de forma reativa(LÜCK, 2013,pg.36).

Entretanto para criar um ambiente participativo estimulador é preciso à criação de visão conjunta a ações cooperativas, promoção do clima de confiança, valorizar a capacidade e aptidões de cada integrante da comunidade escolar, associar esforços, não havendo divisões de tarefas, e integrar todos os esforços, centrar ideias, desenvolver práticas e responsabilidades conjuntas.

(LÜCK, 2008, pg.21) sobre a participação do trabalhador na gestão organizacional aponta quatro teorias: duas de base psicológica em que a participação aumenta a produtividade, satisfação e motivação das pessoas que participam e duas de base so-

Eficácia diz respeito á obtenção de resultados propostos pelas ações educacionais.

cial, permite a alienação e a apatia do empregado, questões sociais e abrangentes.

a) A teoria administrativa ou modelo cognitivo propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para tomada de decisões, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis diferentes.

b) A teoria das relações humanas ou modelo afetivo em contrapartida da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação. Trabalhar em um clima participativo provoca melhoria do comportamento, que consequentemente, reduz a resistência a mudanças, ao mesmo tempo em que aumenta a motivação do funcionário, por meio da satisfação de expectativas mais altas.
Bases Sociais:

c) O modelo de democracia clássica permite a alienação e a apatia do empregado que impede a qualidade do processo decisório nas organizações e acabam por se constituir em uma ameaça para todas as instituições democráticas.

d) O modelo de consciência política percebe participação no ambiente de trabalho como uma forma de desenvolver a consciência de classe em favor da luta pelo socialismo.

Por meio das bibliografias citadas observa-se que existem instrumentos para orientar e realizar o ensino de qualidade, mas acabam por ser ineficaz por falta de ações conjuntas, por exemplo: existem escolas em boas condições físicas, porem vivencia uma escolaridade conservadora, em que os professores são competentes, e perde se em ações pedagógicas desarticuladas, em outros casos mesmo tendo a proposta pedagógica articulada, não consegue transformá-las em ações efetivas, por falta de comprometimento coletivo.

Portanto cabe alertar que a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados a determinação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social, de maneira a se tornar mais efetiva na formação de seus alunos e na promoção de melhoria de seus níveis de aprendizagem. Estes aspectos constituem em objetivos maiores e indicadores da qualidade de ensino e efetividade das participações promovidas (LÜCK, 2013, pg.52).

Tendo em vista que o pertencimento e participação são necessários para a qualidade do ensino na educação por realizar o desejo de uma sociedade democrática, a escola e seus colaboradores desempenham um papel fundamental, tendo o gestor como “peça” principal, pois ele irá intervir junto com os outros profissionais e traçar metas para alcançar os objetivos, sempre tendo como foco o sucesso dos alunos. Democratizar o espaço escolar é essencial para a transformação do ensino, então é preciso repensar as práticas cotidiana escolar, para que as pessoas elaborem suas ideias e atuem de forma consciente, romper com o individualismo, e passar a trabalhar de maneira coletiva, visando um só conquista, ou seja, gestão eficaz, que trará qualidade para educação.

ESTILOS DE LIDERANÇA ESCOLAR

Para LÜCK (2008) Ser líder participativo é uma estratégia empregada para aperfeiçoara qualidade educacional. O

líder eficaz é aquele que aborda primeiro as questões dos funcionários, que tem sua atenção voltada para os problemas de sua equipe, com objetivo de construir grupo também eficaz.

Estudos identificaram quatro aspectos de liderança participativa (LÜCK, 2008, pg.37)

a) Apoio: comportamento que contribui para que o subordinado se sinta valioso e importante.

b) Ênfase no objetivo: Comportamento que estimula o entusiasmo em realizar o trabalho e produzir resultados

c) Facilitação do trabalho: remoção de obstáculos e desvios permitindo que os funcionários realizem seus trabalhos.

d) Facilitação da interação: comportamento que viabilize a comunicação, intercâmbio de experiências e transformação da prática de trabalho dos funcionários em uma equipe de trabalho, ela troca de reciprocidade.

Portanto esses aspectos são meios que nos mostra a importância da gestão democrática nas escolas. A partir da gestão democrática em que todos estarão envolvidos, a administração as decisões, as ações são elaboradas e executadas de forma não hierarquizada.

"A gestão da autonomia na escola constitui a partir da descentralização do ensino e a democratização da escola" (LÜCK, 2012, p.21.), pois democracia não acontece partida de ações isoladas, ou radicais, esta construção envolve todos no espaço escolar: Porteiro, administrativo, técnico, pessoal da cantina, da limpeza, da biblioteca, professores, gestores pais e alunos, todos que convivem dentro da escola.

Afirmado por, (LÜCK, 2012, p. 33.) E a educação no contexto escolar se complexifica e exige organização da ação educacional e cada vez mais esforços redobrados e renovados, com o processo de vida e trabalho, vinculado ao mundo real, para o que é fundamental participação da comunidade tanto interna quanto externa do estabelecimento de ensino. Apesar da sociedade, não generalizada, não tem claro que tipo de educação quer para seus filhos, eles vêm exigindo gradativamente maior competência da escola com melhor resultados para aprendizagem dos alunos e fazer valer o bom uso de seus recursos.

"Ester Buffa aborda que da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político." (BUFFA, ARROYO e NOSELLA,2010, pg.41.)"

A liderança implica uma relação de influência sobre as pessoas organizações, seus processos sociais e os resultados de sua atuação. Por consequência implica uma relação de poder, porém não se deve confundir liderança com poder, pois esse pode ser exercido mediante manipulação, coerção e medo e não mediante o exercício de liderança, que pressupõe uma influência orientadora, estimuladora, motivadora, inspiradora e conscientizada (LÜCK, 2012, pg.55.)

Logo o que se espera da educação moderna, novas formas de representar o meio social, sem essa centralização de poder e que no cotidiano possam existir cidadãos críticos desfrutando de uma civilização com liberdade e participação.

DESCENTRALIZAÇÃO DO PODER

Descentralizar o poder é o mesmo que está definindo uma gestão que dá autonomia para a comunidade escolar decidir tudo que acontece na instituição, em conjunto no conselho de escola.

A Constituição Federal (1988) consagra o princípio da gestão escolar democrática, em termos de serviços público, e se amplia para as escolas privadas, reconhecidas pelo poder público, falando em termos de educação essa é uma abertura que a constituição (88) dá para a Lei de Diretrizes de Base (LDB 9394/ 96) para destrinchar a abrir possibilidades de participação da comunidade escolar na gestão escolar, tendo como base a democratização nas escolas no Brasil.

Mesmo existindo determinações legais pela constituição (88) e LDB (96), ainda assim a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos (Funcionários) e da comunidade no conselho de escola ocorre de maneira em que é sempre o diretor quem direciona e é a figura articuladora e executora das deliberações, previamente definidas e consentidas de maneira tímida e pouco participativa.

Esse estilo de liderança é marcado pelo fortalecimento da escola, como um todo, de tal maneira que diante da saída do gestor, não ocorreria um vácuo que resultaria em um retrocesso da escola. Esta situação, no entanto, não é incomum em nossas escolas, onde se pode identificar a atuação de diretores altamente ativos e carismáticos, que mantém as pessoas sempre mobilizadas, porém estes diretores estão sempre centrados em suas próprias ideais e determinações, resultando na formação de equipe de seguidores passivos e não de sujeitos, de tal modo que determinadas a execução das ações, determinadas, as pessoas ficam esperando o próximo comando e a permissão do diretor para desenvolverem-se no próximo passo. Expressões como: “Eu não sabia que era para fazer” são comumente usadas por professores e funcionários de escolas e traduzem a ausência do estilo de gestão democrática e de liderança participativa, pelos quais os membros da escola desenvolvem o sentido de responsabilidade. (LÜCK,2012, p.79).

Diante desse formato de democratização legitimado pela Constituição federal de (88) institui a participação como eixos centrais do processo de descentralização do poder da gestão escolar. Por meio de interações entre os membros inseridos no espaço escolar, isso só foi possível graças à universalização dos direitos de cidadania garantindo a participação nas decisões por meio do conselho de escola e projetos pedagógicos, enfim o que podemos chamar de democracia escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema apresentado neste artigo considerou que a partir das fundamentações teóricas citadas pode ser feita recomendações para uma gestão escolar democrática e participativa. Pois no processo de gestão democrática aumenta-se o poder de decisão, de ação, de aprendizagem e transformação da prática educativa. Uma vez que levarem em consideração os aspectos mais importantes assim como: O espírito de desenvolvimento humano, e sua importância como sujeito do processo, caracterizam-se pela capacidade de resolver problemas, criticidade, criatividade, inovação, em constante realização.

Neste artigo procura se apresentaras problemáticas da gestão escolar democrática, de modo a orientar diretamente as pessoas responsáveis pela gestão na escola, ou seja, toda equipe que lidera as instituições de ensino, não deixando de esclarecer a gestão participativa a todos que participam do processo educacional: Alunos, pais, professores, funcionários, participação essa orientada pelos líderes escolares. Como se trata de um processo complexo e inacabado, aberto a mudanças, de acordo com tempo, meio histórico e cultural, o tema apresentado não acaba aqui, nem deixará de ser assunto para debate, mesmo sabendo que foi uma abordagem limitada o foco aqui foi compreender os princípios e orientar a ação da gestão democrática escolar, com uma visão conjunta interativa praticada em todas as ações nas instituições de ensino.

Aos gestores educacionais, que deem atenção especial à gestão escolar democrática, que o exercício de líder democrático é de suma importância para o processo educacional, o trabalho em conjunto traz novos horizontes e novas práticas educacionais, é um processo que provoca mudanças, principalmente para a qualidade da educação.

Ao realizar pesquisas foi constatado que, para haver novas relações entre escola e comunidade, é preciso à efetivação da democratização na Gestão Escolar, através de reflexão entre a teoria e a prática. Assim, a gestão escolar poderá ser implantada e contribuir de maneira considerável para que a escola seja um lugar de vivencias e aprendizagens significativas, contribuindo para a formação integral dos sujeitos. Pois ser sujeito é participar e fazer parte das ações e é isso que as instituições e a legislação ambicionam ao inserir a gestão escolar, sabemos que não é um trabalho fácil, pois que exige comprometimento e ações concretas por parte de toda a comunidade educacional envolvida, garantindo a tão cobiçada educação de qualidade para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

LUCK. Heloisa, Concepções e Processo Democrático de Gestão Educacional. 8ª Ed.-

Petrópolis, RJ: V

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. Educação e Cidadania quem Educa o Cidadão. 14ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

LUCK, Heloisa. A gestão participativa na Escola. 11ª. ed.-Petropolis,RJ:Vozes, 2013.

LUCK, Heloisa. Liderança em Gestão Escolar. 8ª. Ed.-Petroplis, RJ: Vozes, 2012.

LUCK, Heloisa Escola participativa: O trabalho do gestor escolar. 5ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento Dialógico como construir o Projeto

Político Pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

Disponível em:<http://www.escolas.educacao.ba.gov.br/democracianaescola> Acesso em: 26 de mar. de 2021.

MATOS, F.G. Empresa que Pensa: Educação Empresarial-Renovação Contínua a Distância. Canal do Educador. Disponível em < http://educador.brasilescola.com/gestaoeducacional/gestao-democratica.htm.> Acesso em 25 jan. 2021.

RIÇARDO. Júlia. GESTÃO ESCOLAR: ESPAÇO PARA A PARTICIPAÇÃO: Gestão Escolar como uma estrutura de articulação na qual todos os componentes da organização escolar se integram de formarecíproca. Disponível em< http://www.brasilescola.com > Acesso em 29 maio. 2021.

toda a teoria. No atual momento a educação está se transformando. A sociedade está se envolvendo nas áreas mais diferentes possíveis, verificando se o processo educativo está sendo feita de forma satisfatória. Os documentos fundamentais atualmente para este trabalho são a história da educação básica e as leis de Diretrizes da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A legislação educacional, sempre ao alcance e sua aplicação na educação básica, fundamentou o trabalho apresentado. Com informações sobre as bases da própria legislação educacional e eficaz no desenvolvimento do percurso social do homem ocidental. Estabelecer quem pode quem deve ser ensinado e educado é uma das dificuldades do indivíduo em todos os grupos. A legislação brasileira atual tem o início das primeiras visões do direito do nosso país desde o descobrimento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica; Legislação; Direito.

PRÍNCIPIOS, MÉTODOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EDNEUSA CREMA DE ANDRADE

VALENCIANO

RESUMO

No desenvolvimento da educação muitos são os recursos, conhecimentos e referências envolvidas. Desde a elaboração de um planejamento, passando pelos pensadores de educação e finalizando no profissional da sala de aula, onde se concretiza

INTRODUÇÃO

Na atual aprendizagem do desenvolvimento da educação brasileira foram ampliados nos quesitos legislação, fundamentação e procedimento da educação básica posicionando o controle educacional nas instituições públicas estabelecidas.

E como é que funciona à legislação e organização da educação básica?

Como se desenvolve a educação na prática em relação à lei e as diretrizes vigentes?

É com objetivo de esclarecer, buscar e acrescentar mais conteúdos na discussão

sobre a educação básica, no que se refere a lei e como exercer a lei, na qual o tema da fundamentação legal deu oportunidade ao trabalho apresentado. Levando em consideração os questionamentos significativos da educação e da evolução do sentido da própria educação, escolheu-se como tema para o trabalho: Princípios, fundamentos legais e procedimentos da educação básica.

No desenvolvimento da educação muitos são os responsáveis, recursos e situações envolvidas. Desde a elaboração de uma proposta nacional, passando pelos pensadores de educação e finalizando com o profissional da sala de aula, onde se concretiza toda a teoria.

Com o passar dos períodos ditos sócio-históricos, muito se tem produzido em educação, uma combinação de teorias e ideias que intercala neste ramo do conhecimento. Assim compreender e conhecer estas teorias são fundamentais. Tanto para o cidadão enquanto membro de um determinado grupo, ainda mais para profissionais ou futuros profissionais.

O objetivo geral é analisar a teórica nas aplicações e funcionalidades das instituições. E tendo como objetivos específicos, comprovar se as ações propostas nos documentos legais se fazem cumprir, verificando o grau de conhecimento por parte dos professores e demais agente educacionais relativo à documentação estudada, através de uma pesquisa de campo. No percurso do desenvolvimento da educação brasileira, houve e ainda há transtornos e barreiras para que efetive de forma aceitável uma educação que contribua de maneira justa na construção de um novo modelo social, onde todos são iguais.

E isto só se conseguirá quando todos os benefícios que estiverem estabelecidos no papel fizerem parte do cotidiano escolar.

A lei e a Educação, no Brasil devem caminhar juntas pretendendo sempre uma melhoria, tanto da qualidade do ensino, como dos benefícios e ganho real dos educadores.

Não há que se construir algo sólido e duradouro apenas com leis instituídas, mas sim com trabalho e estudo.

1. A HISTÓRIA DA HUMANIDADE RELACIONADA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

A humanidade está interligada a história da educação. Ao falarmos da história da educação escolar, entende-se que a escola surgiu a partir de uma necessidade social. No surgimento da escola a partir dessa necessidade social, alguns conteúdos, alguns currículos em algumas áreas dos conhecimentos foram sendo pensados para serem trabalhadas dentro desse universo escolar. Dessa maneira podemos afirmar que a educação não está desvinculada da história do mundo, ou seja, os seres humanos que construíram várias tecnologias e vários valores. Esse estudo é imprescindível para que possamos conhecer todo o processo em que se desenvolveu a educação e a própria sociedade.

Para o futuro educador é necessário que se tenha embasamento, ferramentas a que recorrer para incrementarmos a prática pedagógica em sala de aula.

A história da educação subsidia, mostrando o que foi feito, o que está sendo produzido, e possibilita pensar no que se fará

no campo educacional a partir do momento presente.

Nesse contexto é importantíssimo identificar quais os princípios que fluência o pensar sobre o processo educacional. O ser humano sempre irá construir algo para suprir suas necessidades, no decorrer da história a qual sempre foi construída através de uma determinada pessoa (mulher ou homem) em relação ao seu cotidiano.

2. O SUPORTE LEGAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do momento que o homem se condicionou a viver em sociedade ele percebeu que era necessário que se estabelecesse regras, conceito a serem seguidos, ideais a serem levados para todos os cantos do mundo social existente. Mas o que usar para que estes conceitos e ideais fossem propalados e dispersos ao maior número possível de indivíduos e grupos sociais?

Que ferramenta escolher para que efetivamente o sucesso desta empreitada fosse ao menos em parte alcançado?

A resposta é; a educação. Com a educação a propagação de ideias que contribuíssem para a formação ética e política do sujeito educando. No decorrer do desenvolvimento do homem; como ser convivente com o outro; percebeu-se que a educação era forte fio condutor de filosofias e ideologias.

Institucionalização da educação, o nascer da escola como a conhecemos, veio ao encontro dos conceitos ético-políticos dos dirigentes que conduziam a sociedade em que estão inseridos.

A educação condiciona e tem como meta efetivar o que se produziu antes daquele momento em que está sendo trabalhada. Os ideais éticos de determinada época e circunstância são colocados pela escola, (seus condutores, idealizadores e regentes), com predefinições, com algo pronto.

Para que a sociedade não se desmorone, e que seus alicerces não se desestabilizem o homem constituiu a escola para que estão afirmasse e reafirmasse o pensamento vigente.

Os documentos principais ora em exame para este trabalho são a lei de Diretrizes da Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O que se segue é um exame resistivo deles.

A educação básica se compõe da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O que a lei de diretrizes da educação prega no seu corpo, significa que o cidadão tem o direito de concluir seu processo educacional básico e consequentemente prosseguir para estudos em nível superior.

[..] “A história possibilidade significa nossa recusa em aceitar os dogmas, bem como, nossa recusa em aceitar a domesticação do tempo. Os homens e as mulheres fazem a história que é possível, não a história que gostariam de fazer ou a história que, as vezes dizem que deveria ser feita.” (Paulo Freire).

2.1. A CONSTITUIÇÃO FEDERATIVA DO BRASIL

A constituição Federativa do Brasil passou a vigorar em 05 outubro 1988. E o que venha a ser essa constituição?

“Constituição é a suprema Lei de um país. Fixa-lhe normas de governo, discri-

mina os direitos e os deveres, distribui as competências, limita a ação da autoridade e assegura ao povo o ambiente de ordem, indispensável ao processo e à paz na sociedade.” Também conhecida como “carta Magna”, “Lei maior”.

Não dá para falar em formação de professores e em formação de pedagogos sem falar nos documentos da educação, sendo eles: Constituição brasileira e na LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional). A constituição como a lei maior e a LDB é quem regulamenta os grandes princípios da nossa constituição brasileira.

A luta da constituição é todos na escola, mais que ao chegar à escola, esses alunos encontrem condições físicas, material e profissionais competentes.

Artigos da Constituição educacional Brasileira:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

V - Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas.

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996)

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I -ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito.

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

IV - Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não - oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - Autorização e avaliação de

qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º - A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré- escolar.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, es-

tadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes.

§ 5º O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei.

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - Assegure a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino

em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a.

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

2.2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A lei de diretrizes e bases é quem organiza o processo, obtendo mudanças significativas na LDB 9394/96 aos níveis de ensino. Hoje a educação é pautada em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Mudanças também na composição dos níveis escolares; a educação básica, que se compõe da educação infantil e o ensino superior. Outra mudança foi o aumento dos dias letivos de 180 para 200 dias letivos de aula. E se tornou obrigatório o processo de recuperação.

A idade de matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental passou para seis anos, onde passaram o ensino fundamental de oito para nove anos. Isso ocorreu através de um decreto presidencial em 2005.

Outra questão foi à exigência de formação superior para os professores da educação básica (sendo elas educação infantil, educação fundamental aos anos iniciais). Tratando-se também como importante a educação física e artes para o currículo da educação básica.

[...]"Aos que nada veem de bom na LDB, gostaríamos de dizer que o esforço do senador Darcy Ribeiro não foi em vão, de um congresso vetusto como o nosso, só pode sair uma lei antiquada. Mesmo assim, a Lei contém avanços ponderáveis, que permitem, sobretudo em seu senso pela flexibilidade legal, rumar para inovações importantes" (DEMO, 1997, p.95).

A legislação traz um alto teor de autonomia, proporcionando avanços, mais também precisando de uma revisão para ver o que está sendo contemplados e concretizados nos termos da lei. A legislação em educação ela caracteriza o que é o nosso espaço, espaço esse o da escola constituído e instituído, por isso ser professor não basta somente dar aula, fazer o cotidiano da sala de aula, mais sim entender todo o sistema no qual trabalhamos. Conhecendo os atos legais que organizam e determinam as responsabilidades dentro da escola.

O princípio da flexibilidade tem como proposta, que os dirigentes escolares, em qualquer nível, devem fazer adaptações no proceder da escola para que esta possa receber e trabalhar com todos os educandos que fazem parte do meio onde está se insere. No campo, nas aldeias indígenas, em época de colheita, no período chuvoso tudo de ser colocado no calendário escolar. Também deve se levar em conta o período de trabalho dos educandos, tornando os horários de aula menores (como acontece com a EJA) tendo em vista a dura rotina do educando que exerce algum tipo de trabalho. O Brasil por se extenso possui uma

diversidade cultural muito grande, por isso a importância da flexibilidade, para que haja democracia. Mas isso não significa fazer o que quiser, e sim atender as peculiaridades onde as decisões serão tomadas de uma forma rápida.

Ao elaborar Diretrizes os gestores da educação abrem as mais diversas possibilidades para que todos possam fazer uma educação que preencha as necessidades do grupo onde ela se desenvolve. Com a LDB os professores e instituições de ensino passaram a ser avaliados, onde os problemas detectados não culpem apenas uma dimensão, mais todos sejam avaliados e os procedimentos cabíveis sejam tomados, para que os problemas possam desaparecer.

O ponto forte da lei é a qualidade de ensino. Com isso ficam em evidenciar alguns pontos da lei. Art.8º “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”. Quer dizer quando o município não consegue resolver suas reivindicações ela deve se submeter ao estado, e o estado se não resolver passa para união. Isso é o chamado de regime de colaboração, para que o direito a educação seja garantido. A etapa chamada de educação básica, e este direito são asseguradas pela constituição nacional. O trecho examinado, visto na prática, significa que os conhecimentos que o educando traz conseguem do meio em que vive das situações sociais que participa devem ser valorizados e colocados lado a lado com os conhecimentos escolares.

As diretrizes não são regras a seguir, são sugestões para desenvolver o trabalho. Já os programas, trazem o estigma de serem prontos onde nada pode ser modificado. Ao descentralizar e dar maleabilidade ao fazer educacional, distribui-se entre os atores envolvidos no processo as responsabilidades e as consequências resultantes do que foi feito neste contexto, não há um só proposito e não há uma só proposta, há uma variância de conceitos e possibilidades. Por exemplos os PCNs (parâmetros curriculares nacionais), os DCNEF e os RCN (referencial curricular nacional) onde são documentos que parametrizam as decisões, eles vão articular em função normativa.

Na república federativa do Brasil, na união dos estados brasileiros, temos a responsabilidade do estado, e da união de manter técnicas financeiras e estabelecer níveis nacionais às diretrizes.

A educação possui seu sistema de avaliação, possui parâmetros que organiza e controla sendo elas a Provinha Brasil (é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental). Enem (provas do Exame Nacional do Ensino Médio) e o Enade (“Exame Nacional de Desempenho de Estudantes avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal”). Além disso, cada escola possui o seu processo de avaliação.

[..] “Temos ai uma novidade pertinente, que deixa o linguajar aéreo de uma função que está apenas no papel, para assumir o tom de princípio fundamental da organização dos sistemas [...] não quer dizer que

se cumpra, até porque as resistências são fantásticas". (DEMO, 1997).

Entre as DCNEF´, os PCNs e as propostas das unidades de ensino há uma consonância de ideias, onde não se exclui o que prega os documentos oficiais, mas faz-se uma adaptação ao contexto e ao momento em que se executa o fazer pedagógico. O MEC vai instituir formas de regulação para que o currículo não seja alvo de deformações e inconstitucionalidades. Este setor do governo verificara constantemente o desenvolvimento do trabalho desenvolvido através de pesquisas e consultas. São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

Os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum.

Os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Ao definir suas propositas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com as de linguagens e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidarias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis a vida cidadã. Em todas as escolas públicas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

Síntese das Diretrizes:

1. A escola deve pautar seu trabalho em princípios éticos, de cidadania e estéticos.

2. Na elaboração do plano pedagógico levar em conta o contexto em que se insere a escola. Situar a prática para sujeitos reais.

3. A prática deve elevar a percepção dos sujeitos envolvidos e de sua contribuição para o grupo.

4. O acesso a todos aos conhecimentos da Base Nacional comum é obrigatório.

5. É dever de a escola estabelecer uma relação profícua entre o conhecimento estabelecido curricular mente a comunidade local e o sujeito com sua maneira de ver e ser no mundo.

6. A RCN (Referencial Curricular Nacional) deve ser enriquecida com conhecimentos locais para uma efetiva assimilação dos sujeitos e da comunidade.

7. Há que se rever sempre o trabalho escolar. Necessitando assim de um

processo permanente de avaliação dos caminhos seguidos.

Nisto tudo temos que o fazer da educação até o que prega os documentos oficiais pressupõe um trabalho de compreensão dos conceitos legais. Assim se extrai o que é necessário para a prática pedagógica na história corrente da formação docente, onde várias ciências têm, a sua contribuição. De forma direta, como por exemplo, a história da educação, a sociologia e a própria história social em si, ou de forma indireta como a matemática, a estatística e a economia, vem, à medida que estas mesmas se desenvolvem e evoluem, aclarando e consubstanciando a formação docente ontem e hoje. Neste âmbito surgiu com uma gama variada de artifícios, o direto. Com o auxílio do direito os professores embasam suas descobertas e suas pesquisas junto aos educandos. Através desta ciência conhece- se o proceder do comportamento humano, que com outras ciências não seria possível visualizar e examinar.

Os referenciais legais são fontes permanentes de pesquisas e estudos por parte dos professores, em todos os seus níveis de integração. Então temos que, o direito educacional é de importância valiosa, e contribui de forma efetiva para a construção de uma educação real.

O profissional docente, bombardeado pelos mais diferentes tipos de informação, precisa evidentemente, selecionar, peneirar toda essa mixórdia de conceitos. A legislação educacional vem também ajudar nesta tarefa. Com sensatez e estudo, o plano legislativo serve de base para que se arregimente e organize o insumo necessário para o trabalho do professor.

Durante anos buscou se explicar conceitos educacionais baseados apenas em suposições primeiros religiosos, depois filosóficas descambando em seguida para os planos sociais e econômicos. Mas algo faltava algo que pudesse consubstanciar a prática docente de forma mais específica, mas orientada.

Neste contexto, um tanto o quanto conturbado, nasceu ou desvinculou-se das outras áreas, como acreditam alguns, o direito. Ele sozinho não vem responder a todas as questões que atormentam o educador. Mas com ele pode-se pisar em um terreno mais firme, menos carregado de suposições, e o que é muito perigoso, de ideologias com bases duvidosas.

Sendo a sociedade regida e condicionada por leis que os seus membros estabeleceram, houve a premente necessidade de se transmitir estes códigos e normas para as gerações futuras.

O meio, a forma de atingir uma parcela maior de indivíduos foi encontrada na educação. Este pensamento é uma constante na obra de Durkheim;

[...] “A construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo individuo de uma série de normas e princípios – sejam morais, religiosas, éticas ou de comportamento...” (Durkheim, 1978).

Neste sentido, temos que a educação é algo condicionadora da sociedade e de seus preceitos. Quando este pensador elaborou sua teoria sociológica, a sociedade estava passando por grandes transformações, tanto no que diz respeito à religião, a moral e a economia entre outros. Na escola encontramos normas e procedimentos que devemos seguir.

Estas normas configuram o sistema em que a escola está inserida, sendo que ela é um reflexo da sociedade.

Hoje, na escola atual ainda a muito do pensamento de Durkheim, pois mesmo com as constantes mudanças e evoluções da sociedade a escola continua a mesma.

A atual prática pedagógica possui vários pontos que ligam ao pensamento Durkheiniano, pois no momento presente a escola ainda é reprodutora do sistema social - político em que está inserida.

O trabalho didático formatizado, a avaliação classificatória são apenas dois pontos que o educador usa para estabelecer a sua prática, que nos remetem ao pensamento de Durkheim, ou seja, a presença das ideias deste pensador ainda é muito corrente e enraizada na escola atual.

Não há uma abertura para novas ideias e as conseguem se sair no pensamento pedagógico são logo recicladas.

O novo na escola moderna, ainda é uma utopia. Mas uma insistência por parte dos educadores. Eles querem que a escola seja mais que espelho, seja uma fonte de renovação.

2.3. CURRÍCULO

Quando o homem se organizou em sociedades, grupos, tribos, aldeias, começou a se produzir ciências, história, filosofias entre outros conhecimentos. Na medida em que estes conhecimentos foram se acumulando e se desdobrando, aumentou também o número de interessados em usufruir destas ciências e destas filosofias. Nisto a escola já estava (pelo menos no seu arcabouço) já constituída. (deste contexto temporal e histórico o do nascimento da escola veio à tona a dúvida que persegue até hoje as que lidam diretamente (e até indiretamente) com a educação: O que ensinar?). Qual o valor de determinada informação em relação à outra? Como estipular o nível de aprofundamento de determinado saber? O que preconiza a lei educacional?

No momento atual da educação (tanto brasileira quanto mundial), entende-se currículo com sistematização, organização e seleção dos conhecimentos e ciências vigentes que devem ser transmitidas pela escola na busca, de uma formação geral mínima do educando, o currículo é novo na própria academia educacional, nas décadas de 50 e 60 essa área era ligada aos alunos que faziam pedagogia e optavam por uma habilitação chamada supervisão escolar. Atualmente percebeu a necessidade do pedagogo, onde ele não poderia mais ter uma formação fragmentada sem conhecer a dimensão mais ampla do currículo. A partir da lei 9394/96 a disciplina do currículo passou a ser implantada no curso de pedagogia. Nesta concepção o currículo é o arcabouço onde se aglomeram as outras nuances da educação.

Partindo de pressupostos já anteriormente estabelecidos, os que controlam gerenciam o processo educacional (fala-se aqui das esferas superior, secretários, coordenadores, ministros, especialistas) estabelecem que, quando e como ensinar. Nesta concepção distanciada da realidade, do contexto social em que está inserido o educando, o currículo é algo fragmentado, fragmentário e deturpador do conhecimento. Assim o currículo tradicional não leva em consideração fatores diversos (como a pré-preparação ou conhecimento do aluno) para

que se faça o trabalho de ensinar.

Esta maneira de conceber “o que ensinar” é resultado da visão europeia medieval trazida pelos portugueses, que se afirmou na escola brasileira.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação da tecnologia de transmissão de informações começou-se a perceber que o currículo instituído não mais satisfazia as necessidades vigentes. “E, em se tratando de currículo escolar, temos mesmo uma grande margem de autonomia para incluir saberes e práticas mais convenientes aos projetos que formulamos ou elegemos. Se isso é possível, a escola não pode ser vista como instância reprodutora”

Este currículo desfragmentado traz implícitos conhecimentos que não poderiam ou não teriam como serem expostos. É o chamado currículo oculto. Neste currículo os conhecimentos devem ser inferidos a partir de outros conhecimentos apresentados em sala de aula.

Avançando um bom período no tempo e situando agora da educação brasileira, observa-se uma mudança significativa na maneira de conceber o currículo e suas diferentes nuances. Os estudos sociológicos e filosóficos apontam que o currículo deve ser condizente com a prática social do indivíduo. Portanto “aprender a conhecer... Fundamenta-se no prazer de compreender, de conhecer, de descobrir” (PROCAP).

Isto sendo posto para apreciação descobre-se que quando o currículo caminha concernente dos anseios e questionamentos do educando e da sociedade em que este está inserido ele se torna mais que uma ferramenta, se torna um subsídio indispensável. Currículo não é apenas um documento que contemplam as disciplinas e sim toda a ação, todo o percurso percorrido por todos os envolvidos no sistema educacional, família, comunidade, professores, alunos, governo federal, governo estadual e os representantes municipais, todas as pessoas envolvidas no processo educacional, de certa forma elabora, organiza e legitima. Todos os saberes e conhecimentos estão ligados a política e a cultura, trabalhando o currículo, trabalha-se o saber do cotidiano em que se transforma em saber científico.

Hoje o currículo ele é discutido em reuniões e amplos escolares. E a partir desse discursão aprendem-se os anseios as subjetividades, as vontades, os medos que permeiam o cotidiano escolar com isso ele se torna vivo dentro do processo ensino aprendizagem.

Ele hoje possui a opção de flexibilidade sendo ele de adaptação grande porte, e a adaptação de pequeno porte. Grande porte seria, quando a escola precisa fazer alguma manutenção, construir alguma coisa, reformar algo, enfim algo que não depende do professor em sala de aula, mais sim de uma estrutura ampla. Adaptação de pequeno porte significa, quando o professor poderá fazer suas próprias adaptações curriculares no contexto e no cotidiano de sala de aula.

A composição do currículo “traz uma base nacional comum, onde garante uma unidade nacional, para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos mínimos”. Quer dizer, todos os alunos independentemente de qual cidade, venham a ter os mínimos conhecimentos. E a parte diversificada é a opção a qual possa ser implantada a realidade regional e local.

4. **CONCLUSÃO**

Conclui – se que a questão pela informação é tão antiga que desde a origem da humanidade, nós seres humanos nunca paramos de salientar a história. Sempre existirá informações a serem desveladas. Com a nossa história da educação não seria diferente, pois na antiguidade vimos que o ensinamento não se materializava nas escolas, a finalidade e adaptar as crianças ao meio social e físico, e os preparavam através da conquista de saberes dos chefes de família, os quais foram os primeiros professores, professores e depois os sacerdotes.

Descrevo a história da educação básica, a fim de juntar ideias adquiridas anteriormente para assim desfrutarmos o conhecimento do passado, na qual impedir os mesmos erros. A importância de compreender a história educacional possibilita uma contestação a respeito da educação nos dias de hoje.

A educação brasileira é preponderante como um dos campos com mais intervenção do país. Vimos que a LDB foi à primeira lei a oportunizar uma compreensão de educação. Ao buscar transformar a escola em um espaço de atividades social. Onde também possa haver um ajustamento com os docentes e alunos, a fim que o aluno possa alcançar seus conhecimentos e torna o professor um ajudante para aquisição de novos conhecimentos e não a fim de ser um opressor nós deveres.

É imprescindível expressar que muitas das intenções delineadas na constituição federal de 1988, a respeito da educação, até agora não foram alcançadas. Compreende – se que o esboço desses desígnios num documento com tanto prestígio a Constituição de um país é sim um progresso significativo, ao ser percebido como a educação foi vista aos distendido dos últimos anos.

Cabe a nós, futuros pedagogos, alcançar em nossa prática inalterável a repercussão de que educação que desejamos brindar aos nossos alunos, com alicerce nesse contentamento, designar os objetivos pertinentes a isso e que cumpre uma controversa consistente a responsabilidade apresentada nas legislações em vigor, resultando em procedimentos fundamentais para que a tão esperada educação com qualidade possa de fato se realizar.

Com a soma de todos as informações que foram aqui utilizadas, pode se deduzir o seguinte. A codificação do método do sistema educacional brasileiro foi tortuosa e a que se acredita que por vez houvesse retrocessos e discordâncias filosóficas. Mas metódico no que se tem em mãos até agora, não será ousado afirmar que melhorias estão sendo implementadas no que compete à educação. A sociedade, em todos os seus setores, sociedade civil, industriais, aglomerações filosóficas – religiosas, empenham – se cada vez mais para fazer da educação primordial contra a miséria, a pobreza e principalmente a ignorância.

Temos há certeza de que o caminho é longo a se percorrer. Na qual, retrocessos, atrasos e disputas políticas sociais, impossibilitando o desenvolvimento do país e consequentemente da nação. Mas se colocar toda a história educacional, principalmente a brasileira, verá que houve melhorias bastante significativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL- Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição Federativa do Brasil: promulgada em 5 outubro de 1988. Diário Oficial da república federativa do brasil, Brasília, 1988. Disponível em :< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > acesso em: 25 maio 2012.

EVELINA, Dadnino Anos 90 – Política e sociedade no Brasil – (org.) Ed.

Brasiliense. SP. 1994.

Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> acesso em: 25 maio 2012.

MANACORDA, Mário A. História da Educação da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 1989.

MAYER, Frederico. História do Pensamento Educacional. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

SAVIANE, Demerval História da Educação –/ Ática, São Paulo, SP,1998.

SANTOS, Regina de Jesus. Currículo, conhecimento e cultura escolar.

Pearson Prentice Hall. São Paulo, SP: 2009.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ELAINE TOMAZ

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.

DESENVOLVIMENTO

Aprendizagem é fenômeno do dia-a-dia, que ocorre desde o inicio da vida.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor resume-se na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação

da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do individuo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

OBJETIVOS

Sendo assim este trabalho tem o objetivo de aprofundar estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, a fim de auxiliar o desempenho dos professores através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhálas, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a técnica de documentação

indireta, através da leitura e levantamento bibliográfico sobre o tema através de diversos autores, usando a metodologia da Análise de Conteúdo.

Serão consultados livros, sites da Internet e artigos de revistas especializadas.

CAPÍTULO I – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já esta exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998) afirma que este provém de uma "equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a conseqüência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno, mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos pode apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso fazse 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-sompalavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia principalmente na observação e analise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e principalmente como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem. Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a

aprendizagem na escola são “forçosamente” e principalmente determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela esta de certa maneira sustentada pelo meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, M.J.M. O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização. São Paulo:

EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre:

Artes Médicas, 2000.

CAPELLINE, S. A. Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. Psicodiagnóstico V. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre –RS:

Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica. Ed.

Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. E agora, aluno? Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre – RS:

Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de 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 ensinoaprendizagem. 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.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAYING IN CHILDHOOD

ELIRRANE BORGES EVANGELISTA

RESUMO

O presente estudo tem como foco uma abordagem reflexiva diante do uso de atividades lúdicas e brincadeiras como estratégia de ensino que potencialize e dialogue com a realidade vivida pelos estudantes. O fenômeno do brincar, sua importância e como está ligado ao desenvolvimento das crianças tem sido muito falado e estudado. Mas, precisa-se primeiramente entender o que queremos falar quando se fala em brincar. Não é válido apenas “deixar” brincar, aos envolvidos é preciso observar um pouco a mais para as crianças e suas necessidades, além de estimular e entender a brincadeira. O primeiro meio social da criança é a escola e ela terá como função formar indivíduos ativos, críticos, reflexivos, autônomos e éticos, diferentemente da escola de educação infantil em que o papel será antes de tudo promover a socialização, utilizando os brinquedos e brincadeiras como primordiais para socialização. Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento das competências e habilidades vem sendo tratados, os espaços e as mediações, além de acompanhamentos, e a importância para uma aprendizagem e desenvolvimento do estudante significativamente serão os focos de discussão no presente artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia ativa; Desenvolvimento de novos conceitos; Ludicidade; Brincadeira.

ABSTRACT

This study focuses on a reflective approach to the use of ludic activities and games as a teaching strategy that enhances and dialogues with the reality experienced by students. The phenomenon of playing, its importance and how it is linked to children's development has been widely discussed and studied. But, one must first understand what we want to talk about when talking about playing. It is not valid just to “let” play, to those involved it is necessary to observe a little more for the children and their needs, in addition to stimulating and understanding the play. The child's first social environment is the school and it will have the function of forming active, critical, reflective, autonomous and ethical individuals, unlike the early childhood school in which the role will be, above all, to promote socialization, using toys and games as essential for socialization. Considering the importance of playing for the

development of competences and skills has been addressed, spaces and mediations, in addition to accompaniments, and the importance for student learning and development will significantly be the focus of discussion in this article.

KEYWORDS: Active methodology; Development of new concepts; Playfulness; Pranks.

INTRODUÇÃO

Inserida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um dos seis direitos da aprendizagem e desenvolvimento da criança, a brincadeira é parte fundamental da aprendizagem e desenvolvimento da criança. É inquestionável a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil.

Para Brougère (2001), a brincadeira supõe contexto social e cultural, sendo um processo de relações interindividuais, de cultura. Mediante o ato de brincar, a criança explora o mundo e suas possibilidades, e se insere nele, de maneira espontânea e divertida, desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

O fenômeno do brincar, sua importância e como está ligado ao desenvolvimento das crianças tem sido muito falado e estudado. Mas, precisa-se primeiramente entender o que queremos falar quando se fala em brincar. Não é válido apenas “deixar” brincar, aos envolvidos é preciso observar um pouco a mais para as crianças e suas necessidades, além de estimular e entender a brincadeira.

A sociedade sofreu grandes mudanças no decorrer dos tempos. As famílias precisaram adaptar-se as questões trabalhistas e muito cedo mandaram seus filhos para as creches e escolas durante o dia inteiro enquanto trabalham. Com as mudanças da sociedade atual, os responsáveis ao precisarem sair para trabalhar trouxe uma visão e deu espaço para a educação infantil.

Para Kishimoto (2001), a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que as crianças fossem esquecidas e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. É importante essa fase de brincadeira, é necessário ter tempo para brincar, socializar, enxergar o mundo na visão da criança, sem cobranças, pressões e responsabilidades.

Sendo direito da criança, o brincar na visão de Leontiev (2006), a principal atividade das crianças pequenas, pois é ela que vai impulsionar a criança para outro nível de desenvolvimento. Por meio do brincar é que as crianças desvendam o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social.

O primeiro meio social da criança é a escola e ela terá como função formar indivíduos ativos, críticos, reflexivos, autônomos e éticos, diferentemente da escola de educação infantil em que o papel será antes de tudo promover a socialização, utilizando os brinquedos e brincadeiras como primordiais para socialização.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento das competências e habilidades vem sendo tratados, os espaços e as mediações, além de acompanhamentos, e a importância para uma aprendizagem e desenvolvimento do estudante significativamente serão os focos de discussão no presente artigo.

O brincar

Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitos. O mundo da fantasia envolve o universo das crianças e é onde o mundo imaginário e o real muitas vezes se misturam. Ao citarmos algo característico da idade, entendemos por algo que tem similaridade à criança, portanto, uma linguagem que ela domina: o faz de conta, a imaginação.

Desde seu nascimento no meio familiar, em seus primeiros contatos com a mãe ou até ampliando os contatos para os outros membros da família, tem-se a brincadeira como uma atividade. Nenhuma criança nasce sabendo brincar, porém será nessas relações com os demais que ela poderá constituir esse entendimento, e assim compreender o brincar como forma de linguagem.

O mundo da fantasia envolve o universo das crianças e é onde o mundo imaginário e o real muitas vezes se misturam. Ao citarmos algo característico da idade, entendemos por algo que tem similaridade à criança, portanto, uma linguagem que ela domina: o faz de conta, a imaginação.

Vygotsky (1991) ao tratar do papel do brinquedo no desenvolvimento, expõe a presença de um mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis se tornam possíveis de se realizar, denominando esse mundo como: brinquedo.

Através do brinquedo é que a criança poderá conhecer o mundo e criar relações no universo da fantasia. Essa ação é relevante para o processo de autoconhecimento e conhecimento dos demais ao seu redor.

Vygotsky (1991) diz “o que na vida real passa despercebido, pela criança, torna-se uma regra de comportamento no brinquedo”, ou seja, ao brincar a criança deixa internamente os demais papeis sociais que assume nas relações. Além de a brincadeira fazer com que ela entenda e perceba diversas relações que ela possui com as outras pessoas.

A educação infantil

Considerada como uma linguagem infantil que se apropria de uma articulação entre a imaginação e a imitação de realidade para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) ou seja, “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias de uma realidade anteriormente vivenciada.” (BRASIL, 1998, p.27).

Para a brincadeira, o seu principal elemento, segundo o Referencial: é enquanto brincam que as crianças assumem papeis, gestos e objetos. Sendo assim as crianças podem proporcionar aos seus pensamentos diversas resoluções de problemas que poderão ser relevantes e que são considerados significativos. Então, para muitos autores, exclusive os que já foram citados no texto, o brincar é mais que um passatempo, é um momento de aprender e desenvolver.

Favorecendo a autoestima das crianças nos diversos sociais, a brincadeira possibilita a experimentação do mundo e internalizam sua compreensão particular sobre diversos pontos, como: sentimentos, pessoas e conhecimentos. Com isso, Wajskop (2005) diz que o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas,

constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos.

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil, o principal modo de expressão na infância é o brincar, será através das brincadeiras que a criança poderá se apropriar da cultura a qual faz parte, construir novas possibilidades de ação e interação e arranjar os elementos do ambiente e de própria experiência.

Seguindo o contexto, o faz de conta está emerso na Educação Infantil e possibilitam a experimentação de diferentes papeis sociais, será nesse processo de imitar e recriar diversos personagens que elas irão aprender mais sobre a relação entre as demais pessoas e a si mesmo.

O fato de a criança inventar uma situação imaginária, na qual ela poderá atuar além de sua idade real, estabelece uma zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky (1991). O que abrange aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma, todo seu conhecimento adquirido por ela estamos falando da zona de desenvolvimento real, enquanto aquelas aprendizagens em andamento é uma característica da zona de desenvolvimento potencial. E, a solução dá-se sob orientações de um adulto. Sendo assim, o desenvolvimento potencial adquirido hoje poderá ser o desenvolvimento potencial real em outro momento.

Vygotsky (2007) diz que no brinquedo acontecem as maiores aquisições de uma criança, e são elas que se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade. Será em um dos seus brinquedos que a criança passará a não agir não apenas pela percepção imediata dos objetos, transformando coisas ao seu redor em algo para brincar. Forma-se aí uma relação entre o que a criança está vendo e o que a criança pensa. Ou seja, um pedaço de papel pode virar um aviãozinho, um pedaço de madeira pode virar um simples cavalo.

A brincadeira na Educação Infantil não significa apenas deixar a criança brincar sem que seja feita nenhuma intervenção. Para Ayoub (2001), quando o adulto abre mão da sua mediação no processo educativo, a situação pode ser chamada de abandono pedagógico. E, afirma que é justamente nesse contexto que o professor descobre o seu papel de mediador.

Garantir com que as crianças realmente brinquem, interajam, imaginem, criem, utilizem de formas diferentes e em ambientes diferentes estimulando sua imaginação são as formas de mediação do professor. Basta que seja reconhecido o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação, e principalmente de sua organização, para que seja possibilitado uma qualidade no brincar de seus estudantes.

METODOLOGIA

Para essa pesquisa foi selecionada uma unidade escolare, a qual possuísse o segmento de Educação Infantil e em seus currículos estivessem inclusos o brincar. A Unidade Escolar é pertencentes a região Leste da Cidade de São Paulo. O objetivo foi verificar o quanto os docentes utilizam o seu tempo, espaço e como utilizam do brincar para o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças.

Foram acompanhadas 5 educadoras, as quais trabalham desde muito tempo com a Educação Infantil e que para essa pes-

quisa foram nomeadas como professora A, professora B, professora C, professora D e professora E. Além de nomear as unidades escolares, como: Unidade 1, Unidade 2, Unidade 3.

A ideia sobre a escolha do tema em questão surgiu pelo interesse nos estudos da brincadeira como ferramenta de desenvolvimento de diversos fatores nas crianças, bem como a análise sobre os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), onde afirma que cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar as crianças a possibilidade de escolherem os temas, papeis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente de suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 1998, p.29, v.1).

Com o auxílio de um colega atuante nas Unidades Escolares, foi elaborado o planejamento para aplicação desta atividade. Elaboramos um roteiro juntamente aos encontros via videoconferência com as unidades escolares esquematizando o foco de nossa prática, ponderando as informações mais relevantes para o andamento da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram elaborados dois questionários, contendo 4 perguntas cada. A proposta era, neste primeiro momento, reunir com os docentes, conversar e interagir via videoconferência para assim direcionar para os questionários previamente feitos na Plataforma Google Formulários.

*Chamarei de:

- Questionário 1;

-Questionário 2.

Questionário 1

1. Para você, o que é brincar?

2. Sabe-se da importância que o brincar possui no desenvolvimento de diversas competências e habilidades nas crianças. Como você encara o brincar em sala de aula?

3. Você programa as suas brincadeiras? Aproximadamente, qual tempo que os estudantes desfrutam desse momento de descontração e construção?

4. Já ouviu falar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil?

A atividade fora elaborada com o suporte de livros didáticos de pedagogia com a finalidade de contextualizar o assunto em uma forma simplista para o entendimento e, também baseando-se num exemplar acadêmico no qual aborda o conteúdo das brincadeiras de forma mais rebuscada.

A atividade foi desenvolvida mediante ao agendamento prévio para as reuniões juntamente com os docentes para entender como estava sendo trabalhado o tema em questão, principalmente após os fechamentos de diversos espaços por conta da pandemia atual do Novo Corona Virús SARC -2. Após a participação da reunião denominada como ATPC, pude interagir com os docentes e solicitar o preenchimento dos questionários apresentados.

Para finalizar, as questões da segunda atividade foram abertas para discussão em sala e juntos foram identificadas as

respostas, gerando bastante envolvimento do corpo docente e notoriamente, um novo conceito foi empregado.

A partir das atividades apresentadas em videoconferência com as educadoras, para abordagem do tema dos estudantes sobre a brincadeira, os 5 educadores responderam a atividade e foram obtidos os seguintes resultados para a atividade intitulada como ATIVIDADE 1:

1) 100% (5) acreditam que o brincar é um momento de descontração;

2) 60% (3) relatam que o brincar em sala de aula deve ser muito bem programado para não ocasionar a situação em que os estudantes acabem visando apenas a brincadeira deixando de realizar as demais atividades e rotinas programadas semanalmente;

3) 60%(3) programam suas brincadeiras e disponibilizam aproximadamente de dois a três momentos semanais para que seja feita a recreação e momento de brincar com os estudantes;

4) 40% (2) responderam que já tinha ouvido falar, porém não tinha feito a leitura do documento o qual serve como orientador para o âmbito que exerce suas funções.

Questionário 2

1. Você planeja e pauta-se para escuta e observação para diversificar e inovar nas atividades lúdicas/brincadeiras?

2. Você utiliza da brincadeira como um prêmio para um bom comportamento?

3. Quais são as brincadeiras que vocês classificam como a que mais desenvolvem competências e habilidades?

4. Você concorda que as instituições devem entender o lúdico como uma atividade subjetiva e intrínseca?

Em outro momento, foi retomada a discussão em outra reunião via videoconferência, de Conselho de Escola, juntamente com as docentes e demais funcionários da unidade escolar. Após, a pauta da reunião, foi debatido outros pontos referentes as atividades lúdicas e brincadeiras no decorrer dos anos letivos como auxilio para o desenvolvimento e compreensão dos estudantes, além de discutir sobre diversos pensadores e escritores e como as crianças veem a brincadeira na escola. Após, a discussão e o cadastro de respostas para a ATIVIDADE 2, os resultados obtidos foram:

1) 100% (5) responderam que possuem planejamentos semanais para brincadeira e atividades lúdicas, inseridos juntamente no conteúdo semanal os quais ministram.

2) 80% (4) acreditam que não se deve utilizar da brincadeira como um prêmio para bom comportamento, pois isso prejudicaria o real significado do brincar. Ou seja, se não se comportar, não brinca? E, por aí você limita a criança a desenvolver outras competências.

3) 40% (2) disseram que as brincadeiras que mais desenvolvem habilidades, são brincadeiras que façam com que a criança ative sua capacidade cognitiva e entre outras. Uma das mais utilizadas são atividades de jogos de adivinhação, brincadeiras que envolvem a imobilidade e silêncio, jogos de tabuleiros e jogos de mão com melodia cantada.

4) 100 (5) acreditam que as instituições tem que utilizar do brincar como um instrumento de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Com as observações, interações e levantamento de dados foi possível perceber a importância da ludicidade a sua necessidade para o ser humano de qualquer idade no âmbito do desenvolvimento de suas potencialidades, além do conhecimento construído nas relações interpessoais e trocas que se estabelecem durante toda a formação da criança. Mas, pode-se observar que em diversas situações, existem ainda aquelas unidades que não utilizam de maneira correta o fato do momento “brincar” para os seus estudantes.

Pelo senso comum, o verbo brincar é conhecido como algo feito pelas crianças, com a finalidade de se divertir, de obter recreação ou mesmo até de passar o tempo, ou seja, tradicionalmente, não tem ligação com o aprender e nem com o ensino. Porém, com os estudos atuais, essa visão transmitida pelo senso comum está perdendo espaço e dando lugar a ideia de que o brincar auxilia e ajuda na aquisição de conhecimento e desenvolvimento de diversas competências e habilidades.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), deve ser garantido “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. Entende-se, então, que por meio da atividade lúdica, na Educação Infantil, a criança pode produzir conhecimento.

Brincar é visto como um direito fundamental de todas as crianças, seja qual for a parte do mundo que ela pertence, toda criança deverá ser enquadrada em condições de aproveitar as oportunidades educativas, as quais estarão voltadas para satisfação de suas necessidades básicas de aprendizagem. A escola, então, deverá ofertar oportunidade educativas para que as necessidades sejam atendidas, para que haja a construção do conhecimento, a descoberta e a interação, invenção entre outros elementos indispensáveis para a participação ativa da criança em seu meio.

Por tanto, conclui-se que as brincadeiras são elementos fundamentais tanto para a infância quanto para a aprendizagem, onde o brincar possuirá a função essencial no processo de desenvolvimento da criança. E, que as unidades escolares devem adequar-se para garantir o que é de direitos das crianças. Dessa forma, faz necessário que os educadores tenham planejamentos e espaços adequados, além de formações para o tema em questão para que possa oferecer aos educandos um brincar de qualidade, além da ciência dos diversos papéis que assumem nas atividades lúdicas e sobre a importância do brincar para o desenvolvimento de suas habilidades e competências enquanto as crianças brincam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APAZ, Mirtes França [et al.] A relação entre o aprender e o brincar: uma perspectiva psicopedagógica. 2012. Disponível em:<http://www.abpp.com.br/artigos/131.pdf>.

DESCARTES, René. Discurso del método. 1ª ed. 1º reimp. Buenos Aires, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da auto-

nomia: saberes necessários à prática educativa.30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IMBÉRNON. Francisco. A Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato. Trad. ROSA, Enani- Dados eletrônicos – Porto Alegre, Artmed, 2008.

LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Lei 9394/96, de 20 de novembro de 1996.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste [et al.]. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2.ed. – Curitiba: Ipbex, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975.

GÓGOL:

UM ESTILO RUSSO DE SER

ELISABETH KLINGOHR GARCIA

RESUMO

Estudo das oscilações de sentido as quais conduzem o leitor ao reconhecimento da identidade do estilo de Gógol. Investigar a matéria russa que permeia e constitui o estilo gogoliano e desvelar quais são os principais índices autorais desse estilo perceptíveis na obra em análise. Como método estudar os elementos socioculturais russos que envolvem e permeiam o texto gogoliano, a partir da perspectiva de Berman (1983).

PALAVRAS-CHAVE: Estilo Gógol; Berman; Gogoliano; Autoria russa; Literatura russa.

INTRODUÇÃO

"O estilo é o homem"

Buffon

"Para reconhecer um estilo, o olhar analítico identificará a recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura"

Norma Discini

Na promoção da literária da Rússia, difundiu-se que os seus literatos constituíam uma forma estilística própria (Cf. NABOKOV, 2009) – em alguns casos, classificada como incomum (Cf. VOGÜÉ, 1888). Considerando esse fato, surge a questão: o que é o estilo russo? Será o algo-mais acrescido à expressão corrente da língua, que só é possível devido à magnificência do russo como supõe Mikhail Lomonosov, em sua Gramática Russa (Rossiyskaya grammatika, 1755)? Será o belo e o raro desviantes de uma norma como sugere Paulo Chostakowsky, em sua História da Literatura Russa?

Propostas como essas se baseiam em um princípio de exclusão a partir de um procedimento comparativo, isto é, cotejando a obra do artista com a norma vigente, os críticos possuem duas avaliações no concernente ao estilo: tem estilo porque se adéqua (concepção de Lomonosov) ou tem estilo porque desvia (concepção de Chostakowsky). Os restantes, aqueles que não são primorosos na língua e/ou altamente inventivos nela são excluídos do panteão literário. Dessa forma, nota-se que os critérios são extrínsecos e não intrínsecos aos textos. O que demonstra uma lacuna nesse tipo de crítica literária, posto que a obra em si, bem como os índices de autoria de seu escritor não são considerados.

Observando a necessidade de investigar esse estilo russo com critérios mais consistentes, esse estudo pretende, a partir da análise de um texto literário eslavo,

investigar esse estilo, buscando compreender sua arquitetônica. Para tanto, optou- se por uma análise interdisciplinar, que reúne em seu olhar científico as propostas teórico-metodológicas da crítica formalista russa (EIKHENBUAM et alii; 1978), da análise do discurso de linha francesa (POSSENTI, 2002) e da perspectiva sociocultural de Berman (1983), e como corpus o texto gogoliano A avenida Niévski.

Além disso, salienta-se outra lacuna da crítica literária, que também justifica o intento desse estudo. Críticos, como Nabokov (2009)1, começam seus ensaios descrevendo psicologicamente o perfil do autor do texto em análise – exemplum gratia: "Gógol era un ser extraño, pero el genio es extraño siempre" (NABOKOV, 2009, p.126). O que faz a obra literária, per se, diluir-se no psicologismo ora biografizante, ora dogmático, que o crítico delineia sobre a tinta do escritor, que antes de ser reconhecida pela pena, é apontada pelos traços do rosto de seu escritor ou as ações de suas mãos – estas, por sua vez, em muitos casos, não se circunscrevem ao ato de escrever. Por essa conjuntura, que Tynianov e Jakobson (1978, p.95) dizem que:

Os problemas imediatos da ciência literária e linguística na Rússia necessitam ser postos numa base teórica estável; exigem que abandonemos definitivamente as montagens mecânicas cada vez mais freqüentes que reúnem os procedimentos da nova metodologia e os do velho método estéril, que introduzem hipocritamente o psicologismo ingênuo e outras velharias sob uma nova terminologia.

Portanto, esta análise, não pretende ser um estudo exaustivo das estruturas mínimas ou máximas do texto gogoliano – nem de seu autor-homem –, mas antes compreender no e pelo texto as oscilações de sentido as quais conduzem o leitor ao reconhecimento da identidade do estilo do autor russo, quanto da obra russa. Daí esse ensaio se intitular Gógol: um estilo russo de ser, posto que "um certo estilo não é incompatível com a assunção – necessária – de que o sujeito sempre enuncia de posições historicamente dadas num aparelho discursivo institucionalizado e prévio" (POSSENTI, 2002, p. 115). Desse modo, os objetivos dessa investigação estilística são: (i) investigar a matéria russa que permeia e constitui o estilo gogoliano e (ii) desvelar quais são os principais índices autorais desse estilo perceptíveis na obra em análise.

Como método para esse intento, na primeira parte, estudar-se-á os elementos socioculturais russos que envolvem e permeiam o texto gogoliano, a partir da perspectiva de Berman (1983) – procedimento para responder o objetivo (i). Na segunda, observar-se-ão as unidades textuais da trama narrativa de A Avenida Niévski, perscrutando nesta os índices de autoria, segundo a proposta de Possenti (2002) – esse é o subsídio teórico e metodológico proposto para responder o objetivo (ii).

1. A AVENIDA NIÉSKI: UM MICROCOSMO DA RÚSSIA PETERSBURGUESA

Gógol (1981, p.3) diz que "a Avenida Niévski é a comunicação obrigatória de todos, em Petersburgo". Essa afirmação gogo-

liana torna-se mais clara à luz do estudo de Berman (1983), no qual este autor comenta que essa avenida era um local onde o eixo da modernidade podia se constituir, ou seja, onde o Estado ainda não tinha exercido seu poder de entorpecimento.

Nessa perspectiva sociocultural, compreende-se que Niévski era uma avenida moderna, cosmopolita, vitrine das novidades do mundo moderno. Lá as ideias fluíam e era possível ver discussões de importantes temas. Lá chegavam jóias, roupas e mobílias em suas inúmeras lojas, e com estes as ideias do ocidente e suas polêmicas. Os letreiros eram bilíngues ou escritos somente em francês ou inglês. Enfim, era um refúgio da São Petersburgo de Nicolau II, um local onde todas as classes sociais se reuniam. E será justamente na Niévski o palco de acontecimentos que mudaram processualmente a história russa, pois lá o povo passou a acordar de seu silêncio e a se articular. O poder da palavra volta a dotar os russos. Os ecos do Estado são fracos na Niévski, embora ainda presentes e vigilantes. É nesse lugar limítrofe entre oriente e ocidente que o povo russo reforçou sua consciência de classe e conseguiu efetivamente produzir mudanças, segundo o prisma de Berman (1983).

Devido a essa importância no panorama russo, essa avenida galga posição importante e representação constante na história da literatura russa. Alguns exemplos de obras que têm como tema a vivência do sujeito moderno nas cidades e nas ruas, principalmente na Avenida Niévski, são: O Cavaleiro de Bronze, de Púchkin (1833); A Avenida Niévski, de Gógol (1835) – foco desta análise –; Que fazer?, de Chernyshevski (1863); Memórias do Subsolo, de Fiódor Dostoiévski (1864), dentre outros escritos russos.

Cada uma dessas obras traça um período de São Petersburgo, pontuando o seu momento histórico e trazendo, para seus leitores, os ideais e valores mais íntimos que polemizavam ou convergiam no seio de sua criação, no entanto, formam, juntos, um sistema sincrônico da representação de São Petersburgo, em específico da Avenida Niévski. Isso porque, embora a estética literária não seja imitação da realidade2, ela está intrinsecamente enlaçada ao sistema literário em que se engendrou. Por isso, não se deve confundir a noção de época com a de sistema sincrônico, posto que, como explicam Tynianov e Jakobson, (1978, p.96, grifos nossos):

A noção de sistema sincrônico literário não coincide com a noção ingênua de época, pois é constituído não somente por obras de arte próximas no tempo, mas também por obras atraídas para o sistema e provenientes de literaturas estrangeiras ou de épocas anteriores. Não é suficiente catalogar os fenômenos coexistentes, dando-lhes direitos iguais; o que importa é a sua significação hierárquica para uma época dada.

Assim sendo, depreende-se que A Avenida Niévski, de Gógol não é um elemento isolado, nem estrutura singular e única, mas, antes, unidade de um sistema sincrônico literário que se construiu por meio de fios discursivos que já estavam presentes na sociedade russa. Portanto, aqueles critérios de estilística de adequação ou desvio à norma gramatical ou de língua(gem) são juízos críticos secundários, uma vez que se compreende esse sistema literário como discursos que permeiam, constituem e legiti-

mam o fazer literário.

Com efeito, essa obra de Gógol é russa por excelência, não porque retrata um locus russo, mas porque se insere dentro da trama dos discursos e textos ali presentes. O que se ratifica pelo próprio relato do autor, quando, em uma carta a Púchkin, solicita assunto puramente russo para desenvolver uma comédia:

Numa carta a Pushkin, em 1835, Gogol escreve: “Faça-me o favor de me dar algum assunto seja ele divertido ou não, uma anedota puramente russa... Faça-me este favor, dê-me um assunto, eu lhe farei em três tempos uma comédia em cinco atos, e ela será, juro-lhe, das mais cômicas” (EIKHENBAUM, 1978, p.228, grifo nosso)

Por conseguinte, observa-se que, com esse estudo – embora não exaustivo

–, conseguiu-se apreender que os elementos socioculturais, no caso o significado da Avenida Niévski para o povo russo e seus desdobramentos literários, servem como índices que a obra gogoliana está inserida em um sistema literário constitutivo do contexto sócio-histórico russo.

Verificado esse fato pelos arredores discursivos da obra, buscar-se-ão, no próximo tópico, elementos intrínsecos na estrutura narrativa de A Avenida Niévski que asseverem esse sistema literário. Corroborando, desse modo, com a afirmação dos índices de autoria de um estilo russo de ser, que, complementarmente, são traços de identidade de Gógol e rastros discursivos de seu tempo-espaço.

2. O ESTILO GOGOLIANO: UM MODO DE DIZER RUSSO

Sobre a questão de como resgatar a autoria de um texto, Possenti (2002, p.116, grifo do autor) faz a seguinte proposta:

Trata-se, então de dar alguma objetividade à noção de autoria. A questão é como identificar a presença do autor – como encontrar autoria num texto, como distinguir textos com de textos sem autoria. De alguma forma, é necessário ter em mente o chamado paradigma indiciário (ver Guinzburg, 1986), para evitar a consideração automática de certas marcas como definidoras da presença ou da ausência de autoria. Em outras palavras, as marcas não são mais do que indícios de autoria. Como sempre, trata-se de avaliar os indícios.3

Então, como índices de autoria, sob um ponto de vista discursivo, o estudioso apresentou alguns elementos textuais característicos de um texto com autoria, dos quais se selecionou alguns, a saber: (a) densidade: caracterização mínima de objetos e lugares; (b) vida à personagem: conferir a seus atos um mínimo de motivação, de relação com elementos de cultura, de relação com outros discursos e crenças; (c) relação do texto com outros textos e garantia de historicidade às marcas do texto: fatos que apontam para uma trama textual composta por discursos correntes, que, por sua vez, são apostas do autor na capacidade de leitura de seu enunciatário-leitor; (d) papel do autor: dar voz a outros enunciadores e manter distância em relação ao próprio texto, introduzindo diferentes pontos de vista sem perder o próprio. Considerando a consistência da proposta de Possenti (2002), ressalta-se que esses índices serão os alvos desta análise em busca do estilo gogoliano.

Sobre esses índices, verifiquemos se a estrutura textual de Gógol, em

A Avenida Niévski, demonstra, com densidade e eficiência, que não basta o texto

a) Vida à personagem: se a Avenida é descrita e ganha relevância pelo discurso de seus transeuntes, estes, por sua vez, são distinguidos dos demais por serem presenças daquele locus, mas não somente, posto que, nesse momento, o autor engenhosamente usa dos objetos e dos caracteres físicos desses sujeitos para diferenciá-los dos demais e também, de algum modo, nomeá-los (“os seus pálidos e burocráticos habitantes”; “Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata [...]”).

b) Vida à personagem: se a Avenida é descrita e ganha relevância pelo discurso de seus transeuntes, estes, por sua vez, são distinguidos dos demais por serem presenças daquele locus, mas não somente, posto que, nesse momento, o autor engenhosamente usa dos objetos e dos caracteres físicos desses sujeitos para diferenciá-los dos demais e também, de algum modo, nomeá-los (“os seus pálidos e burocráticos habitantes”; “Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata [...]”).

c) Relação do texto com outros textos e garantia de historicidade às marcas do texto: essa relação é dada pela seleção de fatos que o narrador define como argumento para confirmar a relevância da Avenida. Por exemplo, ele cita que “mesmo que alguém tenha algum assunto importante e indispensável, é só aparecer por lá que todos os assuntos são realmente esquecidos”, isso traz a memória discursiva que aquele espaço é palco de grandes manifestações, sejam as de aspecto interpessoal, sejam as de caráter político. Com isso, o estilo gogoliano vai dialogar com essa memória, dizendo que esses assuntos serão esquecidos, visto a áurea desse célebre local – esse índice corrobora a nossa análise feita no tópico 1.

d) Papel do autor: essa função é desempenhada com aprumo e muita primazia por Gógol que por um procedimento narrativo se aproxima e se afasta durante a narração. Esse efeito pode ser apreendido se recortarmos o parágrafo, delimitando onde se impera mais a voz do narrador (VN) – numa aproximação, efeito de sentido de subjetividade

– e onde se mostra mais evidente a voz de um outro (VO) – num afastamento, efeito de sentido de objetividade. Observe esse jogo de vozes na segmentação abaixo:

Não há nada melhor do que a Avenida Niévski, pelo menos em Petersburgo, onde ela representa tudo [VO].

Mas o que não brilha nesta rua-beleza de nossa capital? Eu sei que os seus pálidos e burocráticos habitantes não trocariam nada deste mundo pela Avenida Niévski [VN].

Não apenas quem tem vinte e cinco anos, majestosos bigodes e uma sobrecasaca admiravelmente confeccionada, mas também aquele, em cuja barba despontam cabelos brancos e cuja cabeça é lisa como uma baixela de prata, sente-se extasiado com a Avenida Niévski [VO].

E as damas! – Oh!, para as damas a Avenida Niévski é ainda mais agradável. E para quem ela não é agradável? [VN]

Basta entrar na Avenida Niévski para sentir um cheiro de passeio. Mesmo que alguém tenha algum assunto importante e indispensável, é só aparecer por lá que todos os assuntos são realmente esquecidos [VO] (GÓGOL, 1981, p.3).

Considerados esses quatro índices, compreende-se que, de forma geral, eles são demonstrativos de uma marca autoral de Gógol, que constitui e legitima o texto e sua autoria. Posto que, o autor russo estende esses recursos para todo o restante da obra. A imagem da Avenida continuará sendo construída por meio de seus transeuntes e esse modo de narrar e descrevê-la reverberará sobre esses sujeitos, que não possuindo, em sua maioria, nomes próprios, serão definidos por caracteres e/ou objetos que levam consigo. A relação entre os outros discursos permanece contribuindo nesse processo, uma vez que será este o recurso responsável pelo efeito de comicidade do texto gogoliano. Isso porque o cômico não é dito e sim pressuposto pelo trocadilho e/ou pela sintaxe do texto, como se apreende no trecho: “E para quem ela não é agradável? Basta entrar na Avenida Niévski para sentir um cheiro de passeio” (GÓGOL, 1981, p.3). A expressão cheiro de passeio é desencadeadora de múltiplos sentidos, como, por exemplo, o sentido de que há um atrativo sinestésico associado aquele local (ênfase no termo cheiro), ou aquele que evidencia a intencionalidade dos frequentadores daquele espaço:

passear (destaque, então, para o termo passeio). Esse entrelaçar de sentidos gera um tom irônico, dentro da trama, o que, em lato sensu, acarreta o efeito humorístico. Além disso, o jogo de vozes orquestrado pelo autor é o que sustenta os outros índices destacados, uma vez que lhes atribui valores e direciona o olhar do leitor, focalizando ou ampliando o escopo de observação dele.

Sendo assim, por meio da análise de quatro índices de autoria, pode-se observar que, segundo os pressupostos sugeridos por Possenti (2002), o autor russo constitui e legitima, com eficiência e consistência, uma autoria e que esta se confirma no e pelo texto. Além disso, depreendeu-se que essa autoria se relaciona com os discursos daquela sociedade – o que ficou patente na manifestação do índice (c) –, confirmando, assim, os traços de um estilo russo de ser, o qual é apresentado por um modo peculiar de dizer – estratégias desenvolvidas na manifestação dos índices (a), (b) e (c).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise de A Avenida Niévski, buscou-se depreender no e pelo texto as oscilações de sentido as quais conduzem o leitor tanto ao reconhecimento da identidade de um autor russo, quanto de uma obra russa. Atribuiu-se, no caso analisado, esse reconhecimento a recorrência de um estilo gogoliano, que remete a um estilo russo de ser. Dessa maneira, objetivou-se: (i) investigar a matéria russa que permeia e constitui o estilo gogoliano e (ii) desvelar quais são os índices autorais principais desse estilo perceptíveis na obra em análise.

Para responder o objetivo (i), este estudo teve como método perscrutar os elementos socioculturais russos que envolvem e permeiam o texto gogoliano, a partir da

perspectiva de Berman (1983). O resultado dessa primeira etapa do estudo foi a compreensão da presença de um sistema literário russo, que não está associado propriamente ao conceito de época, mas antes a uma significação hierárquica de uma época. Daí a importância dada à Avenida Niévski, que constituí um conjunto de significação dentro da sociedade russa, isto é, um rico material simbólico convencionado socialmente.

Dado que contribuiu para a constatação que a obra gogoliana em destaque é russa por essência, não porque retrata um locus russo, mas, sim, porque se encontra inserida na trama dos discursos e textos ali presentes. Fato esse que não contradiz a qualidade literária desse texto, mas, antes, confirma seu empenho e arte por meio da sua distinção entre as outras fontes e referências concomitantes no mesmo período e outras que o sucederam.

Considerando esses arredores discursivos da obra, buscou-se, então, os elementos intrínsecos na estrutura narrativa de A Avenida Niévski que asseverassem esse sistema literário e corroborasse com a afirmação dos índices de autoria de um estilo russo de ser, que, complementarmente, são traços de identidade de Gógol e rastros discursivos de seu tempo-espaço. Para tanto, utilizando-se dos pressupostos de Possenti (2002), realizou-se a análise de quatro índices de autoria em um trecho da obra em questão. O resultado foi que o autor russo constituiu e legitimou, de maneira eficiente e consistente, sua autoria na obra analisada. Além disso, depreendeu-se que essa autoria dialoga com os discursos daquela sociedade – como se verificou na manifestação do índice (c) –, confirmando, assim, os traços de um estilo russo de ser, o qual é construído por um modo peculiar de dizer – estratégias manifestadas nos índices (a), (b) e (d).

Por fim, conclui-se que, embora o foco desse estudo não fosse realizar um exame exaustivo dos elementos estilísticos do autor russo em questão, a análise efetuada pôde, por meio de um olhar analítico, "identificar a recorrência do que é dito, circunscrita a um fato formal, que supõe a constância de uma estrutura" (DISCINI, 2009, p. 7)4. Análise essa que contribuiu para elucidar alguns pontos da estilística de Gógol e demonstrar que, diferentemente do proposto por Buffon, o estilo não é um homem simplesmente, mas pelo menos três unidades significantes e de significação: seja o autor, a obra e o sistema literário; seja o autor, a obra e o leitor. Salientando-se, ainda, que o sistema literário circunda e perpassa tanto o autor, quanto a obra e que o leitor lê, simultaneamente, o autor, a obra e o sistema literário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERMAN, Marshall. Petersburgo: O modernismo do Subdesenvolvimento. In: . Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

DISCINI, N. O estilo nos textos: Histórias em quadrinhos, mídia, literatura. 2 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

EIKHENBAUM, B. et alii (Orgs.). Teoria da Literatura – Formalistas Russos. Trad. Ana Maria Ribeiro Filipouski et al. Porto Alegre: Globo, 1978. P.227-244.

GÓGOL, N. A avenida Niévski. Trad.

Arlete Orlando Cavaliere. São Paulo: Escrita, 1981.

NABOKOV, V. Curso de literatura rusa. Barcelona; Madrid; Buenos Aires; México D.F.; Santiago do Chile: Zeta Bolsillo, 2009.

POSSENTI. S. Indícios de autoria. Perspectiva. Florianopólis, v. 20, n.1, p.105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ perspectiva/ article/view/10411/9677 > Acesso em: 23/06/2012.

VOGÜÉ, M. de. Le roman russe. 2. ed. Paris: Plon-Nourrit. 1888

INDISCIPLINA

ELIUDE RIBEIRO DA SILVA

Formada em Pedagogia e pós graduada em psicopedagogia.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar os diversos aspectos que devem ser considerados na indisciplina das crianças nos ambientes escolares, As discussões aqui propostas giram em torno das perspectivas tradicionalista e construtivista de educação, embasadas nas obras de diversos autores. O trabalho encontra-se organizado em algumas partes. Entre elas estão: os questionamentos sobre a indisciplina, regras morais, problemas comportamentais e tipos de indisciplinas. No decorrer desse trabalho são apresentadas algumas considerações relevantes à prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina, fatores da indisciplina, comportamento.

1 **INTRODUÇÃO**

Os fatores com a indisciplina vêm sendo abordada cada vez mais nas escolas e se fala muito em comprometimento do rendimento dos alunos diante dessas situações de indisciplinas, isso tem se tronado um desafio para todos os professores neste tempo atuais de como lidar com essa situação e o que leva as crianças se tornarem tão indisciplinadas.

Nessas perspectivas, o professor deverá ter um olhar atento e individualizado para cada um de seus alunos e adotar medidas que transformem o processo agradável tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

De acordo com PARRAT-DAYAN (2008, p. 77),

Uma escola disciplinada supõe compartilhar com os alunos e comunica-lhes o que se espera deles com relação apreciação de suas potencialidades, com a finalidade de que eles possam assumir suas responsabilidades junto com a escola. Isto supõe, também a participação do aluno. Outro elemento preventivo é um ambiente escolar humano, democrático, que valoriza o diálogo, a afetividade e a obediência aos direitos humanos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 INDISCIPLINA

Conforme estudos realizados pelos pesquisadores Petinarakis, Gentile e Sénore, após interrogar educadores, cerca de 90% deles atribuíram o problema da indisciplina sendo um problema real e constante dentro do ambiente escolar.

No que se refere indisciplina, pode se

pregar a ideia de lidar com a

"autodisciplina" onde uma criança indisciplinada busque mediante sua autonomia o equilíbrio pessoal, sem imposições recebidas do meio, sendo algo natural e livre.

Podemos perceber que sempre houve problema de indisciplina, hoje com maior visibilidade, é classificada como uma das maiores dificuldades encontrada na educação, o que diferencia é forma do comportamento, que se manifesta de acordo com evolução da cultura, que sofre constantes mudanças. Ao longo da história, independe da classe social é visto com frequência envolvendo um conjunto de valores. De acordo com PARRAT-DAYAN (2008),

Quem olhar para a disciplina como algo negativo não entende o que é. Ser disciplinado não é obedecer cegamente; é colocar a si próprio, regras de conduta em função dos valores e objetivos Que se quer alcançar.

2.2 PROBLEMAS COMPORTAMENTAIS

Os problemas comportamentais estão relacionados a fatores orgânicos e psicológicos.

Nesta VISÃO os indivíduos podem pertencer a grupos diferentes no que se refere à personalidade, e são classificados classificadas como:

- Introvertidos. São os considerados tímidos, os que tem dificuldade em se expressar, não interage com o grupo.

- Extrovertidos: Trata-se dos comunicativos, inquietos, normalmente são autoconfiantes.

Sobre está perspectiva Drouet (2010, p.220) afirma que: "As diferenças individuais entre os alunos, devidas a sua origem familiar, à sua educação no lar e sua própria personalidade, irão produzir resultados diferentes no processo ensinoaprendizagem".

Para José e Coelho (2008), no que se refere a distúrbios de comportamentos, a compreensão se faz necessária para viabilização da aprendizagem:

De acordo com JOSÉ, COELHO (2008, p. 169),

Existe uma diversidade muito grande de distúrbio que envolvem o comportamento de uma criança nos seus diferentes níveis; desde os patológicos, que necessitam de um tratamento fora da escola e do lar, até os que envolvem a adaptação normal da criança, frente à problemática que ela enfrente no seu dia-adia.

O aluno que apresenta problema de comportamento é conhecido por, ¨ criança difícil ¨, aquela que apresenta dificuldade de concentração, não segue as regras e falta de flexibilidade, são vistas como marginalizadas pela sociedade, uma vez que, é acometida por estes comportamentos desviantes.

No que se refere aos fatores da indisciplina, José e Coelho (2008) atribuem as suas causas os problemas de conduta e de personalidade, sendo classificados com as seguintes características:

- Problema de conduta: Está relacionado aos comportamentos que atingi diretamente o outro de forma hostil, destrutiva incluindo delinquência psicopatologia.

- Problema de personalidade: Refere-se aos comportamentos de insegurança, ansiedade o indivíduo evita situação de exposição.

De acordo com PARRAT-DAYAN (2008, p. 30),

Toda conduta que parece inadequada se transformou em indisciplina se transformou em um sintoma de indisciplina, a tal ponto que se julga, muitas vezes, que as crianças precisam receber tratamento. Assim, um problema social se transforma em uma questão psicológica (PARRAT-DAYAN, 2008, p.30).

Ainda sobre pensamento, da autora, para a harmonia do comportamento, o respeito muito só acontece mediante uma escola democrática. Parrat-Dayan (2008,

p.69). Educar não é dizer sim a todas as exigências das crianças é fixar normas e supervisionar que sejam cumpridas ¨.

A autora justifica que a indisciplina é consequência da falta de limites, em consequência não teme a autoridade, isso se justifica, principalmente pela omissão dos pais.

Segundo Silva (2003) as crianças com problemas de conduta têm seu comportamento considerado desorientado é agressiva, indiferente aos sentimentos alheios, precocidade no sexo e atos delinquentes.

3. TIPOS DE INDISCIPLINA

3.1 VIOLÊNCIA

O termo violência está agrupado na indisciplina e disciplina, o que o diferencia é que a violência está ligada diretamente ao ato violento em relação à força física e um constrangimento verbal ou moral. Nesse sentido ainda:

De acordo com (AQUINO, 2003, p. 10),

No plano conceitual, sabe-se que é bem demarcada a linha divisória entre incivilidade, indisciplina e violência, mas não se pode dizer o mesmo em relação ao dia a dia escolar. Neste nunca se sabe ao certo o que separa os atos de incivilidade dos de indisciplina nem onde estes terminam para começar os atos violentos.

Segundo Morais (1988), o fracasso escolar está relacionado na maioria dos casos à delinquência juvenil, sendo estes associados às crianças que; não estudam, não se submetem as regras e não compõem ao comportamento adequado.

- Disciplina severa e extrema, ou ao contrário sem limites por parte dos pais;
- Controle excessivo ou grande tolerância por parte dos pais em relação aos comportamentos;
- Família sem estrutura, ou separação dos pais;
- Imitação das atitudes familiares.

Explica se que a escola tende a ser imparcial ou contraditória, na integração plena ou na rejeição total, desfavorecendo o comportamento violento, é preciso coerência, ou seja, sem liberação total muito menos ordem absoluta, é necessário o controle da violência que dará mediante a adaptação e a negociação, assegurando a coesão do grupo.

No que se refere à indisciplina e violência a indisciplina, diz, é porta de entrada para outros hábitos mais perigosos (ociosidade, violência, drogas, sexo irresponsável etc.) ¨.

A criança a criança é o espelho do que observa em seu meio, internaliza o visto, e expõe no seu comportamento, contudo (PARRAT, 2008, p.61).

¨ Se a criança está numa sociedade

em que o adulto é violento e agressivo e isto não é castigado, então a criança aprende a ser desta forma: ¨eu me comporto assim e não tenho qualquer castigo ¨.

De acordo com ARAUJO (2000, p. 31),

Controlar as emoções para poder controlar as ações. A criança pode aprender a resolver seus conflitos sem recorrer à violência. Pode ser treinada e aprender lidar com as situações difíceis, como brigas, provocações, contrariedades. Aprender e treinar expor sua posição e buscar as melhores soluções.

Aquino (2003) atribui essas consequências a formas erradas de lidar com a indisciplina, explica que os fatos são gerados em função das punições reparatórias, orientação errônea, diagnósticos equivocados e encaminhamento destes a parapedagógicos.

Controlar as emoções para poder controlar as ações. As crianças podem aprender a resolver seus conflitos sem recorrer a violência. Pode ser treinada e aprender lidar com as situações difíceis, como brigas, provocações, contrariedades. Aprender e treinar expor sua posição e buscar as melhores soluções reafirma (AQUINO, 2003).

3.2 AGRESSIVIDADE

No que se refere a comportamento agressivo (JOSÉ; COELHO, 2008) afirmam que este comportamento provém da educação familiar sendo eles fatores consideráveis pela formação da personalidade agressiva da criança.

As autoras explicam que estes comportamentos muitas vezes são repetidos, uma vez que, que a criança viva em um ambiente agressivo, em alguns casos a agressividade funciona como proteção, ou auto afirmação, exibição ou até mesmo poder de superioridade.

De acordo com (JOSÉ; COELHO, 2008, p. 155),

[...] à ideia de que o comportamento é determinado basicamente pela hereditariedade consideram os seres humanos instintivamente violentos, destinados por sua herança genética a serem agressivos.

Ainda para José e Coelho (2008), o comportamento agressivo aponta-se na escola de formas diferentes em situações e ocasiões diferentes, não controlando seus impulsos.

Os fatores mais conhecidos para estes comportamentos ficam estabelecido em crianças com as seguintes características:

- Rejeição da família;
- Excessiva tolerância da agressividade;
- Falta de limites e supervisão dos pais;
- Desvio social, brigas de família;
- Punição física, ameaças e tratamentos incoerentes.

Drouet (2010) explica que os comportamentos de agressividades ficam explícitos em caso de frustrações onde a criança é impedida ou impossibilitada de realizar suas vontades ou desejos.

O comportamento agressivo é um desvio constante ou uma predisposição ao instinto a agressão (DROUET, 2010).

A autora acredita que o comporta-

mento agressivo é inerente, podendo ser observado em crianças ainda pequenas.

3.3 NEGATIVISMO

Para José e Coelho (2008) o negativismo está associado diretamente com a agressividade, afirmam que tal comportamento pode ser considerado normal no processo do desenvolvimento infantil, porém deve levar em consideração que constitui em um comportamento desviante para a sociedade.:

De acordo com (JOSÉ; COELHO, 2008, p. 183),

O negativismo muitas vezes é acompanhado de agressividade desde o primeiro ano de vida; torna-se mais acentuado no terceiro ano e diminui em torno do quarto, quando a criança já tem mais experiência e compreensão das coisas. A permanência do negativismo a parti desta idade, quando a criança passa a recusar o que lhe é oferecido apesar de seu desejo de aceitar, já é um distúrbio de conduta (JOSÉ; COELHO, 2008, p.183).

Alguns enfatizam que tal comportamento se dá na medida em que a criança é contrariada, inicialmente ocorre por resistência física e posteriormente verbal.

Este comportamento pode ser considerado normal, sendo apenas decorrentes das crises de crescimento. Os indivíduos necessitam de compreensão, e afetividade em questão as crianças, elas devem ser tratadas inteligentemente caso contrário o normal passa a ser um real distúrbio de comportamento.

Se as necessidades afetivas sofrem carência com frequência, esses incidentes se acumulam gerando problemas efetivos.

4. CONCLUSÃO

O artigo apresenta, de maneiras diferentes, conceitos de indisciplina, mas que podem ser interpretados com o mesmo significado, tanto na visão dos professores como dos alunos.

Sendo assim essas concepções são de grande contribuição para a temática que será desenvolvida nesse trabalho, pois orienta em que sentido a indisciplina ainda pode ser estudada, afim de analisar as possíveis origens do problema, para então realizar um levantamento das possibilidades de contribuições acerca dos problemas ainda muito presente no âmbito escolar. Ressaltamos que muito ainda deve ser pesquisado e vivenciados no dia a dia das crianças e ser feita muitas buscas ativas nesse quesito de indisciplina.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. Indisciplina: o contraposto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, H. M. de. Distúrbio da atenção e hiperatividade em questão: Teoria e Terapia: Rio de Janeiro, Artes. 2000.

DROUET, R. C. R. da. Distúrbios da aprendizagem. São Paulo: Ática, 1990.
_____. Distúrbios da aprendizagem. 4.ed. São Paulo: Ática, 2010.

JOSÉ, E. A.; COELHO. M. T. Problemas de aprendizagem. 12. ed. São Paulo,

Ática. 2008.

PARRAT-DAYAN, S. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.

A INFLUÊNCIA DO JOGO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Elizangila Sousa de Jesus

Resumo

A presente pesquisa visa abordar a brincadeira e o brinquedo no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, buscando identificar que relevância os mesmos têm para tal processo. Ao ser inserida na escola, ocorre uma mudança em sua rotina, cabendo ao professor ter a sensibilidade e, com isso, a tarefa de ser o facilitador desse caminho inevitável que o educando deverá percorrer e, deverá fazer isso, não excluindo o lúdico de sua vida escolar. Portanto, ter-se-ão no desenrolar deste trabalho, os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogos.

Palavras-chave: Brinquedo. Jogo. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar, ainda na infância, é um direito adquirido por lei. Toda criança tem o direito à educação, independentemente de idade, sexo ou nível social. No Brasil, a educação infantil é recente, contudo, é real e deve-se ter em mente que toda criança pode ser inserida no contexto escolar antes mesmo de completar um ano de idade.

Atualmente, as creches e escolas da educação infantil ainda possuem a responsabilidade de cuidar das crianças, primando por seu bem-estar físico. Contudo, a educação dessas crianças, bem como acesso à cultura e ao conhecimento, também devem fazer parte desta etapa de sua vida escolar. Assim, cuidar e educar são responsabilidade dos gestores e, também, dos professores da educação infantil.

Somente, a partir da Constituição Federal do ano de 1988 (BRASIL , 1988), é que a creche foi garantida como direito da criança, sendo, estendida a essa categoria da educação, a gratuidade do ensino como nas demais categorias educacionais.

Assim, sabe-se que durante o período em que a criança permanece no CMEI, ela possui necessidades tais como: comer, dormir, ir ao banheiro, e brincar.

Os professores devem estar aptos e dispostos a exercerem tais funções de cuidado e educação, pois são necessidades básicas e indispensáveis que a criança possui.

Sendo assim, a brincadeira e o brinquedo fazem parte de tais necessidades, pois eram figuras presentes no cotidiano da criança, devendo também estar presentes agora, para seu desenvolvimento saudável e significativo.

A pesquisa, aqui proposta, tem como objetivo demonstrar a importância do lúdico na infância, expressando que, mesmo se a criança já estiver frequentando a escola, não significa que as brincadeiras deverão ser excluídas de seu contexto escolar. Ainda, buscar-se-á ressaltar que os jogos e brinquedos podem ir além do prazer e da recreação,

tornando-os ferramenta didática em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, um levantamento bibliográfico foi realizado, buscando conceitos em livros, revistas, artigos e internet.

2. TEORIAS A RESPEITO DO BRINQUEDO E A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO

Segundo Vigotski (2003), o processo de desenvolvimento sempre acompanha o processo da aprendizagem da criança. De maneira geral, ela acontece de forma mais lenta e nunca no mesmo grau, e vai variando conforme a criança vai adquirindo mais idade mudando, assim, de estágios de desenvolvimento.

Partindo dos estudos realizados até aqui sobre desenvolvimento e aprendizado, fez-se necessário realizar uma abordagem da importância do brinquedo e da brincadeira, buscando demonstrar qual a visão que o mesmo tem a respeito da utilização de brinquedos e brincadeiras no ato educacional.

Segundo Vigotski (2003), o brinquedo não deve ser definido como um objeto que dá somente prazer à criança, primeiro, porque muitas atividades além do brinquedo proporcionam prazer para ela, e, segundo, porque existem jogos que só irão ocasionar prazer a criança se ela considera o resultado interessante.

Na idade final da pré-escola, a criança só considera o brinquedo interessante quando ela vence um jogo esportivo ou quando ela consegue o objetivo que ela queria ao final da brincadeira, ou seja, quando ela obtem um resultado que julga ser interessante. Ainda que, o brinquedo não somente proporcione prazer para a criança, Vigotski (20030 afirma que é indispensável sua utilização com elas, pois através dele a criança completa seu desenvolvimento.

A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade. (VIGOTSKI, 2003, p. 122).

Para o autor, o mundo ilusório ou imaginário em que a criança se envolve para satisfazer seus desejos não realizáveis é o que se chama de brinquedo, ou seja, é através da imaginação que a criança desenvolve o brinquedo, ela imagina coisas inatingíveis, naquele momento, para satisfazer suas vontades e realiza através do brinquedo, o que se dá de uma forma fantasiosa.

Para Vygotsky (1984) o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade. Exemplo: um brinquedo que interessa a um bebê deixa de interessar a uma criança mais velha. Dessa forma, a maturação dessas necessidades são de suma importância para entendermos o brinquedo da criança como atividade singular. As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Por exemplo: uma criança quer ocupar o papel da mãe, porém, esse desejo não pode ser realizado imediatamente. Como a criança pequena

1 Essa não é uma crítica a toda a obra de Nabokov, nem mesmo propriamente ao crítico em si, mas, sim, a alguns pontos da obra desse autor, os quais oscilam entre dois eixos: a análise engenhosa e o intuitivismo superficial.

não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. Esse mundo é que Vygotsky chama de brincadeira. Para ele, a imaginação é uma atividade consciente que não está presente na criança muito pequena. (KISHIMOTO, 2005. p.60).

É necessário destacar que crianças de pouca idade não têm ainda essa capacidade de imaginação, ela não consegue ainda envolver-se em uma situação imaginária, essa situação só é alcançada na idade pré-escolar, o que não quer dizer que todos os desejos não possíveis de realização serão satisfeitos pela imaginação.

Partindo do ponto de vista, quando existem situações imaginárias, consequentemente existirão regras e, que de início na vida da criança as regras estão ocultas. Às vezes elas podem estar presentes, mas o que predomina são as situações que a criança vivencia. Desta forma, como o passar do tempo e conforme a criança se desenvolve, as regras começam a aparecer, sendo reconhecidas como tais, deixando de lado a situação imaginária.

O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explicita, mas uma regra que a própria criança cria. Segundo Vygotsky, à medida que a criança vai se desenvolvendo, há uma modificação; primeiro predomina a situação e as regras estão ocultas (não explicitas). Quando ela vai ficando mais velha, predominam as regras (explícitas) e a situação imaginária fica oculta. (KISHIMOTO, 2005. p.61).

A utilização do brinquedo consegue criar na criança desejos que serão saciados por ele, pois ela acaba desejando e então realizando seus desejos no mundo imaginário, fazendo com que ocorra, então, seu desenvolvimento real, criando seu estilo e sua personalidade. Assim, o que é uma brincadeira de papéis pra ela hoje, no futuro torna-se sua forma de lidar com as situações, fazendo com que ela descubra, através das brincadeiras, formas de agir perante a sociedade mais tarde.

Vigotski (2003) considera que o brinquedo estabelece possibilidades para o desenvolvimento de vários sentidos das crianças, uma vez que trabalha seu imaginário, fazendo com que ela supere as possibilidades presentes em seu mundo real. O brinquedo tem a capacidade de criar uma zona de desenvolvimento proximal da criança, pois no brinquedo ela sempre se comporta além do comportamento normal da sua idade, como se ela tivesse uma idade e maturidade maior do que possui durante a realização do brinquedo.

Pelo brinquedo é possível identificar aquelas funções que já estão presentes na vida da criança, aquelas que ela ainda não demonstra total conhecimento, mas que já estão nela incorporadas e que, com o passar do tempo, amadurecerão e farão parte de sua personalidade, resultando no desenvolvimento dessa etapa.

Para Vigotski (2003), é, através do brinquedo, que a criança torna-se livre pra determinar suas ações, mas ao mesmo tempo em que ela tem essa possibilidade, acaba se tornando uma ilusão o sentimento de

2 Como Aristóteles, na Poética, nos alerta os textos não são cópias do mundo natural, antes criam uma verossimilhança, que possui sua própria organicidade, a qual pode ou não assemelhar-se com a vivenciada no mundo natural.

liberdade já que a maioria dos brinquedos possui regras, o que acaba fazendo com que a criança brinque seguindo as regras, regras essas que são estabelecidas pelo significados dos objetos que ela vai utilizar.

Para uma criança com idade menor que três anos, o brinquedo é encarado como algo muito sério, pois ela não consegue separar a situação imaginária vivida durante um brinquedo, da situação real que vive. Já em idade escolar, isso não ocorre, pois a criança já tem a capacidade de separação dessas duas situações, deixando então de ter o mesmo significado que tem para uma criança em idade préescolar.

Com relação ao significado dos objetos, uma criança muito pequena dificilmente conseguirá fazer a afirmação de alguma coisa que ela esteja vendo ao contrário, ela só o fará da forma que vê, o que podemos chamar de ligação entre a percepção e o significado. Já para uma criança em idade pré-escolar, a ação regida por regras passa a não ser mais realizada por objetos, mas sim por ideias. É através do brinquedo que acontece essa transição, é ele que oferece o suporte.

É necessário destacar que o brinquedo não é um aspecto predominante na infância da criança, mas é um fato que ajuda, e muito, no desenvolvimento da mesma, uma vez que o brinquedo fornece mudanças nas necessidades e na consciência delas.

Desta forma, o brinquedo passa a fazer parte da vida das crianças, mas, ao mesmo tempo, não é uma atividade predominante em sua vida, ele está sim presente, mas não pode ser considerado como uma atividade que está constantemente presente no imaginário e no real da criança, pois o mundo da criança não é o mundo do brinquedo, mais sim o mundo da criança é que tem brinquedos e brincadeiras inseridos nele.

Partindo das pesquisas que Vigotski (2003) fez sobre o brinquedo na educação infantil, também encontramos a brincadeira como instrumento importante para o desenvolvimento das crianças. O referido autor busca explicar como tanto brinquedos como brincadeiras favorecem para crescimento pessoal e intelectual das crianças que a eles utilizam.

Para Vigotski (2003), toda brincadeira é dotada de regras, pois a situação imaginária de qualquer forma de brincadeira possui regras de comportamento. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal.” (VIGOTSKY, 2003. p.124). Da mesma forma que a criança imita sua mãe em uma situação imaginária, ela se comporta da mesma forma quando brinca de irmã com uma coleguinha ou mesmo com sua própria irmã, ela vai agir de acordo com o que ela considera ser o correto de uma irmã ou uma mãe agir. A criança tem em sua cabeça regras de comportamento de tais personagens e, portanto, se comportará e seguirá sua conduta durante a brincadeira da forma que julga ser a correta no papel que esta repreentando.

Kishimoto (2005) também tem essa visão a respeito da utilização do brinquedo, definindo que a criança vê o brinquedo de uma maneira que ela gostaria que ele fosse,

3 A referência citada é: GUINZBERG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 143-179.

e define bem esse assunto quando diz que

A criança não vê o objeto como ele é, mas lhe oferece um novo significado. Por exemplo: quando a criança monta em uma vassoura e finge estar cavalgando um cavalo, ela está conferindo um novo significado ao objeto. Esse significado precisa de um "pivô" que comporte um gesto que se assemelhe a realidade, pois para Vygotsky, o mais importante mão é similaridade do objeto com a coisa imaginada, mas o gesto. Neste caso, a vassoura comporta um gesto em relação ao objeto (cavalo) ao qual ela está conferindo um significado. Dessa forma, no brinquedo o significado conferido ao objeto torna-se mais importante que o próprio objeto. (KISHIMOTO, 2005. p.62).

Com a utilização da brincadeira, a criança vai aprendendo regras de comportamento, aprendendo a relacionar-se com outras pessoas, e, assim, desenvolvendo nela o que se tornará no futuro. É através das brincadeiras, que a criança desenvolve sua personalidade, descobre maneiras de agir perante as situações e conhece o que é certo e o que é errado, pois brincando a criança acaba seguindo regras que regem as brincadeiras.

Analisando as pesquisas desenvolvidas por Vigotski (ano), fica claro que a brincadeira e os brinquedos são instrumentos fundamentais em toda e qualquer instituição de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pois contribuem muito na educação e formação dos alunos. É através do mundo lúdico que a criança adapta uma nova realidade à sua personalidade. Desta forma, a infância é necessária para a formação do adulto, já que é na infância que a criança participa de brincadeiras e jogos, e assim acaba reproduzindo suas vivências e transformando sua realidade de acordo com o seu interesse e desejo.

3. A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO, BRINCADEIRA E JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é uma linguagem natural da criança e está presente desde seu nascimento. É a forma com que cada uma utiliza para compreender e interagir consigo, com os outros e com o mundo, e não acontece por acaso, todo brincar tem início a partir de uma vontade, de uma imaginação e de uma intencionalidade. Desde os primeiros meses de vida a criança começa a brincar sozinha ou mesmo com as pessoas que a cercam. Com isso é de extrema importância que o uso da brincadeira e de brinquedos esteja presente desde os primeiros anos de escolarização da criança, ou seja, que esteja presente também na educação infantil. É através das brincadeiras que os alunos conseguem expressar-se e desenvolverse.

O primeiro objeto referencial para atividades lúdicas na criança é o corpo da mãe e do pai; é por intermédio deles que a criança vai descobrindo seu próprio corpo. Nessa fase, o objeto de maior atenção da criança (de 3 meses a 1 ano) é o corpo e as brincadeiras com ele, seu calor, a relação afetiva em que se fundamentam as primeiras noções de equilíbrio e segurança. (WEISS, 1989. p. 20).

Weiss (1989) expõe que a criança tem o hábito de brincar adquirido há muito tempo, e é passado de gerações para gerações, independente do tempo que se esteja vivendo, ou seja, a utilização das brincadeiras pelas mesmas vem acompanhando a evolução do homem, conforme as brincadei-

ras vão mudando, as crianças vão se adaptando as mudanças.

Brincar é um direito de toda criança garantido no Principio VII da Declaração Universal dos Direitos da Criança da UNICEF, pois é a partir de brincadeiras que as crianças desenvolvem a sua socialização, criatividade e pensamento .

O ato de brincar está presente na vida da criança em todo o seu processo de desenvolvimento, sendo responsável, também, pelas diferentes formas de modificação do comportamento, na formação de personalidade, nas motivações, necessidades, emoções, valores, interação criança/ família e criança/ sociedade. É através da utilização do brinquedo que a criança explora o mundo, que conhece formas de agir, que aprende a se socializar, que incorpora diversos tipos de comportamentos.

Para Marinho (2007), a utilização da brincadeira durante o processo de ensino-aprendizagem é de extrema importância, sendo assim, a criança acaba ficando cada vez mais motivada a aprender, pois acaba sentindo prazer durante o aprendizado, que é sempre acompanhado de um novo desafio. É através desse desafio que a criança acaba desenvolvendo sua criatividade, espontaneidade e aprendendo a aceitar regras.

Cória-Sabini e Lucena (2005, p. 41), ao ressaltar a importância da brincadeira na educação infantil:

Para Vygostky (1989), na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade. Nesse sentido, as brincadeiras usadas na situação escolar podem criar condições para a criança avançar no seu desenvolvimento cognitivo, porém elas precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor. As generalizações e os significados que a criança retira na situação de brincar precisam ser discutidos e trabalhados pelos adultos para que possam tornar-se um conceito específico.

Vê-se, portanto, que para as autoras, o brincar é mais do que mero entretenimento infantil. O desenvolvimento cognitivo na situação escolar é auxiliado pela brincadeira, se bem coordenada e planejada pelo professor. Além disso, as autoras ressaltam ainda o desenvolvimento das habilidades e atitudes na vida social da criança, quando interagem e brincam com outras.

Ainda segundo a referida autora, a brincadeira auxilia no desenvolvimento emocional e afetivo da criança, bem como algumas áreas do domínio cognitivo.

Marinho (2007), diz que a criança desenvolve sua capacidade de criar através da brincadeira, e que nem sempre o significado das ações que a criança desenvolve, durante essa atividade, são os que aparentam ser, o que é mais fácil de entender quando ele relata que:

O brincar pode ser entendido como capacidade de criar da criança e está relacionado com suas vivências. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente experimentada. No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e têm um significado diferen-

te daquele que aparentam ter (MARINHO, 2007, p.84).

É através das brincadeiras, que as crianças iniciam e desenvolvem a sua interação social, aprendendo a conviver com outras pessoas e encontram a capacidade de resolver problemas enfrentados durante a vida.

As brincadeiras realizadas com as crianças possibilitam o desenvolvimento da sua sociabilidade, da coordenação motora, da noção espacial e corporal e até mesmo da linguagem. É através dessas competências que as crianças aprendem a criar e vivenciar situações fora do seu cotidiano e aprendem a interagir umas com as outras e trocar conhecimentos.

Podemos dizer que a criança, quando brinca e joga, também treina para um melhor convívio social, pois aprende a cumprir regras, trabalhar em grupo, conhecer e desafiar limites, ao mesmo tempo em que melhora sua agilidade e perspicácia diante das situações que aparecem durante as brincadeiras e jogos. (MARINHO, 2007, p.85).

É durante as brincadeiras que a criança desenvolve sua capacidade de organizar, de construir seus conhecimentos e conceitos, consegue também desenvolver suas expressões corporais e orais e também aprende a estabelecer relações lógicas.

No desenvolvimento da leitura e escrita a brincadeira também tem relevante representação. Segundo Cória-Sabini e Lucena (2005), elas podem aprender as habilidades da leitura e da escrita durante a situação do brinquedo e torná-las indispensáveis para a própria vida.

Para a criança, a brincadeira é um assunto sério, ela não consegue ao certo separar imaginário de real, tudo o que desenvolve faz como se fosse real, sua imaginação produz a capacidade para que ela conheça o mundo e faça de conta que é gente grande. Para a criança, o brincar é a mesma coisa que o trabalho para os adultos, ela leva tudo o que faz durante uma brincadeira a sério, como os adultos costumam levar o trabalho. O ato de brincar é de extrema importância na infância das crianças, pois é a partir dele que a criança aprende, desenvolve-se, experimenta e interage com o mundo a sua volta.

É através das atividades lúdicas que conseguimos perceber dificuldades que as crianças possam possuir, tais como: motoras, intelectuais e afetivas.

Segundo Bettelheim (1988), o ato de brincar é extremamente importante porque estimula o desenvolvimento intelectual e ensina hábitos necessários para seu crescimento.

É notável a importância da brincadeira na vida da criança, para construção de sua identidade, para sua felicidade, e o brinquedo também ajuda a desenvolver o psicológico das pessoas, seu caráter, suas emoções, através das atividades vivenciadas durante as brincadeiras, é que se formam os adultos de mais tarde.

A criança que sofre da falta de brincadeiras poderá, na vida adulta, sofrer dificuldades de relacionamentos com as outras pessoas. As experiências adquiridas pela

4 A estrutura encontrada foi a confirmação de um sistema sincrônico literário e a recorrência foram as reiterações das estratégias gogolianas apreendidas no estudo dos quatro índices de autoria (fato formal), que, como dito, se estendem para todo o restante do conto e da obra do autor.

criança no decorrer do seu crescimento se dá em grande proporção pelas brincadeiras (MALUF, 2004).

Quando a criança brinca, ela age como se estivesse em outro lugar, como se fosse outra pessoa, como se tivesse outra idade, a imaginação dela faz com que descubra e simule diversas coisas, e sendo assim ela acaba por colocando e seguindo regras nas brincadeiras criadas por ela mesma.

Para Fortuna (2011), as crianças brincam de diversas maneiras, que costumam variar de uma criança para outra. Algumas gostam de jogos, outras de faz-de-conta, brincadeiras isoladas, variando de criança para criança. A autora argumenta que a escolha que as crianças fazem de suas brincadeiras é uma forma de conhecê-la, pois suas escolhas revelam seus medos, desejos, capacidades e potencialidades. Para ela até as brigas, que ocorrem durante a realização das brincadeiras, contribui para o crescimento e aprendizagem das crianças.

É de extrema importância, segundo Marinho (2007), que os profissionais da educação façam uso de brincadeiras, pois é por meio das experiências realizadas, das situações vividas que a criança desenvolve suas capacidades; é experimentando, realizando, sentindo que ela absorve os conhecimentos que lhe foram passados. O ato de brincar acaba por estabelecer as relações necessárias para que as crianças adquiram conhecimento.

A escola deve priorizar, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico. Os educadores, por sua vez, no espaço da sala de aula, devem fazer da ludicidade um dos principais eixos norteadores de sua prática pedagógica (MARINHO, 2007. p. 91).

Alguns educadores podem resistir em incluir a brincadeira nas atividades curriculares. Porém, de acordo com Simonetto (2005), os professores acreditam na importância da brincadeira na educação infantil, mas acabam resistindo ao uso do brinquedo, pela caracterização dada a educação infantil como escolinha ou creche, e pela oposição existente anteriormente do brincar e aprender.

As crianças, em grande parte de seu tempo, costumam brincar e isso faz com que muitos pesquisadores da aprendizagem e desenvolvimento argumentam que é indiscutível a necessidade da utilização de jogos e brincadeiras no campo da educação.

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, uma vez que os brinquedos e o ato de brincar, a um só tempo, conta a história da humanidade e dela participam diretamente, sendo algo aprendido, e não uma disposição inata do ser humano. (SIMONETTO, 2005, p. 15).

Na educação infantil, os aspectos positivos da brincadeira tendem a prevalecer, pois é através da brincadeira que a criança pode imaginar, imitar, criar ou jogar simbolicamente e, assim, vai reconstituindo em esquemas verbais ou simbólicos tudo aquilo que desenvolveu em seu primeiro ou segundo ano de vida. Ainda, através das brincadeiras, como diz Antunes (2005), ela entra no universo de sua cultura ou sociedade aprendendo costumes, regras e limites.

O educador deve agu-

çar a curiosidade da criança, propondo

questionamentos. Além disso, deverá orientar as crianças para que estas possam descobrir as possibilidades oferecidas pelos jogos (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2005).

Faz-se necessário que a escola tenha um olhar cuidadoso em prol da brincadeira e do brinquedo, conseguindo, através dos mesmos, resgatar valores, como também repassar conhecimentos científicos.

Um profissional que pesquisa e experimenta certamente fará uso dessa ferramenta pedagógica em benefício do processo de ensino-aprendizagem. O gosto pelo brinquedo, pela brincadeira e pelo jogo precisa ser resgatado e trabalhado nas escolas para que as crianças possam, enfim, aprender de forma prazerosa e significativa com o uso desses instrumentos.

4. O JOGO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O jogo foi uma atividade desenvolvida por diversos povos, dentre eles os primitivos, mas tudo indica que foi na Grécia que passou a ser trabalhado mais sistematizado e utilizado no processo educacional.

É necessário refletirmos que nem sempre a criança foi tratada como tal. Weiss (1989) relata que outrora a criança era vista como uma miniatura de um adulto, e que tinha valores como força de trabalho para as classes mais pobres e como um investimento para o futuro nas classes mais altas, o que é possível compreender em:

A importância do jogo para o desenvolvimento da criança foi reconhecida recentemente. Ainda no século passado, predominava a idéia de que a criança era uma miniatura do homem, e portanto, os brinquedos, em particular os bonecos, lembravam os adultos em todos os detalhes. (WEISS, 1989. p. 20).

Por isso é preciso pensar que todas as crianças têm características próprias e que é passando por cada etapa de sua infância que ela desenvolverá suas capacidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais. Vale ressaltar, que grande parte desse desenvolvimento se dá através da utilização do lúdico durante seu crescimento.

Para Marinho (2007), é através da vivência lúdica que a criança estabelece conceitos, experimenta formas diferentes de relação através da troca de ideias.

Por meio das brincadeiras e dos jogos as crianças podem aprender muitas coisas que vão além do jogar, entre as quais podemos citar: ter persistência e empenhar-se para conseguir alcançar seus objetivos, mesmo diante dos obstáculos e dificuldades (resiliência), procurar solução para situações problemas (aprender a conhecer); selecionar e testar estratégias adequadas para cada situação diferenciada do jogo (aprender a fazer); cooperar com seus colegas para que todos possam beneficiar-se e ter êxito (aprender a viver juntos); superar limites, conhecer e controlar suas reações diante das situações adversas, respeitar as opiniões e as limitações dos colegas (aprender a ser) (MARINHO, 2007. p. 88).

A atividade lúdica, além de jogar, possibilita diversas outras coisas, uma delas é o desenvolvimento, como diz Marinho (2007), as crianças têm vontade de resolver os problemas que lhe são apresentados, portanto passam a buscar alcançar seus objetivos

através do uso das brincadeiras e jogos.

Para Claparede (1956), o jogo infantil desempenha um papel muito importante para o auto-desenvolvimento da criança, pois é pela brincadeira e pela imitação que se dará o desenvolvimento natural das mesmas.

O ato de jogar é muito importante, uma vez que permite o desenvolvimento da auto-estima, autoconhecimento, solidariedade, responsabilidade, disciplina, autoconfiança, tolerância, concentração e muito mais.

Cabe, desse modo, ao educador, mediar os jogos da criança com os objetivos didáticos propostos. É possível conduzir as crianças durante o jogo para que possam aprender conteúdos de maneira mais prazerosa, contudo, eficaz. Embora as autoras salientem que tais brincadeiras não ocorrem de maneira livre e sim conduzida pelo professor, é relevante para o desenvolvimento escolar dos educandos sem deixar de ser brincadeira ou jogo.

Sobre o brinquedo para a educação infantil, é possível notar que com o passar do tempo cada vez mais são inventados brinquedos sofisticados e caros. Mas não é de hoje que se tem conhecimento da utilização de brinquedos pelas crianças. Weiss (1989) expõe que existem registros de brinquedos infantis decorrentes de diversas culturas, e que o homem possui o habito de brincar:

Existem registros de brinquedos infantis, provenientes de diversas culturas, que remontam a épocas pré históricas, demonstrando assim que é natural ao homem brincar, independentemente de sua origem e do seu tempo. O brinquedo, enquanto objeto real, manipulável, tem acompanhado a evolução do homem, interagindo em seu espaço físico, em suas funções e em seu próprio aspecto. (WEISS, 1989. p. 20).

Segundo Moura (2003), o brinquedo estimula o pensamento criativo, o desenvolvimento social e emocional da criança, pois quando a criança usa o brinquedo ela acaba estimulando as sensações do seu corpo.

Segundo Antunes (2005), não basta que as escolas possuam os melhores brinquedos, é necessário que se saiba trabalhar com esses brinquedos e que os educadores sejam profissionais competentes e que saibam utilizar da melhor forma os materiais que possuem, sendo eles quais forem. Para o referido autor, vale muito mais em alguns casos a imaginação e a criatividade desenvolvida pelos professores, no seu ato educacional, do que a quantia e qualidade dos brinquedos que possuem, pois de nada adianta ter os melhores brinquedos se os mesmos não forem utilizados de maneira que a criança aprenda e utilize sua imaginação com ele.

Brinquedos caros e professores despreparados constituem equação que agride os fundamentos da aprendizagem e “atiram pela escada abaixo” todos os estudos e todos os progressos sobre a arte de brincar e o desafio do aprender. Uma escola ou uma creche em uma favela, por exemplo, podem não dispor dos coloridos e atraentes brinquedos eletrônicos presentes em algumas outras, mas com sucatas e criatividade, com mestres verdadeiros e pesquisadores interessados podem desenvolver estímulos que nada ficam a dever aos propiciados pelos brinquedos caros em mãos competentes. (ANTUNES, 2005, p.32).

Assim, vê-se que todas as instituições de qualquer meio social e econômico podem desenvolver atividades com brinquedos que auxiliem no desenvolvimento da criança. Não se faz necessário que haja grandes investimentos financeiros para que isso ocorra.

Para Weiss (1989), a sucata entra em uma escola como material de pesquisa, instigando na criança a arte da colagem, a construção de objetos e a pesquisa realizada com os mesmos. O autor coloca que alguns professores mal preparados, na maioria das vezes, esquece da vontade do aluno e acaba por fazer com que eles sigam regras de o que fazer com as sucatas, levando assim a tornar todos os objetos construídos em objetos idênticos (WEISS, 1989).

É necessário, portanto, que o educador deixe os alunos manipularem os objetos conforme sua vontade, livremente, explorando e conhecendo o que cada material oferece, levando o aluno a desafiar o que lhe é apresentado. A construir seu próprio brinquedo.

O orientador deve mostrar às crianças a possibilidade de adaptar e readaptar determinado material aos projetos: se um tipo não for encontrado, procurar alguma maneira de adaptá-lo, ou então escolher outro. Essa flexibilidade torna o projeto de sucata desafiante: nada é previsto rigidamente, nada de oferece pronto. É preciso descobrir formas, descobrir maneiras variadas de empregar o mesmo material e construir. (WEISS, 1989. p. 33).

Segundo Weiss (1989), deixar que as crianças conheçam o material através da separação é de grande valia também para a construção de conhecimento das mesmas, que aprenderam a respeitar e valorizar os objetos que serão construídos com a utilização da sucata.

São infinitas as formas de brincadeiras e de brinquedos que existem disponíveis para a utilização das crianças em suas casas e mesmo em sua instituição de ensino, sendo necessária uma pesquisa extensa para destacar aqui todas elas, mas partindo desse pressuposto, é importante colocar alguns modelos de brinquedos e brincadeiras que estão presentes na educação infantil, para conhecer um pouquinho a respeito de cada um.

O brinquedo educativo segundo Kishimotto (2005), é aquele que educa, desenvolve e ensina de maneira prazerosa, e é somente quando o brinquedo é utilizado de forma intencional pelo adulto, para estimular aprendizagem, que pode ser definido como possuidor de uma dimensão educativa.

O uso desses brinquedos tem como intuito o desenvolvimento da criança no processo de ensino- aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Segundo a autora, a utilização de jogos educativos na educação infantil, leva para o campo de aprendizado condições para aumentar a construção de conhecimentos por parte das crianças, motivando- as a buscar explorá-lo e aprender através dele, construindo conhecimentos. O brinquedo educativo está ligado à motivação interna da criança, que é um aspecto típico das atividades lúdicas (KISHIMOTTO, 2005).

Apesar da grande utilização desse modo de brincadeira pela educação infantil, o que já se tornou essencial e com espaço definitivo na mesma, é necessário que o trabalho pedagógico receba incentivos internos

e externos para a utilização desses jogos e que venha adquirir cada vez mais conhecimento sobre esses objetos para poder trazê-los para dentro da sala de aula de maneira significativa.

Essas brincadeiras são vistas como parte da cultura popular, estando sempre em evidente transformação ao longo do tempo. Este tipo de brincadeira passa para as crianças por meio dos adultos, essencialmente pela oralidade.

Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral conservação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de praticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. (KISHIMOTTO, 2005, p. 38).

Segundo Kishimotto (2005), as brincadeiras tradicionais garantem a presença do lúdico, da situação imaginária. Muitas dessas brincadeiras seguem por muito tempo com suas características originais, enquanto algumas com o passar do tempo vão sendo modificadas e assim recebem novos conteúdos. Portanto, essas brincadeiras têm a função de aumentar a cultura infantil, desenvolver maneiras de convivências sociais, permitindo ao mesmo tempo prazer durante a brincadeira.

A brincadeira do faz-de-conta, também é conhecida como brincadeira simbólica, e é nela que fica totalmente visível a presença de situações imaginárias. Segundo do Kishimotto (2005), ela aparece nas representações e na linguagem, quando a criança completa seus dois ou três anos e começa a lidar com o significado dos objetos e expressar seus sonhos e fantasias, aprendendo a assumir papéis que vivencia em seu contexto social.

O faz-de-conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras explicitas que se materializam nos temas das brincadeiras. É importante registrar que o conteúdo imaginário provém de experiências anteriores adquiridas pelas crianças, em diferentes contextos. (KISHIMOTO, 2005, p. 38).

Ao brincar de faz-de-conta, a criança envolve-se em um mundo imaginário bastante interessante, que promove seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, pois ela se coloca em situações que só serão possíveis naquele momento de forma imaginária. Assim, uma criança que brinca de ser mãe o faz porque ela tem vontade e sabe que ainda não é possível, então ela age da forma que ela pensa que a mãe agiria. No faz-de-conta a criança é capaz de imitar diversos papeis, passando a fazer de sua brincadeira, praticamente um teatro, o que é fascinante de se observar.

Esses jogos são considerados estimulantes para as crianças. Como ao montar objetos, construir casas e locais para brincar simbolicamente. Kishimoto (2005) relata que quando a criança constrói, transforma e, até mesmo destrói, ela põe em pratica seu mundo imaginário, além de manipular os objetos, expressa seus desejos e representações através dessa brincadeira, o que torna mais fácil para psicólogos e educadores diagnosticarem possíveis problemas com essa

criança no futuro.

Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário, seus problemas e permite aos terapeutas o diagnóstico de dificuldades de adaptação bem como a educadores o estímulo da imaginação infantil e o desenvolvimento afetivo e intelectual. Dessa forma, quando está construindo, a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. (KISHIMOTO, 2005. p.40).

Pode-se avaliar as idéias que estão presentes nas representações que as crianças realizam e analisar de que forma o mundo real da criança contribui para suas representações, pois ela acaba construindo e imitando o que costuma conhecer ou alguma coisa que ela já tenha pelo menos um pouco de informação.

Portanto, vimos que assim como Vigotski (2003), os autores citados acima, concordam e vêem como importante a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos como mediadores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e propõem que os professores façam uso desses materiais com conhecimento adequado, não só colocando apenas por colocar os brinquedos para as crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é um direito de toda criança, embora nem toda criança esteja inserida na escola, seja pela escassez de oferta de vagas, ou mesmo por vontade da família da criança.

A criança, ao ser inserida no âmbito escolar, tem acesso a conhecimentos científicos necessários para sua vida adulta. No entanto, o lúdico é fundamental nessa fase, mesmo na escola, para seu desenvolvimento. A brincadeira, o brinquedo e o jogo não devem ser retirados do seu cotidiano, pelo contrário, devem estar inseridos nas brincadeiras de faz-de-conta, nos brinquedos educativos, e em todas as brincadeiras e jogos que a criança tiver acesso e o professor estiver apto e disposto para tal fim.

Deste modo, através desse trabalho, teve-se a oportunidade de compreender a verdadeira importância que o momento lúdico tem na vida da criança, perceber que além do prazer que o mesmo proporciona, em alguns momentos da vida da criança, ele também desenvolve diversos aspectos muito importantes para o crescimento social, emocional e intelectual da criança.

É necessário destacar a extrema importância que essa atividade causa no mundo da criança e que quando ela é bem direcionada no ato da educação, principalmente na educação infantil, como trata esse trabalho, desempenha na criança diversos benefícios.

A atividade lúdica na vida da criança é uma das atividades mais eficientes e completas, no que diz respeito ao desenvolvimento, já que a criança acaba aprendendo, em grande parte, brincando.

Foi possível reconhecer que é por meio das situações de brincadeira, que as crianças desenvolvem muito a sua capacidade de perguntar, pensar e responder, buscando através dessa atividade interagir com o mundo, aprendendo a resolver problemas que lhe são apresentados e a viver em sociedade.

Portanto, é extremamente necessário que as escolas aprendam a incorporar o uso

de brincadeiras, jogos e brinquedos no mundo educacional, aprendendo e

desenvolvendo mediações para atingir o desenvolvimento máximo e significativo na vida das crianças, pois como ela aprende brincando, quanto antes for inserida no mundo da brincadeira, antes ela estará entrando em um processo maior de desenvolvimento.

Compete ao educador, aprimorar seus conhecimentos didáticos a fim de elaborar e aplicar brincadeiras adequadas para as crianças de acordo com a faixa etária, a fim de tornar a aprendizagem mais prazerosa e eficiente.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

ALMEIDA, M.T.P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANTUNES, Celso. O que mais me perguntam sobre Educação Infantil.

Florianópolis: Editora CEITEC, 2005.

BARRETO, Luciani Gallo Machado; SILVA, Neide da; MELO, Solange dos Santos. A

História da Educação Infantil: Centro de Educação Infantil Eusébio Justino de Camargo Nova Olímpia – MT. 2010. Disponível em:

<http://need.unemat.br/4_forum/artigos/luciani.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CLAPAREDE, Eduardo. Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental. São Paulo. Ed. do Brasil SIA, 1956.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. 3ª ed. 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. O lugar do brincar na educação Infantil. Rev. Patio Educação Infantil. N° 27. Abril/Junho de 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo. Cortez Editora. 2005

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. 1999. Disponível em:

<http://www.dc.mre.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-dobrasil/portugues/revista7-mat8.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. BRINCAR, Prazer e Aprendizado. 3ª ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2004.

MARINHO, Herminia Regina Bugeste. Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade. 2. Ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

MOURA, Jurema Maria de; FERNANDES, Silvana; RAMALLO, Solange Maria. Teoria e Prática na Educação Infantil – A criança e o brinquedo. Medianeira: 2003.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. História da Educação. 7ª. Ed. Editora Ática. São Paulo: 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 7ª. ed. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

RODRIGUES. Evelise Vieira Melo. Tempo e Espaço para as atividades lúdicas. Ver. Criar- Revista de Educação Infantil. Editora Criarp. N° 14. Março/ Abril de 2007.

SIMONETTO, Sandra Regina J. Relatório Final do Estágio Supervisionado e da Prática Pedagógica. Dois Vizinhos: 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Edusp, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISS, Luise. Brinquedos e engenhocas. Atividades lúdicas com sucatas. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1989.

A ARTE COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO

A Arte sempre foi a base da comunicação humana desde seus primórdios até os primeiros anos da criança. Começamos a entender o mundo que nos cerca através dos desenhos e sinais que nos são apresentados. Demonstrar as emoções e retratar a sociedade e a época em que estamos inseridos, através das mais variadas formas artísticas, sempre foi um traço civilizatório comum. Trazer a arte para a escola era uma necessidade consolidada com a evolução dos estudos pedagógicos. Esta pesquisa tem como objetivo situar a arte como área do conhecimento humano, como ciência, que deve estar presente no ambiente escolar, bem como, mostrar o processo base do conceito de “fazer artístico” como trabalho e aprendizado e não apenas intuição e dom.

Palavras-chave: Arte-educação. Disciplinas escolares. Abordagem Triangular.

ABSTRACT

Art has always been the basis of human communication from its earliest days to the earliest years of the child. We begin to understand the world around us through the drawings and signs that are presented to us. Demonstrating the emotions and portraying the society and the time in which we are inserted, through the most varied artistic forms, has always been a common civilizing trait. Bringing art to school was a consolidated need with the evolution of pedagogical studies. This research aims to situate art as an area of human knowledge, as a science, that must be present in the school environment, as well as show the basic process of the concept of "artistic making" as work and learning and not just intuition and gift.

Keywords: art education. School subjects. Triangular Approach.

1. INTRODUÇÃO

A Arte é parte intrínseca da vida humana, sendo a principal forma de comunicação do homem em seus primórdios da humanidade e primeiros anos de vida. A história da Arte varia de acordo com o tempo e

sociedade em que está incluída. Daí vem a necessidade imperiosa de colocar as mais variadas formas de arte dentro da sala de aula, a fim de formar pessoas preparadas para entender o mundo que as cerca e a proximidade com sua própria sensibilidade.

A arte já foi considerada um dom, um privilégio de poucos, genialidade, enquanto sabemos atualmente que o processo artístico resulta de muito aprendizado e dedicação do artista.

Atualmente, Arte é considerada também como um produto cultural que deve estar acessível a todos e cabe a escola oferecer ao aluno a possibilidade de vivenciar e experimentar a expressividade artística que é comum aos seres humanos.

Esse aspecto educativo do processo artístico de criação e apropriação cultural ainda está muito longe da realidade cotidiana em sala de aula. Após muita luta por parte dos artistas e professores, entendeu-se que a Arte deveria incluir a grade das disciplinas escolares e auxiliar na formação artísticoemotivo-social do aluno.

Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a visão atual sobre Arte na Educação e o fazer artístico em sala de aula.

2. ARTE NA EDUCAÇÃO

A visão contemporânea de Arte na Educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passível de reflexão e de construções cognitivas, um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

No Brasil, esta concepção foi sintetizada na Abordagem Triangular cuja proposta é de tratar Arte como um conhecimento que pode ser abordado na conjunção das ações de leitura de imagens, contextualização e fazer artístico.

Esse posicionamento político e conceitual dos educadores em Arte fomentou mudanças na forma de ver a relação entre as crianças e a Arte e o ensino da Arte para crianças. Esse novo olhar sobre Arte na escola, para ser objetivado, necessita de mudanças nas diretrizes curriculares para o ensino da Arte. Atualmente, há uma preocupação oficial com a instituição de princípios curriculares, sintetizadas em documentos como PCN e RCNEI que, ao tratar de Arte, tem tomado como referência de concepções contemporâneas sobre o assunto, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

Realizar a leitura da construção da área de arte poderá ajudar o professor a encaminhar ações pedagógicas com consciência das demandas específicas da arte.

2.1. ARTE COMO ÁREA DE CONHECIMENTO NA ESCOLA: UMA QUESTÃO RECENTE

O estético e o artístico foi, desde o início dos tempos, uma forma de conhecer e explicar o mundo. Simbolizar foi e é forma de humanização. O entorno percebido é sentido/pensado esteticamente e representado. No ato de ler e representar, o homem constrói sentidos para necessidades, desejos, sentimentos e conhecimentos.

Como outras linguagens, as artísticas são formas de expressão e comunicação, mas têm características próprias: um repertório de produtos e fazeres socialmente construídos. As linguagens artísticas são instrumentos mediadores na construção da

identidade cultural dos alunos, tanto quando estes têm acesso ao repertório específico da Arte, como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos. Nesse sentido, as linguagens da Arte têm uma dupla significação na escola: por um lado, atuam como formas de comunicação e expressão para toda e qualquer informação das áreas de conhecimento e, por outro, têm, em torno delas, uma construção histórica que as institui como uma área de conhecimento.

Por muito tempo, a escola percebeu a Arte na generalidade das linguagens, como mais um recurso de expressão e comunicação de sentimentos e do conhecimento pertinente às outras áreas. Por possibilitar a expressão, foi articulada para trabalhar conflitos psicológicos. Como técnica, permitia a construção de habilidades motoras que serviriam para desenvolver outras formas de representação tais como a escrita.

As mudanças na Arte e as transformações na visão da Educação tramaram, ao longo do tempo, significados que se articulam, hoje, naquilo que se tem chamado de Arte-conhecimento na escola.

Na história da educação escolar, a Arte sempre se fez presente, e as intenções para o seu ensino variaram de acordo com os princípios que a Escola assumia em cada época. Contudo, a significação para os usos que se fez da Arte na Educação não dependeu somente do papel que se atribuía à escolarização, pois o conteúdo e a própria história da Arte, em sua amplitude de dimensões, permitiam que lhe fosse atribuída sentidos e funções diferentes.

Segundo Biasoli (1999, p. 90): o conceito de Arte foi objeto de diferentes interpretações: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos, como lazer, como liberação de impulsos, como expressão, como linguagem, como comunicação.

Enquanto linguagem forjada no movimento cultural a Arte envolve a expressão individual e coletiva de sentimentos e valores da cultura; há um fazer que dá forma à expressão e envolve técnica, construção de habilidades, utilização de instrumentos e conhecimento da sintaxe da linguagem. A escola tem tomado esses aspectos em separado e atribuído a eles funções diversas, fragmentando as dimensões da Arte em função de objetivos alheios à área. Os usos e significados para a Arte foram articulados na relação entre os princípios da educação e o que a área de Arte poderia oferecer para objetivar tais princípios.

Os ideais de educação democrática do início do século XIX, aliados aos avanços da psicologia, culminaram no movimento da Escola Nova, que propôs uma mudança de foco nos princípios e no fazer pedagógico. Contrapondo-se à escola tradicional, centrada na autoridade do professor e no ensino através da reprodução de conteúdos previamente definidos, a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, enfocando, principalmente, o seu processo de aprendizagem.

Nesse contexto, concebe-se Arte como um produto interno que reflete a organização mental, cuja finalidade, na escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A Arte, portanto, não é ensinada, mas expressada. A criança procura seus próprios modelos sem que o professor interfira diretamente no seu processo criador. O professor é tão somente um facilitador de experiências, que

proporciona o ambiente necessário – situações e materiais – para o livre desenvolvimento das crianças.

Se antes a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas superenfatizavam aquelas necessidades, se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem, se a educação tradicional estava destinada aos objetivos pré-estabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem, se a educação tradicional negligenciava as "particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender" (EISNER apud BARBOSA, 1997, p.81).

Enquanto na educação a Escola Nova se contrapunha à Escola Tradicional, no campo da Arte, os modernistas chamavam à atenção para a Arte da criança, valorizando a originalidade e a qualidade expressiva das produções infantis e dos povos aborígines. Alegavam eles, que a força criativa dessas produções se justificava por esses povos e as crianças não serem afetados pelas convenções sociais e manterem assim, reguardados os canais puros da criatividade. A criatividade pura, livre das convenções, que era a meta dos artistas modernistas acabou também por ser a meta para muitos professores progressistas.

A educação centrada na criança e nos processos de aprender, influenciada por interpretações da Psicologia e aliada aos ideais modernistas da Arte, fomentou a ideia de que Arte na escola serviria à auto-expressão e que o professor não deveria intervir, pois o desenvolvimento do processo criador ocorre naturalmente em experiências individuais de expressão da energia criativa intrínseca.

A ênfase na expressão fez com que o ensino da Arte priorizasse a atividade de liberação emocional e se voltasse, basicamente, para a construção afetiva, relegando, desse modo, os processos de cognição. Supervalorizava-se a Arte como livre expressão e o entendimento da criação artística como fator afetivo e emocional, em detrimento do pensamento reflexivo. A atividade artística, transformada, assim, em técnicas para expressão de emoções e conflitos, acaba por distanciar os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas, bem como da construção cultural que há em torno da Arte. Arte na escola tornou-se, principalmente, um fazer movido pela emoção. Na programação das escolas, as ciências faziam parte do universo cognitivo e a Arte, do domínio das emoções e dos sentidos.

A centralização das intenções para a presença da Arte na escola, enquanto um fazer que possibilitava a expressão de sentimentos, geralmente conduzia os professores a não se preocupar com intervenções no sentido de propiciar avanços no conhecimento da Arte. A Educação não tinha como objetivo o acesso aos códigos de Arte não disponíveis no cotidiano dos alunos. Dessa maneira, o aluno não era, intencionalmente, levado a pensar sobre sua produção em relação ao repertório cultural da Arte; nem era desafiado a construir novas relações para seu processo de criação e/ou de conhecimento da Arte.

Como reflexo destas concepções acerca da arte na escola, o planejamento, numa visão tecnicista de ensino, divide os

objetivos de ensino em três ângulos: Cognitivo, Afetivo e Motor. O fazer artístico passa a ser utilizado para atingir a objetivos voltados para o afetivo e para o aspecto motor. Expressão e elaboração de sentimentos e ou desenvolvimento de habilidades se constituíam nas finalidades da Arte na escola.

Os ideais escolanovistas, tomados equivocadamente ao extremo, fez com que, na escola, o olhar se voltasse apenas para os processos de aprender, e que não mais se refletisse sobre a ação do professor, isto é, sobre o outro lado da moeda, o ensino.

Contemporaneamente, a educação tem realizado o movimento de rever esses equívocos e considerar a influência do professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

É importante ressaltar que os ideais de educação democrática do escolanovismo não necessariamente pressupunham o trabalho com Arte voltado somente para a livre expressão. O educador norte americano John

Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e — Escola Nova, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

“A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias...” (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo, Dewey, enquanto experiência, a Arte faz parte das relações que o homem estabelece com seu entorno, isto é, a Arte ganha um caráter prático e articula-se com a vida e a cultura.

Uma experiência possui uma unidade que lhe identifica, a existência desta unidade está constituída por uma qualidade que penetra toda a experiência, apesar das diferenças de suas partes constitutivas. Essa unidade não é somente emocional, prática ou intelectual, no entanto tais adjetivos podem servir para caracterizar uma experiência, pois ao olhar uma experiência pode-se observar a predominância de uma dessas propriedades.

As experiências com obras de Arte têm como característica predominante a qualidade estética, no entanto, a qualidade estética não é privilégio das experiências com a Arte. Para esse autor, a qualidade estética está presente em todas as experiências, contribuindo assim, para a sua completude.

A experiência, seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção. (Barbosa, 1998, p.22).

Na contemporaneidade alguns princípios da educação mudaram, mas na Arte também ocorreram transformações conceituais. Ao contrário do modernismo, que valorizava sobretudo a originalidade e independência em relação ao entorno, a Arte contemporânea retoma a presença e a influência de imagens no ato criador. Imagens produzidas em determinada cultura desencadeiam outros elementos aos processos de criação. Forja-se, desse modo, uma con-

cepção de Arte que não nega a presença da história e da influência dos códigos culturais na criação artística. Como afirma Barbosa, apud Biasoli (1999, p. 90): “Na Pós Modernidade o conceito de Arte está ligado à cognição, o conceito de fazer está ligado à construção, e o conceito do pensamento visual está ligado à construção do pensamento da imagem”.

Barbosa (1991), tratando da linguagem plástica da Arte, resgata a importância da presença de imagens nos processos de ensino, para a formação do fruidor em Arte. A exemplo dela, outros autores têm ressaltado os significados do contato com obras de Arte em todas as linguagens. A leitura de obras pode ser um recurso do ensino da Arte voltado para qualquer manifestação artística.

É consenso, entre os autores que buscam a valorização da cognição em Arte, que a emoção, para se tornar sensível, passa por um fazer que é inteligível, o artista se vê diante do desafio de encontrar o vocabulário para sua emoção e o faz influenciado pela história da área, por sua história pessoal e pela cultura em que atua como criador de representações.

A mudança que acontecia na Arte não foi, contudo, prontamente assimilada pelas escolas. A escola ainda via na Arte um instrumento para expressão, um saber do qual o aluno se aproxima pela sensibilidade e imaginação. A presença da Arte na escola ainda se relacionava ao espontaneísmo, à auto-expressão, à expressão de sentimentos e ao desenvolvimento da criatividade, estando longe de ser motivo de reflexão e de construções voltadas para o ensino e aprendizagem.

Os educadores, preocupados com a valorização da Arte como um saber que deveria ter na escola a mesma valorização e espaço que as outras áreas, estruturaram movimentos de resgate da Arte na escola. Desses movimentos preocupados com currículos de Arte, podemos destacar entre outros, o DBAE (Discipline Based Art Education), nos EUA e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, no Brasil.

Tendo avaliado a situação do ensino da Arte nos Estados Unidos no final da década de 70 e início da década de 80, pesquisadores contratados pela Getty Foundation chegaram à conclusão que poucas escolas norteamericanas integravam a Arte no rol das disciplinas acadêmicas. Este grupo averiguou que o status degradante da Arte nas escolas devia-se, principalmente, à maneira como ela era ensinada. O trabalho nas escolas, concluíram, não dava nenhuma ênfase às contribuições culturais e históricas contidas nos trabalhos de Arte.

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 e 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. (BARBOSA, 1991).

Essas diretrizes contemporâneas para o tratamento da Arte direcionam sua visão em três de suas dimensões que, na prática de sala de aula, se tornarão complementares: Arte como linguagem, Arte como expressão da cultura e Arte como conhecimento.

- Arte como linguagem - As linguagens artísticas têm uma sintaxe própria que lhes dá significação e faz com que possam ser lidas. Realizar leituras e estabelecer sentidos para as manifestações artísticas significa entrar em contato com a forma como estas se constituem e interpretar as combinações das relações significantes da mensagem artística.

- Arte como expressão da cultura – Revela a preocupação com a influência cultural presente no entorno da produção artística, seja no momento da produção, da distribuição ou da apreciação. Observar a Arte em sua relação com a cultura significa estar construindo os elementos de significação que nos possibilitam o melhor entendimento dos atos e obras artísticas. Significa também estar tecendo relações com aspectos políticos, ideológicos e econômicos, entre outros.

- Arte como conhecimento – A Arte é entendida como qualquer outra área do conhecimento humano, com uma história e repertório próprio que podem ser vivenciados e refletidos pelos alunos.

No Brasil, a Abordagem Triangular de Ensino da Arte propõe que para se olhar a Arte enquanto conhecimento é necessário articular o fazer artístico, a contextualização e a leitura de obras.

O objeto de conhecimento é a própria Arte, suas várias linguagens e códigos. O indivíduo chega à produção artística através de um processo (sentir, pensar, construir e expressar) no qual as experiências anteriores acumuladas pelo sujeito articulam o antigo e o novo, dando-se aí uma aprendizagem significativa, na qual o professor, os colegas e o meio desempenham um papel de mediação cultural e de intervenção em área de desenvolvimento potencial do aluno.

No início da década de 80, em seu contato com professoras de Arte, Ana Mae Barbosa percebia que a situação do ensino da Arte no Brasil não era diferente daquela que existia nos EUA. Os professores de Educação Artística das diversas instituições do país, embora empreendessem a luta política de sua valorização profissional, ainda falavam de sua prática justificando a Arte na escola pelo desenvolvimento da criatividade, “desenvolvimento este possibilitado pela auto–expressão e autoliberação de sentimentos em situações de espontaneísmo e laissez-faire em sala de aula”. (Marques, 1999, p.32).

Era urgente que, além da luta política, também se empreendesse a luta conceitual. No período entre 1987 e 1993, como diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, Ana Mae articula um trabalho com objetivos semelhante ao do Getty Center, no que diz respeito aos princípios básicos do que é Arte e do que deve ser ensinado na escola. Sintetiza esse trabalho e reflexão na Abordagem Triangular de Ensino da Arte.

A causa da Arte no currículo escolar,

tanto do DBAE norte–americano quanto da proposta triangular de Barbosa, aparece como uma batalha epistemológica a fim de dissocia-la do espontaneísmo e emparelhá-la às outras disciplinas do currículo como forma de conhecimento, pois, se Arte não é tratada como conhecimento, mas como um grito da alma, não estamos fazendo educação cognitiva nem emocional.

Embora enfatize a necessidade de ações cognitivas na construção do pensamento em Arte, em contraponto ao espontaneísmo oriundo do seu entendimento de Arte somente sobre o viés da emoção, defender a Arte como um conhecimento não exclui as suas outras dimensões.

Arte como conhecimento vem sendo, assim, o slogan das décadas de 80 e 90, que de certa forma, veio substituir, sem excluir, as crenças anteriores de Arte como técnica e/ou Arte como expressão.

Aparentemente esta corrente tem sido defendida tanto por aqueles que participaram ativamente, como professores defensores da liberação da expressão, quanto pelas novas gerações que somente a experimentaram.

Para Barbosa (1991) o principal objetivo da Arte na escola é formar o indivíduo conhecedor, fruidor e decodificador de Arte. Nesse sentido, a Abordagem Triangular pode atuar como pressuposto conceitual para que as práticas de ensino da Arte sejam revistas e reconstruídas.

“A Abordagem Triangular foi originalmente constituída de uma dupla triangulação: a primeira, de natureza epistemológica, ao designar os processos de ensino e aprendizagem por três ações mental e sensorialmente básicas: criação no fazer artístico, leitura de obra de Arte e contextualização; a segunda, refere-se a sua origem, baseada nos princípios de três outras abordagens: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas, O Critical Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano.”

(BARBOSA, 1998, p.34-35)

As Escuelas al Aire Libre, surgidas depois da Revolução Mexicana de 1910, constituíam um movimento educacional que pretendia a recuperação do padrão mexicano de Arte e Artesania, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da Arte local e o incentivo à expressão individual. Desse movimento Barbosa, se diz influenciada, principalmente, pela inter-relacionamento entre Arte como expressão e Arte como cultura, na situação de ensino e aprendizagem.

O Critical Studies ou Estudos Críticos é uma categoria de ensino da Arte, formulada na Inglaterra, que aliava cultura à expressão individual; estudando criticamente a obra em todos os seus aspectos e analisando o produto estético presente na mesma, em suas relações contextuais. Sobre os Estudos Críticos, David Thistlewood afirma que:

“Usando uma definição ampla, mas flexível, pode-se dizer que Estudos Críticos é a esfera do ensino da arte que transforma os trabalhos de arte em percepção precisa e não casual, analisando sua presença estética, seus processos formativos, suas causas espirituais, sociais econômicas e políticas e seus efeitos culturais. Isso pode parecer vago, mas de qualquer maneira eles garantem duas certezas: seja qual for a noção

que se tenha de Estudos Críticos, é necessária uma metodologia de ensino, e porque os artefatos que serão considerados obras de arte surgem de uma conquista extraordinária, este ensino frequentemente salienta a comunicação de conceitos sofisticados e pouco comuns." (THISTLEWOOD apud BARBOSA, 1997, p. 143).

Barbosa também ressalta a influência do que foi colocado pelo movimentode apreciação estética, encampado pelo DBAE nos Estados Unidos. A partir de um projeto desenvolvido pela Getty Center for Education in the Arts, cujo objetivo era elevar a qualidade do ensino da Arte nas escolas dos Estados Unidos, através do trabalho com conteúdos específicos da Arte, organizou-se uma proposta que trata, de forma integrada, a produção, a crítica, a estética e a história da Arte. Proposta esta que corresponde às atitudes que as pessoas têm diante da Arte:

"Eisner diz que as quatro disciplinas básicas do DBAE correspondem às quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas a olham. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre as suas qualidades." (PILAR & VIEIRA, 1992, p.5)

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, trabalhando as vertentes da crítica e da estética na leitura de imagens, constituiu a Abordagem Triangular, a qual foi organizada em três eixos que significam ações a serem observadas pelo professor ao propor Arte na escola: a Contextualização, a Apreciação da Obra de Arte (leitura de imagem) e o Fazer artístico. Os eixos da abordagem não tratam de uma demarcação temporal, mas da articulação de ações para apreender os sentidos das manifestações artísticas.

A Contextualização é marcada pela busca de reconstruir, junto aos alunos, o contexto no qual o trabalho de Arte aconteceu, situando-o em relação às experiências do entorno desses alunos. Inicialmente, esse eixo era denominado de história da Arte.

Atualmente, Ana Mae tem preferido tratar o eixo história da Arte por Contextualização, pois, segundo a autora, reconstituir o contexto do trabalho em relação às experiências atuais é bem mais que estabelecer uma narrativa única ligada a história da Arte; contextualizar envolve o universo estético vivencial que cerca a obra, envolve ver a cultura que cerca a Arte e, nesse sentido, a pluralidade dessa cultura, que pode ser reconstruída de várias formas, e não apenas pela narrativa histórica.

Apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a Arte não está separada da Economia, da Política, e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos, de lugar em lugar, e não existe visão desinfluenciada e isolada. "Construímos a história a partir de cada obra de Arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de Arte e outras manifestações culturais" (BARBOSA, 1991, p.19).

A Leitura de Obras diz respeito à atribuição de significados às obras de arte, através da análise estética e crítica da produção artística, seja ela ligada ao campo da música, das artes cênicas, da dança ou das artes visuais. A Leitura de obras de Arte "é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica do aluno" (Barbosa, 1998, p.40). O movimento de crítica literária e ensino de literatura americana

Reader Response fundamentou a ideia de leitura de obras como diálogo entre o leitor e o objeto.

Deste diálogo, mediado pela cultura, emergem os significados da obra.

O movimento Reader Response não despreza os elementos formais, mas não os prioriza como os estruturalistas o fizeram, valoriza o objeto, mas não o cultua, como os deconstruticistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na compreensão da obra de Arte. O leitor e o objeto constroem a resposta à obra numa piagetiana interpretação do mundo. Assimilação e acomodação, na relação leitor-objeto (reader-response), são processos fundamentais que se impõem.

A leitura de obra é uma articulação de sentidos em que o referencial do leitor se entrelaça ao da obra. Considera-se o texto - obra a partir dos significados construídos na experiência de olhar, uma experiência dialogal culturalmente marcada, que envolve cognição, emoção, repertório anterior do leitor, situação em que a leitura é proposta, entre outros. Desse modo, a leitura é sempre uma interpretação cultural, na qual a construção de significados completa o sentido da gramática visual proposta na obra, é sempre momento de criação de sentidos.

A referência de leitura presente na Abordagem Triangular influiu no surgimento da ideia de releitura enquanto uma prática pedagógica. Releitura é um termo usado pelos autores quando se referem à linguagem plástica da arte. Neste trabalho, estendi o termo também às outras linguagens, usando-o para falar das produções das crianças a partir da leitura de obras, seja na pintura, no teatro, na literatura ou na dança. A leitura das imagens nessas representações oferece às crianças novos repertórios que serão incorporados ao seu repertório pessoal. A nova representação- releitura- é fruto do diálogo entre o que as crianças já haviam construído e aquilo que foi possível construir depois da experiência com as imagens das obras.

Para Analice Dutra (1999, p.11- 21), a ideia de releitura está relacionada ao entendimento de leitura como compreensão e decodificação de um texto. Ler um texto significa entender sua trama; no caso da pintura é entender a trama de cores, formas, texturas e volumes; e atribuir a ela significados. Essa significação emerge do diálogo entre o que está proposto na obra e as relações que o leitor estabelece com ela.

Ampliando esse conceito para outras linguagens, podemos dizer que as crianças também estabelecem, entre outras leituras que as obras de arte oferecem, uma leitura da música e dos movimentos da dança, bem como dos movimentos, figurinos e cenários do teatro. Os sentidos para as leituras e a criação de outros símbolos – releitura - são fruto da sensação e percepção e das possibilidades da criança de organizar as experiências estéticas e artísticas em um outro objeto. No exercício de releitura há a articulação dos três eixos da Abordagem Triangular.

2.2. O FAZER ARTÍSTICO

Nas situações de produção, a dimensão expressiva de aproximação da Arte emerge num processo criativo que é pessoal e, ao mesmo tempo, cultivado. Pessoal, porque o aluno está diante do desafio de dar forma a seus pensamentos, sentimentos

e desejos, cultivado porque este processo está sempre sendo enriquecido pelas informações culturais (contextualização da Arte) e pela leitura de obras. O fazer propicia a descoberta de possibilidades e limitações em relação ao repertório, aos materiais, e aos instrumentos da linguagem, objetos da representação, ao mesmo tempo em que articula as referências que se tem de leitura e contextualização na construção de formas com maior força expressiva.

Os aspectos formais da obra são importantes, mas o processo de significação contextualista faz com que percebamos os sentidos da obra de Arte como construções sociais e culturais.

Os pressupostos teóricos que embasam a Abordagem Triangular, aqui colocados, recebem a contribuição de outras teorias para articulação da intervenção do professor em sala: a concepção epistemológica de Jean Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento infantil e a construção do conhecimento, a concepção histórico-social de Vygotsky, que enfatiza a relação aprendizagem-cultura, as contribuições de John Dewey, no tocante à importância das experiências significativas e as teorias contemporâneas de

Arte.

Barbosa (1998, p.41), analisando as influências em torno da Abordagem Triangular, afirma que ela é construtivista, interacionista, dialogal e multiculturalista. Por tudo isso e por articular Arte como expressão e como cultura na sala de aula, também a considera Pós-Moderna, sendo para ela, essa articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da Arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

O cerne, de onde emanam e para onde convergem essas reflexões, apontam para a educação estética das pessoas, pois, embora pensar o mundo esteticamente seja natural aos humanos, o desenvolvimento dessas percepções dependerá das vivências culturais. Nem todos estão tendo acesso às vivências culturais em Arte. O que as reflexões contemporâneas sobre Arte e ensino colocam são princípios para que se articule, na escola, uma educação estética e artística voltada para a formação do fruidor de Arte. Nesse caso, pensa-se a educação estética através da Arte.

Cabe perguntar a quem essa educação se destina, quem é esse humano que pensa esteticamente o mundo para qual o professor estará articulando situações de ensino e aprendizagem, como ele percebe o que está a sua volta, como articula seu pensamento e como representa seus sentimentos e pensamentos.

Se o objetivo é a formação do apreciador de Arte, é preciso, na Educação Infantil, ver a relação entre os objetos culturais e as possibilidades de leitura de mundo e de apreciação da criança.

Ferraz & Fusari (1993) traçam diretrizes para o trabalho de Arte com crianças, relacionando tal trabalho ao desenvolvimento das possibilidades perceptivas das crianças, mediadas pelo outro e pela ambiência natural e cultural.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discrepância entre o conteúdo de Arte nos documentos oficiais e currículos escolares e sua real aplicação em sala de aula

é gritante. Consideramos um avanço a obrigatoriedade do ensino de arte, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é neste momento que criaremos um fruidor de arte e conquistaremos um público artístico fiel.

Reconhecer a Arte como área do conhecimento humano e trazê-la pra escola com ares de ciência humana é, sem dúvida, o maior ganho do processo de ensino de arte no país, mas ainda esbarramos numa barreira social que desmerece a Arte e a coloca como disciplina inferior e complementar, jamais básica, pra formação do aluno. Temos, portanto, o conteúdo dos documentos e uma necessidade de organização da escola para recebê-lo e incorporá-lo à prática docente.

Os documentos oficiais da escola ainda justificam a presença da Arte por colaborar para o desenvolvimento geral das crianças no que se refere aos aspectos perceptivos, motores e psicológicos. A intenção subjacente às práticas de ensino é de favorecer a criatividade e a livre expressão ou de utilizar atividades que envolvam linguagens artísticas, com o fim de desenvolver habilidades (habilidades essas que visam preparar para a leitura e escrita, especialmente na Educação Infantil).

O pouco conhecimento da história da Arte e metodologia do ensino da Arte conquistados durante a formação acadêmica dos professores (cursos de Pedagogia) faz com que essa forma de perceber a presença da arte como complemento educacional e desenvolvimento motor e emocional do aluno seja aceita com facilidade, esquecendo de se fazer a relação destes conceitos com o referencial cultural em que foram gerados e sem que eles sejam colocados em relação ao desenvolvimento histórico da área de Arte. Isto é, no ensino da Arte não se observa o contexto cultural de produção e nem se coloca a importância do contexto de aplicação ou de recepção. A ênfase ainda recai somente no fazer.

No entanto, mesmo que o professor tenha tido acesso a referenciais, como a Abordagem Triangular, há ainda um percurso a construir entre essa abordagem e a sala de aula, pois a construção de mediações é um processo que envolve outras relações pertinentes à formação das professoras e ao contexto em que estas ocorrem, respeitando as demandas trazidas pelos alunos e pela comunidade escolar.

A partir de tais considerações, podemos concluir que para o sucesso da área de Artes como disciplina é necessário que os professores considerem as necessidades dos alunos, dando base sólida para o desenvolvimento artístico da criança independente da Arte escolhida.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fani. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.

ALVES, Erinaldo do Nascimento. A recepção do vídeo no ensino das artes visuais: a informação estética no contexto escolar. 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira de. Teatro e educação: uma visão de área de práticas de ensino. 1998. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciên-

cias Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

ARAÚJO, Keila; MEDEIROS, Suzana Maria. Redescobrindo Sons: movimentos, mundo e música. Natal, 2000. 17p.

AXELOS, Kostas. Métamorphoses. Paris: Minuit, 1991.

BARATA, Denise Gomes. Caminhando com arte na pré–escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993. p.123-141.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad,1984.

_____. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP.

1990.

_____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos.

São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas

em Particular. Arte & Educação em Revista. Rio Grande do Sul, n.4, p.7-15, dez. 1997.

O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRADAS DE FERRO DO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI

FERNANDO GONÇALVES DE SOUZA

RESUMO

Hoje há uma clara percepção que o Transporte está diretamente relacionado ao desenvolvimento da civilização moderna, integrando o perfeito funcionamento de qualquer sociedade. Com o advento da Revolução Industrial, a invenção da máquina a vapor e a substituição da madeira pelo aço possibilitaram a construção de máquinas cada vez maiores, barateando os custos do Transporte sobre os trilhos que reinou soberano no século XIX e até o meio do século XX. O Transporte de Carga por via Ferroviária apresenta muitas vantagens, porém, atualmente, em pleno século XXI, sofre com o descaso e o abandono e muitas estações de trens, que antes eram importantes para a economia da cidade, hoje são apenas patrimônio histórico e servem como museu, demonstrando o descaso com aquela que poderia contribuir fortemente para descongestionar o Transporte nas rodovias e estimular ainda mais a economia.

Palavras-chave: Ferroviário; Transportes; Evolução.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do presente Artigo Científico foi entender a Evolução dos Transportes Ferroviários por meio dos tempos, ressaltando, também, a aplicação do Transporte Ferroviário de Cargas na Atualidade, contribuindo para que, por meio desse estudo, seja possível entender a importância dessa modalidade de Transporte para a Economia Brasileira.

Atualmente, há uma clara percepção que o transporte está diretamente relacionado ao desenvolvimento da civilização moderna, integrando o perfeito funcionamento

de qualquer sociedade; serve também como instrumento básico de fomento para o desenvolvimento econômico de uma região, viabilizando os processos de trocas de mercadorias entre as regiões produtoras e as consumidoras. Sabe-se que sua indisponibilidade pode inviabilizar uma região produtora, mesmo quando há fortes demandas desses produtos em outros locais.

Para o desenvolvimento do Artigo Científico, adotou-se como metodologia o estudo descritivo, utilizando-se o método dedutivo, que parte das generalidades para se chegar às premissas menores. Quanto à abordagem, optou-se por uma análise teórica, ancorada pela realização de uma pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura sob a temática abrangendo enciclopédias, coleções, livros, artigos, revistas e jornais on-line, retirados de bibliotecas digitais de universidades como, por exemplo, da USP e PUC, enquanto a pesquisa documental valeu-se de informações colhidas de trabalhos públicos e privados.

As publicações encontradas serão organizadas como pesquisa e de revisão e, posteriormente, categorizadas. A revisão bibliográfica será feita mediante análise acurada da literatura aplicada, extraindo-se os pontos relevantes ao tema explicitado, com o fim de justificar as ações apresentadas.

2. O DESENVOLVIMENTO DAS ESTRADAS DE FERRO DO BRASIL DO SÉCULO XIX AO XXI

Keedi (2004, p.16) ressalta que com a evolução e a exigência dos mercados por meios mais rápidos e mais seguros para o Transporte, vão surgindo “novos métodos para a adequação das diversas modalidades necessárias”.

A atividade de transporte é instrumento essencial para o funcionamento de qualquer economia, desde as economias embrionárias dos tempos primitivos até a complexidade do mundo moderno, onde se evidencia, cada dia mais, a tendência de formação de um mercado único com uma economia globalizada. (FARIA, 2001, p.16).

Fadda (2005) explica que com o crescimento da demanda e da economia foi, também, aumentando a interligação entre países de diferentes continentes, impondo assim barreiras que necessitaram ser quebradas para a constante Evolução do Transporte e, com esta quebra de barreiras por meio de vias novas de Transporte o crescimento econômico das nações foi inevitável, fazendo com que as mesmas tenham a opção de adquirir ou vender diferentes produtos exclusivos de cada região do globo.

Keedi (2004, p. 55) declara que “o Transporte marítimo internacional de longo curso, rende cerca de R$ 100 bilhões por ano, mostrando a total importância do Transporte como um forte aliado para a economia mundial”.

Em se falando de cabotagem, inevitavelmente se abordará o Transporte Intermodal, que nada mais é que a movimentação do Transporte de Produtos com dois ou mais modos de Transporte, que, de acordo com os estudos de RODRIGUES (2004), este tipo de Transporte faz com que a mercadoria chegue até seu destino sem alteração nas condições da carga.

Transporte é o deslocamento de pessoas e pesos de um local para outro. Nos primórdios da Humanidade todos os pesos eram transportados pelo próprio Homem,

de acordo com a sua limitada capacidade física. Após ter iniciado a permutar mercadorias, ou seja, escambo, alguns animais foram domesticados e utilizados para ampliar essa capacidade de Transporte. Com o advento da agricultura, as mercadorias disponíveis para serem trocadas se diversificavam cada vez mais. Keedi (2004) explica que impulsionado pela necessidade, o ser humano inventou a roda e começou a construir veículos que, puxados por animais domésticos, multiplicavam a capacidade da carga Transportada de uma única vez.

Ao longo do tempo, em decorrência de maiores dificuldades na negociação das trocas, inúmeros materiais então disponíveis foram utilizados como referencial de valor, ou seja, de dinheiro, gerando crescentes demandas por Transporte e impondo ao Homem que aprendesse a construir e aperfeiçoar veículos de diferentes velocidades e capacidades de Carga. Rodrigues (2004) relata que os povos ribeirinhos e litorâneos lidavam com outro tipo de problema denominado de transposição das águas e, para isso, aprenderam a construir jangadas, barcos de papiro, juncos e outras embarcações rudimentares, movidas pela força dos braços, o remo ou impulsionadas pelo vento, embarcações a vela, destinadas ao Transporte de pessoas e cargas.

Com o advento da Revolução Industrial, a invenção da máquina a vapor e a substituição da madeira pelo aço possibilitaram a construção de embarcações cada vez maiores, barateando os custos do Transporte sobre as águas. No início do século XX, após a consolidação de máquinas voadoras mais pesadas que o ar, o Homem passou a transportar mercadorias também via aérea, Keedi (2004) revela que a imperiosidade de rapidez no Transporte privilegiava a relação custo versus benefício, em especial no caso de mercadorias facilmente perecíveis.

Keedi (2004) ponta, ainda, que atualmente há uma clara percepção que o Transporte está diretamente relacionado ao desenvolvimento da civilização moderna, integrando o perfeito funcionamento de qualquer sociedade; serve também como instrumento básico de fomento para o desenvolvimento econômico de uma região, viabilizando os processos de trocas de mercadorias entre as regiões produtoras e as consumidoras. Sabese que sua indisponibilidade pode inviabilizar uma região produtora, mesmo quando há fortes demandas desses produtos em outros locais. Assim, o estudo do Transporte de Cargas tomou o cunho sistêmico de especialização cientifica, buscando-se entender e analisar todas as variáveis envolvidas para melhor atender às complexas necessidades decorrentes das transações comerciais locais, regionais e internacionais.

No Brasil, a temática das Ferrovias voltou a ocupar as atenções, multiplicando-se as reportagens sobre a desarticulação dessa modalidade de Transporte e sobre o processo, em curso, de liquidação da Holding, ou seja, da Rede Ferroviária Federal S.A. (criada em 1957) e o abandono do seu patrimônio.

Morales et al. (2010) declara que o Brasil passou por três grandes fases de investimentos no Sistema Ferroviário. A primeira fase foi a que acompanhou o início do Desenvolvimento Mundial desse Modal e o responsável pelo seu surgimento foi a iniciativa privada em parceria com os Governos Mundiais. A segunda iniciou após a Segunda Grande Guerra Mundial e foi marcada pela

estatização do sistema. Já a terceira fase é caracterizada pela desestatização e recuperação do Sistema Ferroviário Nacional.

Keedi (2004) lembra que o Transporte Ferroviário é aquele que utiliza veículos ferroviários, agrupados em locomotivas e vagões, que trafegam por vias férreas.

A História da Ferrovia no Brasil inicia em meados do século XIX. E coube aos ingleses a iniciativa na criação desse setor no país, visto que, segundo Matos (1974, p. 50) "a Inglaterra é a pátria do caminho de ferro". Seu surgimento no país é resumido a uma expressão de Matos (1974, p. 50) explicando que "a ferrovia nasce com o café e para o café". Com o modelo agroexportador e escravista do Brasil na época, a ferrovia, que ligava as plantações aos portos, seria de extrema importância para a infraestrutura, o desenvolvimento e o crescimento do país, tendo em vista as dimensões continentais e litorâneas do Brasil.

Silveira (2003) revela que o primeiro Decreto sobre a importância da construção de uma rede de Transporte Ferroviário visou atrair capitais para a construção de estradas de ferro que ligassem a capital do Império às províncias que mais se destacavam economicamente como, por exemplo, os Estados de Minas Gerais e São Paulo.

O primeiro decreto que relatava a importância da construção de uma rede de transporte ferroviário foi o Decreto n° 101, de 31 de outubro de 1835, baixado pelo Regente Antônio Diogo Feijó (BRASIL, 1974). Já a Lei n° 641, de 26 de julho de 1852, foi definitiva para o início das inversões nas construções férreas. Essa lei concedia, por 90 anos, garantia de juros de 5% sobre o capital empregado, privilégio de zona de 33 km, direito de explorar os recursos naturais ao longo da linha férrea e isenção de impostos para equipamentos importados, inclusive para o carvão mineral para combustível. (SILVEIRA, 2003, p. 80).

Até o surgimento das ferrovias, o Transporte de Mercadorias era precariamente realizado, enfrentando estradas de chão, do local da produção até os portos. A expansão da Rede Ferroviária respondeu, economicamente, à necessidade de exportação do café, paralelamente a um programa de melhoria dos portos como o de Manaus, Belém do Pará e o do Rio de Janeiro.

De acordo com os dados do CENTRAN (2007), a representatividade deste Modal de Transporte no Brasil é de 25% (vinte e cinco por cento).

Caldeira (1995) conta que a História das Ferrovias Brasileiras começou efetivamente em 1852, quando o financista e industrial, Irineu Evangelista de Souza, Barão e Visconde de Mauá, firmou um contrato com o Governo provincial do Rio de Janeiro para a construção de uma Estrada de Ferro, que partindo da Praia de Estrela, no fundo da Baía da Guanabara, iria até a raiz da Serra de Estrela, contraforte da Serra do Mar, de onde prosseguiria ao vale do Rio Paraíba e à Província de Minas Gerais. Nesse mesmo ano foi organizada a "Imperial Companhia de Navegação a Vapor

Estrada de Ferro Petrópolis" e iniciada a construção da Ferrovia. Em abril de 1854 concluía-se o primeiro trecho Ferroviário do Brasil, com bitola de 1,676 e extensão de 14,5 km, entre a praia, depois Porto Mauá e a localidade de Fragoso, a 1,733 km da raiz da Serra. A empresa possuía três locomotivas, uma das quais a "Baroneza", fa-

bricadas por Fairbann Sons, de Manchester. O trem inaugural, composto de locomotiva, três carros de passageiros e um de bagagem, fez o percurso até o ponto terminal do trecho de 25 minutos, numa média de 35 km/h. Fazendo um trecho de difícil acesso e pouca lucratividade econômica, a E. F. Mauá não se equilibraria financeiramente, sendo superada pela E. F. D. Pedro II (depois E. F. Central do Brasil), de 1855. Posteriormente, a E. F. Mauá seria incorporada à Leopoldina Railway.

Rodrigues (2004) ressalta que a primeira Ferrovia foi implantada no Brasil em 1854. Os objetivos atendidos com a expansão Ferroviária, segundo Lima Neto (2001), foram permitir a grande entrada de investimentos estrangeiros no Brasil e contribuir para o crescimento da economia exportadora.

Dessa forma, é a partir de 1850, que o Estado Brasileiro passou a coordenar e a incentivar a expansão Ferroviária com o objetivo de propiciar o crescimento da economia agroexportadora e de aumentar a entrada de investimentos estrangeiros no país, basicamente aqueles vindos da Inglaterra.

Rabello (1996) explica que começava, assim, a sinuosa trajetória desse meio de transporte no panorama nacional, por várias razões. Em primeiro lugar, porque o empreendimento Ferroviário inseria-se no contexto de uma sociedade escravista, respondendo aos anseios de melhoria nos Transportes dos gêneros de exportação das frações agrárias dominantes. Além disso, em algumas regiões, como a fluminense, o início do tráfego de uma linha coincidia com o início da decadência da região para a qual ela havia sido destinada.

Rodrigues (2004) revela que este Modal de Transporte foi importantíssimo para o escoamento de produtos agrícolas, principalmente o café, entre os anos de 1870 e 1930.

Saes (1981) pontua que as Ferrovias Paulistas também foram construídas para exportar o café, portanto, aos primeiros sinais da crise do produto, as Ferrovias também sentiam seu efeito, iniciando a trajetória dos déficits.

Lima Neto (2001) revela que o Transporte Ferroviário teve seu auge de construções nas décadas de 1870 e 1880. Com o incentivo maior das rodovias, as Ferrovias foram deixadas de lado pelo Governo, opção que segundo Klein (1997) foi lamentável.

Castro (1979) indaga que com alguma frequência, as empresas constituíam-se de linhas que se tornavam obsoletas em pouco tempo. Nesse jogo de contradições, percebemos a História Ferroviária no Brasil vitimada pelos contrastes do Brasil "Moderno", atravessado pelo que havia de mais atual em termos de associação do capital financeiro, as sociedades por ações e, do outro lado, como a outra face da moeda, o trabalho escravo e toda a lógica de funcionamento de uma sociedade escravista. Castro (1979) pontua, ainda, que a fase de construção Ferroviária explica-se pela necessidade de expansão do capital estrangeiro, britânico, em particular, pelas necessidades de acumulação interna e é claro, pelos interesses políticos nacionais, atentando, em especial, para a “railroadization” do território nacional, que, segundo Castro (1979) acontece em dois momentos: o primeiro de 1860 a 1880 e o segundo correspondente ao período anterior à Primeira Grande Guer-

ra Mundial. O Governo Brasileiro assegurava, a partir da legislação de 1857, garantia de juros de 7% sobre o custo estimado da ferrovia, vigorando pelo prazo da concessão da ferrovia, entre 50 e 90 anos. Havia, ainda, os subsídios para importação de equipamentos e trilhos; a gratuidade no transporte de carvão; direito no uso de madeiras, desapropriações, inclusive de minas de carvão, areia, pedreiras, etc.; a concessão para explorar as minas que porventura fossem encontradas no processo da exploração da estrada. Alguns desses privilégios eram comuns em qualquer país. Segundo Castro (1979), o que diferenciava o sistema de subvenções no Brasil era a concessão de uma zona privilegiada, em torno de 30 km (trinta quilômetros), por onde não passaria nenhuma estrada alternativa.

Fleury (2007) justifica que, a partir de 1997, iniciou-se o processo de privatização das Ferrovias Brasileiras. Desde então é observada uma evolução positiva no que diz respeito ao volume total transportado e aos investimentos; entretanto, segundo o mesmo autor, o Sistema Ferroviário Brasileiro continua com um desempenho a desejar.

Castro (1981) divide as Ferrovias em três grandes blocos: a) as do café; b) as da cana de açúcar; c) as de integração (pouco expressivas até 1900). A importância do capital estrangeiro seria bem maior nos dois últimos grupos, concentrando-se nas regiões do extremo Sul:

Os estrangeiros construíram, preferentemente, as estradas da "periferia", que se mostrariam as menos lucrativas; a região mais dinâmica, por sua vez, não só tinha condições de organizar e construir sua infra-estrutura, como tinha a necessidade premente de fazê-lo. O papel dos engenheiros nacionais é notável – são eles, em geral, que fazem os estudos preliminares, que controlam os orçamentos, analisam os custos e as próprias condições técnicas.

Fleury (2007) destaca como barreiras para um maior avanço das Ferrovias no país a pequena distância média movimentada, as altas taxas de juros no país e as regras estabelecidas, como o fator de que os investimentos feitos retornam ao patrimônio da união ao final da concessão.

Havia, ainda, as próprias oficinas nacionais para a manutenção e até construção de vagões para várias empresas. Tellles (1984) revela que ainda que o boom das construções das Ferrovias Paulistas acontecesse no século XIX, o período de maior expansão nacional ocorreu de 1908 a 1914, em consequência da recuperação financeira no Brasil, após a crise do Encilhamento e, em um só ano, 1910, foram construídos 2.225 km de Ferrovias, índice nunca mais atingido.

Como características deste Transporte, destacam-se o alto custo de implantação e manutenção, sendo viáveis para grandes distâncias e grande volume de carga. Rodrigues (2004) pontua que o parâmetro internacional para o uso de Ferrovias diz respeito a distâncias maiores que 500 km (quinhentos quilômetros).

A Primeira Guerra Mundial (e a consequente dificuldade para importar equipamentos), a crise de 1929 (e com ela a crise do setor agroexportador) e o início da expansão rodoviária (além das questões ligadas à política interna, na administração dos órgãos e das empresas Ferroviárias), fizeram com que a Rede Ferroviária, de modo geral, estagnasse. Fernández (1998) revela

que, de acordo com o quadro acima, percebemos que o índice de novas construções nos anos 1916 a 1920, foi dos mais baixos desde o período inicial das construções. No Brasil, especialmente, durante os anos da Guerra, a rede brasileira aumentou em 12%, sendo que, após o conflito, não se produziu uma recuperação da anterior dinâmica construtiva. As empresas privadas deixaram de mostrar interesse pelas construções.
As empresas menores porque careciam de recursos econômicos e as maiores, porque consideravam que seus sistemas estavam consolidados, absorvendo grande parte da produção exportadora, como de fato acontecia, não acreditando na necessidade de ampliação das redes.

Keedi (2004) explica que a principal vantagem deste Modal é a alta capacidade de Transporte de Carga.

Como avaliação geral desse período inicial de construções Ferroviárias, Natal (1991) considera que:

[...] não há como negar: o surto ferroviário verificado, a partir de 1870, significou uma ruptura na história dos transportes no Brasil – a precariedade dos meios de transportes então existentes era notória. A ferrovia foi um avanço notável: ela se apresentava como real necessidade de transportes, acelerava a mercantilização da economia, abria espaços geoeconômicos dentro do país (ainda que limitadamente), constituía-se em espaço de aplicação de capitais (a nacionais e estrangeiros), possibilitava a integração da economia brasileira (exportadora) à economia mundial (basicamente ao centro hegemônico do capitalismo, a Inglaterra), etc. (NATAL, 1991, p. 27).

Rodrigues (2004) adiciona, ainda, o baixo consumo energético e fretes decrescentes. Entre as desvantagens está o tempo longo de viagem, a baixa flexibilidade de rotas, além da alta exposição a roubos.

A Revista Ferroviária (2010) esclarece que a década de 1950 foi o marco do fim da era do vapor no país, explicando que isso se deu pela dificuldade e os custos crescentes de se adquirir lenha e carvão na época. Começou então a substituição das locomotivas a vapor pelas diesel-elétricas. As novas locomotivas despendiam menos da metade em combustível do que as anteriores.

Natal (1991) explica que, por outro lado, o modelo agroexportador fez com que o país mantivesse relações mais intensas com o exterior do que com suas próprias economias regionais.

Ás economias insulares correspondia um transporte também capsulado. Ora, na medida em que aquele padrão de desenvolvimento exaure, também este tipo de transporte se mostre esgotado. Ou melhor: inadequado frente aos novos e crescentes fluxos de comércio inter-regionais que vão se estabelecendo. É verdade que a concentração geográfica das ferrovias na região cafeeira (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Guanabara), se bem que cumpria certo papel no desenvolvimento destes estados, particularmente de São Paulo, evidenciava sua relativa irrelevância no que tange ao restante do País, afora sua incapacidade de articulação com estas regiões. (NATAL, 1991, p. 72).

Conforme Morales et al. (2008), essa segunda fase foi mais marcada pela readequação do sistema do que pela ampliação das Estradas de Ferro, visto que a extensão total das linhas nesse período ficou em torno

dos mesmos 30.000 km (trinta mil quilômetros) do período anterior, isso aconteceu por causa da opção pela abertura de novas rodovias feita pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (JK), que presidiu o Brasil no quinquênio de 1956 a 1961. A Revista Ferroviária (2010) declara que, no ano de 1957, foram implantadas a primeira indústria automobilística do país, a Fábrica Nacional de Motores (FNM), e também as montadoras Chevrolet e Mercedes-Benz, produzindo um número considerável de caminhões e ônibus.

A extinção da REFSA marcou o início da terceira fase das Ferrovias. Esse período caracteriza-se pela volta do controle das Ferrovias, dos investimentos em novas linhas e dos investimentos na operação para o setor privado, ficando o Estado como coadjuvante, somente atuando em cooperação nos investimentos em novas linhas. Morales et al. (2008) revela que, além da privatização, a desregulamentação foi uma das políticas implantadas para a melhoria do Sistema Ferroviário, seguindo uma tendência mundial. Esse terceiro período também é caracterizado pela diminuição de Transporte de Passageiros e a inclusão da soja, mesmo com a continuação da predominância do minério de ferro, nos produtos principais transportados via Estradas de Ferro.

Há 86 anos a Malha Ferroviária Brasileira já era maior do que a dos dias atuais. Porém o maior problema é a infraestrutura inteira de Transportes, visto que, entre 1975 e 2002, os investimentos nesse tipo de infraestrutura caíram de uma parcela de 1,8% do PIB para 0,2% (IPEA, 2011).

Sobre a Malha Ferroviária Nacional, segundo a ANTT (2011, p. 17),

> "o Sistema Ferroviário Brasileiro totaliza 29.706 Km, concentrando-se nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste, atendendo parte do Centro-Oeste e Norte do país", sabe-se também que a exploração dessa malha ferroviária é feita quase que em sua totalidade por diversas concessionárias privadas.
>
> Foram concedidos aproximadamente, 28.840 quilômetros das malhas. A concentração ferroviária brasileira está, basicamente, em áreas perto do litoral. Isso acontece por dois motivos históricos básicos: a opção de povoamento pelo litoral brasileiro, como instrumento de defesa; e a ligação, via ferrovias, entre as áreas de produção de matérias-primas e os portos. Chama a atenção também, a quantidade de empresas diferentes operando as ferrovias brasileiras, o que por um lado estimula a concorrência, tão necessária em uma economia capitalista, mas por outro dificulta a integração total desse modal de transporte. (ANTT, 2011, p. 18).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transporte de Carga por via Ferroviária apresenta muitas vantagens, porém, atualmente, em pleno século XXI, sofre com o descaso e o abandono e, muitas estações de trens que antes eram importantes para a Economia da cidade, hoje são apenas Patrimônio Histórico e servem como museus.

A Malha Ferroviária mais utilizada encontra-se somente no Litoral, onde o Transporte de Cargas é maior, demonstrando o descaso com aquela que poderia contribuir fortemente para descongestionar o Transporte nas rodovias e estimular ainda mais a Economia.

O presente trabalho objetivou entrar em contato com a História das Estradas de Ferro do Brasil, com a intenção de mostrar o desenvolvimento da mesma, atentando, em especial, para o lado negativo, uma vez que, atualmente, as Estradas de Ferro no Brasil, exceto as do Litoral que apresenta ainda um Transporte de Cargas significativo para o desenvolvimento de nosso país, estão se tornando a cada dia mais obsoletas, não contribuindo, de nenhuma maneira, para o descongestionamento das Rodovias, além de não contribuir para o estimulo de nossa Economia.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TRANSPORTES TERRESTRES (ANTT).

Disponível em: <http://www.antt.gov.br/>. Acesso em: 03 de Agosto de 2021.

CALDEIRA, Jorge. Mauá: Empresário do Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CASTRO, Ana Célia. As empresas estrangeiras no Brasil: 1860-1913. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CASTRO, Hugo de. O Drama das Estradas de Ferro no Brasil. São Paulo:

LR Editores, 1991.

FADDA, E.A. Brazilian Coastal Shipping in 2010: Qualittive Scenarios Through the Application of the Delphi and Scenario Writing Methods, Tese de Doutorado, Junho, University of Wales, Reino Unido, 1997.

FERNÁNDEZ, Jesús Sanz (coord.). Historia de los ferrocarrilles de Iberoamerica (1837-1995). Madrid, ES: CEDEX/CEHOPU/ Fundación de los Ferrocarrilles Espanõles, 1998.

FLEURY, P. F. Ferrovias Brasileiras – dez anos de privatização. 2007.

Disponível em:

<http://www.ilos.com.br/site/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1 16&Itemid=44>. Acesso em: 07 de Agosto de 2021.

KEEDI, S. Logística de Transporte Internacional: veículo prático de competitividade. 2. ed. São Paulo : Edições Aduaneiras Ltda., 2004.

LIMA NETO, O (Coord.). Transportes no Brasil: história e reflexões.

Recife, PE : Ed. Universitária da UFPE, 2001, 512p.

MATOS, Odilon Nogueira de. Café e ferrovias: a evolução ferroviária de

São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. 2. ed. São Paulo: AlfaÔmega, 1974.

MORALES, P. R. D. Documento setorial: ferrovias. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008. (Perspectivas do Investimento em Transportes, Sistema Produtivo, 02).

NATAL, Jorge Luis Alves. Transporte, ocupação do espaço e desenvolvimento capitalista no Brasil: história e perspectivas. Campinas, SP. Tese (Doutoramento em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, 1991.

REVISTA FERROVIÁRIA. São Paulo, Ano 71, jun./jul. 2010.

RODRIGUES, P. R. A. Introdução aos Sistemas de Transporte no Brasil e à

Logística Internacional. 3. ed. São Paulo : Edições Aduaneiras Ltda., 2004. 180 p.

SILVEIRA, Márcio Rogério. A importância geoeconômica das Estradas de Ferro no Brasil. Presidente Prudente: SP, 2003.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. História da Engenharia no Brasil - século XX. Rio de Janeiro: Clavero Editoração, 1993.

A ARTE COMO DINÂMICA MOTIVADORA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

FLÁVIA MATOS DE GÓES OLIVEIRA

RESUMO

O presente trabalho, constitui-se em uma pesquisa direcionada aos educadores que buscam uma motivação, um incentivo para facilitar a aprendizagem. Atentando à sugestões de como podemos contornar as adversidades e sermos mais produtivos, transmitindo confiança e clareza no que realmente se pretende transmitir, para que assim, obtenha sucesso em seus objetivos.

Buscando novos caminhos, procurando solucionar os problemas e criando possibilidades, sugerindo ideias para alcançar o sucesso através da arte no contexto educacional.

Palavras Chave: Motivação. Aprendizagem. Facilidade.

INTRODUÇÃO

Numa sala de aula é muito comum, os professores se depararem com alunos desinteressados e com muitas dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes pela própria falta de interesse, outras por falta de compreensão dos conteúdos e algumas realidades mostram até mesmo, pela falta de acompanhamento familiar e assim como estes, existem outros tantos motivos. Com tantos obstáculos encontrados no dia a dia, consequentemente alguns professores desistem, ou acabam deixando de insistir e até mesmo de oferecer um aprendizado enriquecido por ser as vezes, ele próprio o afetado pela falta de motivação, quando na verdade, isso deveria ser o contrário, pois geralmente, essa culpa é apontada ao aluno. O problema maior é que muitas vezes, não percebemos que isso é ocasionado pela falta de conhecimentos e despreparo do professor, pois este deveria estar sempre atento e preparado para as diversas ocasiões e problemas que rotineiramente poderá se deparar em uma sala de aula, devendo utilizar se de métodos educacionais para encontrar caminhos e alternativas otimistas e que lhe proporcione segurança ao que pretende transmitir. Deverá também, utilizar se de um olhar mais atento ao mundo em que a criança está inserida. Considerando se que a arte, compreende um universo amplo de vários tipos de linguagem, artes visuais, dança, música e teatro, o professor poderá desenvolver a criatividade, favorecer a socialização e estimular o desenvolvimento psicomotor, o que levará o aluno a uma forma mais fácil e prazerosa para alcançar os objetivos da aprendizagem escolar. Pois não basta saber como se constrói o conhecimento, é preciso dominar outros saberes na tarefa de ensinar.

Atentar se para a díade cognição e arte é debruçar se sobre as pontuações de Pontes (2009 p.46), em que para ela as mudanças na concepção de educação e de arte e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola tem

colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de arte".

Ainda segundo Pontes, (2001,p.22).

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 a arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas.

A mesma autora, (2009, p.32), salienta que: a visão contemporânea de arte na educação, tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer passivo de reflexão e de construções cognitivas.

Um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado na escola.

Entender a partir de um olhar crítico o ensino de arte no ensino aprendizagem, a aplicação e as dificuldades de assimilação.

Com base, nos parâmetros curriculares nacionais - PCN, as conquistas no decorrer da história, na tentativa de contribuir para as possíveis mudanças no processo ensino- aprendizagem, discute a atitude e postura do professor, partindo do pressuposto de que todo docente pode ministrar a disciplina sem a necessária formação.

Este assunto precisa ser encarado com mais seriedade, teoricamente, os ensinos do conteúdo de arte, podem se considerar satisfatórios, na prática, quase sempre se termina por aceitar o que é proposto nas instituições de ensino.

A partir de Congressos Nacionais e Internacionais sobre arte e educação, organizados pelas universidades e pela Federação Nacional dos Arte- educadores do Brasil- FAEB (criada em 1987) , passou se então a discutir questões sobre o curso de arte, nas diversas linguagens artísticas, da pré-escola até a universidade.

Incluindo a formação de profissionais educadores que trabalham com arte.

Ao final da década de 90, mobilizou se novas tendências curriculares em arte.

"O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos

níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos".

Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996(artigo 26, parágrafo 2).

E continuou se estudando e atuando para que se tornasse um conhecimento mais conhecido e fortalecido na educação, com qualidade e no mesmo patamar de igualdade com os demais conhecimentos humanos, presentes na escola básica.

(BRASIL, 2000,p.47).

Evidenciar a importância da arte e sua presença na história da humanidade desde os primórdios, em praticamente todas as manifestações culturais, os conhecimentos e descobertas aprendidos vão sendo passados de geração a geração, independentemente de fazer parte de um ensino formal ou informal.

"O ensino e aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos."(BRASIL,1997,p.20).

A educação em arte, propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana.

O aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferenças culturais.

Na proposta geral dos parâmetros curriculares nacionais a arte, tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A área de arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. (BRASIL1977,p.19).

O objetivo do conteúdo de arte é, antes de mais nada atender os níveis de aprendizagem do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação pelo fazer, seja no contato com obras de arte com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza.

As articulações dentro do processo ensino aprendizagem vem efetivar os eixos que norteiam nesse processo o produzir, apreciar e contextualizar, movendo o aluno no desenvolvimento do pensamento individual e coletivo.

A METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE

A metodologia educativa na Arte, inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos relacionados a área de arte, contextualizando no que é trabalhado com os alunos. Os docentes de arte, comprometidos na democratização de saberes artísticos procuram incluir os educandos rumo ao fazer e ao entender das diversas modalidades e a história cultural das mesmas.

Segundo FERRAZ; FUSARI, (1993),esse posicionamento na escolarização de crianças e jovens em arte tem uma história com várias marcas presentes em nossas atuais ideias e práticas tanto estéticas quanto pedagógicas

Algumas dessas marcas históricas queremos conservar e outras queremos transformar para melhor, tendo em vista o compromisso escola de ajudar na democratização da cultura artística junto aos estudantes. Exemplificando, há professores cujo ideário é desenvolver cursos de arte com aulas em que não existam atitudes educativas diretivas com os alunos. Assim, esses professores entendem que basta organizar e coordenar os ambientes das salas de aula provendo os com vários materiais para que aconteçam trabalhos espontâneos, livres e para que assim os alunos saibam arte. Com esse ideário, esses docentes pouco interferem nos rumos do curso e nos estudos artísticos. São professores cujo posicionamento em educação escola em arte não são de todo incorretos, todavia, são incompletos e reduzidos.(p.99)

Há professores que assumem a formação de alunos em arte somente das interferências no fazer e no entender trabalhos artísticos como organizar aulas somente com atividades de colorir desenhos prontos e já impressos, ou produzir danças e músicas já conhecidas. Sendo assim, muitos docentes ao assumirem esta postura não se interessam, não se preocupam, ou desco-

nhecem um modo mais educativo na relação que os estudantes têm sobre a cultura, obras de arte, elaboração criativa pessoal, grupal e transformações cognitivas no entendimento da arte.

O docente comprometido com a qualidade das aulas e com a visão ampla acerca da arte – educação procura improvisar espaços e materiais que facilitem as melhores maneiras de se atingir os objetivos. É claro que se tivermos espaço e equipamentos adequados, o processo acontece com mais riqueza e mais facilmente, entretanto o saber ler, analisar e opinar conta muito, do propriamente produzir.

A ARTE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ARTE é entendida também, como um transmissor de informações do cotidiano e dos valores. Ela representa o mundo com aparência diferente. Compreende se esta representação centrada nas interações humanas significativas com as ideias, com os valores, com os sentimentos, com as atitudes e interesses no campo particular ou no campo coletivo.

Também Sônia Sobral, gerente do Núcleo de Artes Cênicas do Itaú Cultural, comentou a união da arte como ciência.

Ela releva que para falar da arte como conhecimento é necessário estar aberto a relações que para muita gente são inviáveis, como a da arte com a ciência, por exemplo.

Segundo Sobral (2008):

Eu fui a palestras do professor Jorge de Albuquerque, que é astrofísico e define algumas questões do ponto de vista da física; ele trabalha questões que a arte contemporânea trabalha, fala de realidade, de informação, de conhecimento, de experiência, que são coisas que a arte também faz. Quero aqui mostrar que o casamento da Arte com a Ciência é possível, e inclusive é um dos que mais dá certo. O professor Jorge mostra que a Ciência lida com o que “é”, com a realidade; enquanto a Arte trabalha experimentando dentro disso que é chamado de realidade. E o interessante disso é que a Arte não precisa provar nada e ainda assim experimenta, dentro do seu universo. Essas experimentações são tão necessárias quanto os procedimentos científicos, também são formas de saber.

Segundo LEIRADELLA (2007)“a consciência do homem é o seu conhecimento. O que ele conhece ele não teme. Mas, para que isso aconteça, para que a Arte seja um meio de conhecimento, o homem tem que assumir a sua individualidade.” Esse intercâmbio pessoal real no cotidiano individual, permite se abrir um olhar inquiridor cultural. Através da arte pode se exteriorizar de uma forma única este olhar, usando uma linguagem artística.

Ao declarar particularmente a arte como ciência, ela desempenha uma função de linguagem dentro de uma cultura, uma forma única de falar, de exteriorizar as reflexões geradas neste intercâmbio de conhecimentos experimentados. Nesta perspectiva, tomamos a arte como meio para leitura, a pesquisa e aplicações das informações que se acrescentam nessa dança entre o pessoal e o seu entorno através de uma linguagem artística, através da prática. Ao praticar a arte de alguma maneira, considera se no processo de ensino e aprendizagem, que ela também é expressão com conteú-

dos e objetivos.

A INTERDISCIPLINARIDADE EM ARTE

A interdisciplinaridade pode ser trabalhada na arte, por possibilitar a ligação com outras áreas do conhecimento. O professor poderá trabalhar com a arte e através dela as diversas áreas do conhecimento, como por exemplo, História, Geografia, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, etc.(BRASIL, 1997).

Ao tratar um assunto dentro de uma disciplina, onde você relaciona conhecimentos pertencentes à de outra, chama se interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade faz o aluno obter um conhecimento global, e não fragmentado. Isso não quer dizer que tudo que se trabalha tem que ser globalizado, também temos que fechar o conteúdo para não cansar o aluno na sua aprendizagem. É de extrema importância avaliar durante o ano como utilizar a interdisciplinaridade sem exageros. Ao longo do planejamento, com a evolução das crianças pode se estimular para outras áreas do conhecimento, não fugindo do seu objetivo,(CAVALCANTE,2008).

A interdisciplinaridade requer planejamento e empenho, podendo ser trabalhados individualmente ou em grupo

MOTIVAÇÃO

Esse tema envolve um processo no qual podemos compreender a necessidade de entender o que, como e para que se motiva.

É preciso conhecer os pensamentos, a cultura e a realidade de cada um, pois somente assim, poderá se descobrir a forma e o meio mais adequado para a motivação.

É através do conhecimento das necessidades de cada um que podemos criar situações favoráveis que nos darão um norte, para que possamos utilizar o caminho mais fácil para se atingir o desenvolvimento psicológico de uma criança.

Ou seja, somente conhecendo as necessidades e dificuldades do aluno poderemos encontrar a melhor forma de adequar ao ambiente em que lhe é oferecido, de forma que este sinta se acolhido e numa situação de igualdade.

Embora não pareça, algumas crianças manifestam suas necessidades e desejos através da agressividade, isso torna se um problema ainda maior quando passa se imperceptível aos olhos do professor. Muitas vezes, a rotina e o cansaço faz com que esse transmissor de conhecimentos peque, mesmo sem perceber. Quando tudo o que esta criança precisa para dar seus primeiros passos possa estar relacionado a um simples elogio, um simples olhar, ou até mesmo uma simples conversa amigável.

Entretanto, o elogio seria uma forma de motivar os pequenos e obter um avanço na aprendizagem, ainda que pequeno. Segundo Emília Ferreiro, (1996,p.24),O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvidas, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças. A autora defende que de todos os grupos, as crianças são as mais fáceis de alfabetizar e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos já tem formas de conhecimentos mais difíceis de modificar. Ainda para Ferreiro. Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão

apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem,(1985p.31).

Então, para que o professor seja eficaz, deverá adaptar seu ponto de vista ao da criança.

Assim, o professor deverá ser um facilitador do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista o ponto de partida, a necessidade psicológica, cultural e social de seus alunos.

TIPOS DE MOTIVAÇÃO

A motivação pode ser intrínseca e extrínseca.

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseco é a motivação inata ou inerente de uma pessoa que não precisa de influências externas para fazer as coisas acontecerem. É o motivador mais eficaz de uma pessoa.

A motivação pode ser intrínseco aumentando a auto imagem, ou extrínseca, como dar um grande subsídio para fazer uma tarefa, pode fornecer resultados de curto prazo, mas os resultados de longo alcance são mais propensos a partir de motivadores intrínsecos, que são coisas que as pessoas fazem pela satisfação de fazer.

Motivadores intrínsecos incluem coisa como aprender a tocar um instrumento sem ser forçado, criar arte, ou escrever um livro. Tudo que desencadeia o desejo de uma pessoa a fazer algo fora de puro interesse é um motivador intrínseca

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

A motivação extrínseco é uma recompensa ou incentivo fornecido por uma pessoa ou entidade externa para obrigar uma pessoa a agir.

As empresas normalmente usam estruturas de remuneração, elogio público e prêmios aos empregados para incentiva los a trabalhar em nível ótimo.

Um motivador extrínseco, é muitas vezes necessário quando uma pessoa não é motivada intrinsecamente ou por desejo pessoal de atingir uma meta ou completar uma tarefa.

Na escola, as notas são um motivador extrínseco. Alguns estudantes estão tão motivados a atingir um grau de qualidade que querem realmente aprender.

A motivação extrínseca e motivação intrínseca podem coexistir. Alguém pode ser extrinsecamente recompensado com salários altos, mas também pode realmente apreciar o trabalho.

De acordo com ECCLES e WIlGFiELD (2002), as pessoas intrinsecamente motivadas fazem uma atividade por que estão interessadas apenas em usufluir da própria atividade. Guimarães (2004 a), nesse sentido ressalta que “a motivação intrínseca refere se a escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou de alguma forma, geradora de satisfação” (p.37).

Esta relevância da atividade para quem a realiza, aliada com a satisfação obtida com a realização da mesma, são alguns dos aspectos mais salientes das pessoas motivadas intrinsecamente, além da busca por novidade , entretenimento, satisfação da curiosidade, entre outros.

Assim, a autora concorda com as posições manifestadas por DECI E RYAN de que a motivação intrínseca pode ser explicada como uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a pessoa a buscar novidades e desafios.

A motivação intrínseca se relaciona com o conceito de fluxo proposto por SCKIEZSMTNHILAYI (1992). Este autor, com base em estudos realizados com diferentes especialistas (artistas, músicos, atletas, cirurgiões e outros),objetivando identificar como esses profissionais se sentiam quando se envolviam profundamente em alguma atividade concluiu que, “O fluxo” é “aquele estado no qual as pessoas estão de tal maneira mergulhadas em uma atividade que nada mais parece ter importância”.(SCIKSZENTMIHALYI,1992, p.17).

A concentração nesse estado é muito extensa e satisfatória e a realização da atividade causa enorme prazer.

Quando se reflete sobre a motivação intrínseca no contexto educacional, pode se perceber a importância desse fenômeno, uma vez que contribui de forma determinante para a aprendizagem dos alunos, na medida em que estes se envolvem naturalmente nas atividades.(RYAN; DECI,2000 a).Diante dessa mesma apreciação, Guimarães (2004 a),ressalta que o envolvimento em atividades por razões intrínsecas gera mais satisfação e acima de tudo, os indicadores apontados asseguram que esta, colabora para aprendizagem e para o melhor desempenho.

Para VANSTEENKIETS, LENS e DECI (2006), a existência de uma divisão entre os tipos de motivação intrínseca e extrínseca, pelo menos até a metade do século XX, restringiu bastante a compreensão do problema.

Segundo estes autores, grande parte das atividades que realizamos são reguladas por razões extrínsecas e ainda assim, um envolvimento satisfatório pode ser obtido, sendo este envolvimento inclusive, semelhante ao obtido com atividades motivadas intrinsecamente. O aspecto a se ressaltar refere se a qualidade da motivação, que dependeria do nível de interalização das regulações externas. Quanto maior o nível de autodeterminação do comportamento, melhor a qualidade motivacional.

Esta divisão, foi revista por diversos estudiosos da motivação, tais como,

COKLEI (2000), DECI e RYAN (2000), RIGBY e ET al. (1992), RYAN e DECI (2000 a), RYAN e STILLER (1991) , entre outros, os quais constataram que caracterizar a motivação extrínseca apenas como uma orientação controlada externamente é insuficiente e muito simplista para entender a complexidade que a envolve.

Esses autores argumentam que um comportamento extrinsecamente motivado pode ser auto - determinado.

Defendem a idéia de que existem num contínuo, com diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca que variam desde a regulação externa, a regulação integrada, concebendo o ser humano como alguém que tende a integrar e a internalizar os valores ou as exigências externas ao self. Os autores não contestam a importância da autonomia para a motivação intrínseca, entretanto, ressaltam que é inadequado querer se assegurar de que o comportamento extrinsecamente motivado não possa ser auto - determinado.

DINÂMICA DA MOTIVAÇÃO EM SALA DE AULA

A motivação é um dos fatores mais importantes à aprendizagem.

É preciso que exista propósitos definidos, pois a aprendizagem ocorre de forma mais fácil quando o aluno demonstra interesse em aprender, ou seja, quando sente se motivado a dominar tal assunto e quando este lhe desperta o interesse.

O interesse, por sua vez, pode ser intrínseco e extrínseco.

O interesse é intrínseco quando corresponde a uma necessidade, tornando se a manifestação de um motivo.

Nesse caso, o interesse é persistente e duradouro.

O interesse extrínseco não corresponde a uma verdadeira necessidade e não tem relação com a natureza da atividade solicitada, sendo superficial, momentâneo e passageiro.

Para VYGOTSKY, (1991:89):

O professor é um informante fundamental, embora não seja a única fonte de informações na sala de aula.

A criança pode fazer contribuições a seus colegas, embora a palavra do professor seja a mais autorizada.

A informação transmitida pelo professor é considerada “verdadeira e segura” pelos alunos, pois ele é o representante do saber socialmente aceito na sala de aula.

Assim sendo, para incentivar os alunos é preciso que o professor utilize recursos e procedimentos incentivadores, que despertem o interesse e proporcione maior facilidade no aprendizado.

Motivos e incentivos são importantes em qualquer fase da aprendizagem.

Pois ao aprender, o aluno está construindo seu conhecimento, de forma que em alguns momentos, ele adquirirá e em outros transmitirá o que aprendeu.

No entanto, sabemos das dificuldades que os professores enfrentam.

E sabemos que nem sempre ele encontra facilidades para oferecer esses incentivos aos alunos.

Dadas as condições, os currículos apontam para aquilo que se deve ensinar e o que se deve aprender.

O processo de aprendizagem está direcionado a obtenção de classificações.

Além disso, a escola visa o sucesso de seus alunos, num enorme gráfico competitivo de estatísticas, pois o foco maior, é obter o sucesso e não o benefício do conhecimento.

As turmas são geralmente, em números muito grande, dificultando que o professor possa atender as necessidades individuais.

Tudo isso, privilegia o fracasso escolar.

De acordo com TOLEFFSON (2000),

O fracasso dos alunos pode provocar conflitos entre professores e alunos e tem consequências também na motivação desses últimos.

Ainda de acordo com TOLEFFSON (2000),

Os professores podem ter uma cren-

ça de autoeficácia pessoal muito baixa, isto é, a autopercepção negativa em sua capacidade de ensinar.

Assim, o professor poderá atribuir o fracasso escolar dos alunos a alguns fatores externos como:

Falha no sistema educacional, falta do apoio familiar, entre outros e isso poderá se transformar num ciclo vicioso de trocas de culpas, o professor culpa o aluno e o aluno culpa o professor.

E esse, por sua vez, deixa de se empenhar na motivação para a aprendizagem do mesmo.

Segundo BZUNECK (2004C),

"A motivação, como objeto de socialização, não pode ser ensinada e nem treinada, mas cabe ao professor motivar seus alunos".

Assim sendo, é indispensável que se leve em conta, antes da ação pedagógica, rever certas atitudes negativas e crenças errôneas que os professores possam ter e que poderiam colocar em perigo o seu trabalho de socialização para uma motivação positiva.

Pois como sabemos o antes de ser apenas o transmissor de conhecimentos, o mediador da aprendizagem, o professor é um ser humano e como todo o seu semelhante, ele também poderá apresentar falhas e erros que pesará no ambiente de trabalho, prejudicando aqueles que fazem parte de seu cotidiano, de seu ciclo de amizades e principalmente de seus seguidores, como os alunos, uma vez que para alguns, o professor seja referência de modelo de conduta.

Poderá facilitar a motivação também, favorecendo e transformando a sala de aula num ambiente agradável e amigável, estabelecendo boas relações com os alunos.

Pois a aula será mais produtiva e interessante se este, se sentir a vontade com o professor.

Segundo Grillo diz:

"A docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação"(2004,p.78).

ESTRUTURAS MOTIVADORAS EM SALA DE AULA

De um modo geral, percebe se que apesar de a motivação estar relacionada a inúmeros aspectos, o que também pode ser um causador da não motivação tanto de professores, como de alunos são as condições físicas oferecidas por algumas escolas, já que estas podem interferir na realização das atividades escolares.

Segundo REEVE, DECI e RYAN (2004), afirmam que o ambiente de sala de aula tem a força de fomentar ou impedir a natureza ativa de seus alunos e seus esforços para a autodeterminação.

Além disso, também podemos observar as relações interpessoais, que incluem as relações com outras pessoas como os pais, os professores, os colegas e as comunidades.

Pois podem refletir relações desiguais.

Ames (1984), identifica três tipos de estruturas que podem ser fomentadas nos

ambientes de sala de aula: a individualista, a cooperativa e a competitiva.

A autora enfatiza que cada uma delas tem repercussões para a motivação e o rendimento acadêmico dos aprendizes.

Então, as formas de interação que predominam no ambiente de sala de aula são

“ a individualista e a competitiva, permanecendo a aprendizagem cooperativa a margem desse processo.”(BERRY,2003).

Hall (2004), a aprendizagem cooperativa é uma forma de ensino em que estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em busca de objetivos comuns.

Para este autor, são diversas as características positivas dessa estrutura de sala de aula, como por exemplo: a interação do grupo que possibilita maior aproximação, a interdependência positiva, em que os alunos ajudam se mutuamente, desenvolvimento de habilidades de cooperação (saber ouvir e respeitar os colegas, consenso sobre determinado aspecto, feedback adequado), monitoramento, responsabilidade, etc.

Outras ações positivas à prática estão, o aspecto da complementaridade do trabalho do professor e o estímulo à discussão, o debate e o ensino entre os estudantes.

Outra estrutura relevante no ambiente escolar a se considerar é a competitiva.

Segundo BZUNECK e Guimarães (2004), ela não está restrita a sala de aula, mas tornou se característica de uma instituição escolar como um todo.

Pois ganha relevo desmedido, tanto para escola enquanto estrutura organizadora do ensino, quanto pelos professores nas suas ações educativas em sala de aula.

As instituições escolares e os professores acreditam que a estratégia de competição entre alunos é uma maneira adequada de ensino, que estimulará o aprendizado por meio de desafios competitivos e que despertará o interesse em estudar.

Para BROTTO (1999), a competição é um processo de interação social que acontece geralmente por meio de ações isoladas, em que os objetivos são mutuamente exclusivos e os benefícios ficam limitados apenas para alguns.

O compromisso é exterior aos objetivos e à função da escola, atendendo somente aos anseios de um sistema institucionalizado, impregnado de graves violações normativas e que desvia de si a responsabilidade pedagógica, estando aprisionada aos resultados.

Para BIZUNECK e Guimarães o clima competitivo em sala de aula incentiva uma busca veemente no intuito de conquistar o primeiro lugar, estar em evidências, ser o melhor, mostrar se superior em relação aos demais, sobretudo no ambiente escolar em termos de notas.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo ANA MAE BARBOSA,“a arte, além de incentivar a criatividade, facilita o processo de aprendizagem e prepara melhor os alunos para enfrentar o mundo.”

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados no seu modo de pensar e agir, que pode criar um campo de sentidos para a valorização do que lhe é próprio e favorecer aberturas à riqueza e à diversidade da imaginação hu-

mana.

Além disso, torna se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. A aprendizagem pode ser definida como um processo de aquisições, ou o modo como os seres adquirem conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências que mudam o comportamento.

Entretanto, este processo é um tanto complexo e de difícil explicação.

Entre todas as definições, além da visão do homem, podemos obter conclusões científicas explicadas por vários estudiosos importantes, entre eles, Jean Piaget e LEV VYGOTSKY.

PROCESSO DE APRENDIZAGEM SEGUNDO VYGOTSKY.

O processo de aquisição da ortografia, da alfabetização e o uso autônomo da linguagem escrita, são resultantes não apenas do processo pedagógico, mas também das relações ao meio em que o aprendiz vive e leva seus conhecimentos a escola.

Para VYGOTSKY, a criança nasce inserida num meio social que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem, na interação com os outros.

Segundo VYGOTSKY (1989),

A aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento.

Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino aprendizagem.

Incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

Ele explica esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real).

Para VYGOTSKY a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas de forma independente, e o seu nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente. São as aprendizagens que ocorrem na ZDP que fazem com que a criança se desenvolva ainda mais, conseguindo superar-se. É justamente nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem mais significativa vai ocorrer. A função de um educador escolar, por exemplo, seria, então, a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo. Como foi destacado anteriormente, é no âmago das relações com o outro, que a criança terá condições de construir as suas próprias estruturas psicológicas. É assim que as crianças, possuindo habilidades parciais, as desenvolvem, com ajuda de parceiros mais habilitados (mediadores) até que tais habilidades passem parciais a totais. Temos que trabalhar, portanto, com a estimativa das potencialidades da criança, potencialidades estas que, para tornarem-se desenvolvimento efetivo, exigem que o processo de aprendizagem, os mediadores e as ferramentas de aprendizagem estejam integrados num ambiente adequado.

Temos, portanto, uma interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que se dá da seguinte maneira: num contexto cultural, com aparato biológico básico que lhe dá a capacidade para interagir com os outros, o indivíduo desenvolve-se movido por mecanismos de aprendizagem provocados por mediadores.

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM TRIANGULAR

O processo da Abordagem Triangular teve início na década de 1980 e foi sistematizada no período de 1987/1993 no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP. Essa proposta surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa para prática de livre expressão do ensino moderno de arte que já não corresponde as inúmeras tendências e aspectos da realidade contemporânea. A Proposta Triangular de Ana Mãe Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. Essa proposta procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte (análise, interpretação e julgamento), contextualização e prática artística (o fazer).

Não é difícil deduzir e perceber, em uma análise comparativa, que a principal e mais forte referência da Abordagem Triangular de ANA MAE é o pedagogo Paulo Freire.

Ao analisar a proposta se estabelece nesta pesquisa relações com a pedagogia de Freire que também propõe uma „abordagem triangular" no processo de ensino/aprendizagem e seus pontos principais são: leitura de mundo, conscientização crítica a partir da contextualização da realidade dos(as) educando(as), e agir para transformar, ou seja, fazer. Apesar de Freire ter desenvolvido sua metodologia e teoria pedagógica em um campo mais amplo, e nunca ter se referido diretamente a especialidade do ensino da arte é bom lembrar que o pedagogo se valia de leitura de imagens com situações do cotidiano dos(as) educandos(as) para alfabetizar adultos em zonas rurais. Essas imagens eram acompanhadas por uma palavra geradora, por exemplo, a imagem de um menino em um determinado contexto cotidiano aos educandos (as) com a palavra menino logo abaixo. Essa imagem e essa palavra desconstruídas e decodificadas a partir de uma abordagem problematizadora geravam outras palavras ligadas ao contexto sociocultural dos educandos resultando em diálogos e reflexão crítica sobre a realidade e condições sociais aos quais eram submetidos. Ao mesmo tempo em que, se conscientizavam e se reconheciam como produtores de cultura deixando de ter um pensamento e/ou postura de inferioridade em relação a classe dominante. Ou seja, uma construção do orgulho e do poder popular através da educação partindo de leitura de imagens, contextos históricos, políticos, sociais etc. propondo uma ação, um movimento em direção a mudança para transformar essa realidade. Em sua proposta ANA MAE, aplica os ensinamentos do mestre explorando as potencialidades de sua proposta pedagógica de forma atualizada transpondo ao contexto de ensino/aprendizagem da arte.

Apesar da Proposta Triangular ser muito clara, a má interpretação de seus conceitos por parte de alguns educadores tem causado precipitações na sua aplicação. Entre os erros mais comuns estão: o entendimento limitador de contextualização como

contexto histórico, e a confusão e aproximação entre os termos de releitura e cópia. Em relação a contextualização, é importante lembrarmos que a arte, além de ser fruto de seu tempo produzida por artistas/autores, é uma área de conhecimento trans disciplinar, ou seja, está em constante diálogo com o mundo e suas diversas áreas do conhecimento.

Segundo ANA MAE:

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico etc. (BARBOSA, 2009, p. 39)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar pela pesquisa abrange o processo educativo em todos os seus aspectos. Propor uma metodologia do ensino é uma tarefa árdua, necessária e complexa. É necessário salientar que a proposta aqui apresentada, não é perfeita e acabada. Na realidade, é algo passível de avaliação e enriquecimento.

Ler e conhecer a função da arte na educação propicia um vasto enriquecimento, passa se a entender a contribuição e a importância da mesma na vida das pessoas em geral, sejam elas crianças, jovens adultos e até mesmo idosos.

A arte favorece o contato das pessoas com a própria cultura e também com outras culturas.

Um trabalho de pesquisa, propicia ao pesquisador a ampliação de conhecimentos. A pesquisa sobre a arte na educação pode trazer as respostas e as propostas necessárias para a atuação do docente.

O professor pode construir junto com seus alunos um trabalho enriquecido e prazeroso, onde facilite o processo de aprendizagem e estimule a presença do mesmo no espaço escolar.

A diversificação do trabalho interdisciplinar na educação torna o eficaz, Além disso, a visão do aluno como criador de cultura e produtor do saber descarta ações didáticas que pedem apenas repetição, memorização e longos tempo de espera na escola.

REFERÊNCIAS

JUSTINIANO, Célia Joaquim. A eficácia da arte no ensino aprendizagem. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/21118/a-eficacia-da-arte-noensino-aprendizagem

KOHL, Marta. Desenvolvimento e aprendizagem: a zona de desenvolvimento proximal .Disponível em:

<http://estudarpsicologianaweb.blogspot.com.br/2011/03/teoria-do-desenvolvimento-devygotsky.html

LAVELBERG, Rosa. Arte na escola. Disponível em:

<http://artenaescola.org.br/hotsites/apontamentos/apontamentos-documentarios-xpremio-guia-orientador.pdf

Ensino de arte no Brasil

Disponível em: http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dosconteudos-do-ensino-fundamental/

O que é motivação intrínseca e motivação extrínseca

Disponível em:

<http://psicoativo.com/2016/09/motivacao-intrinseca-motivacao-extrinseca.html>

A LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francianne Aline Oliveira Barros de Souza Vasiunas

RESUMO

A pesquisa realizada neste artigo trata-se de verificar as contribuições e desafios da literatura no ensino de matemática. Sendo assim, elencamos alguns aspectos a serem desenvolvidos, um breve percurso da literatura infantil, o processo de alfabetização do ensino da matemática, a prática literária no ensino da matemática para crianças das séries iniciais do ensino fundamental. O maior desafio da pesquisa, foi abordar duas vertentes de ensino (literatura infantil e matemática), unido-as para uma aprendizagem significativa e concluí-la percebendo a relevância desse trabalho para as instituições de ensino, como um novo olhar para a alfabetização da matemática e uma nova vertente para a didática dos professores.

Palavras - chave: Literatura. Matemática. Alfabetização.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema polêmico devido aos múltiplos métodos presentes no sistema de ensino atualmente. De certo, alguns documentos evidenciam o quanto o ensino em sala de aula e a troca entre professor e criança devem abranger todos os métodos possíveis para que ocorra uma aprendizagem significativa.

Cagliari (2008) afirma que as práticas induzem o aluno a tornar-se dependente, incapaz e que precisa da ajuda do outro para conquistar seu papel na sociedade.

Para tanto, evidenciamos a importância de buscarmos novas práticas e conhecermos os documentos que regem as aprendizagens em sala de aula.

De acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil DNCEI (2010), a criança é um sujeito histórico e de direitos que, nas

interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta e narra, assim como muitas outras características do ser infantil.

Concomitantemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá- -las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC,2010:p.57-58).

A relação de ambos os documentos

se torna imprescindível quando consideramos a proposta de uma educação integradora.

A criança como um ser único que frequenta a Educação Infantil e avança ao Ensino Fundamental sem rupturas. Uma continuidade que evidencia um sistema pronto aos desenvolvimentos de atividades pensados no protagonismo infantil e na sequência de aprendizagens.

A BNCC também evidencia que,

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010)28, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação

Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental:

Anos Iniciais e Anos Finais. (BNCC,2010:p.57).

Percebemos que muitos são os questionamentos sobre as práticas em sala de aula e entender a proposta sobre o ensino da matemática nesse percurso torna-se necessário para entendermos o tema desta pesquisa.

O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BNCC,2010:p.265).

Pensando nesse contexto, a literatura infantil permeia a matemática de forma lúdica.

O dicionário Aurélio (2001), define literatura como a arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso ou um conjunto de trabalhos literários de um país ou de uma época.

Segundo Lajolo (2001), a literatura abre o olhar e os ouvidos para pensar e refletir sobre o mundo ao nosso redor, nas coisas simples do cotidiano. Ainda de acordo a autora, uma obra literária é um objeto social, pois precisa de um escritor e um leitor.

A escola é a instituição responsável por avaliar os trabalhos literários e aproximar as obras das crianças de forma prazerosa e lúdica.

Portanto, justificar a importância das

histórias infantis no processo de aprendizagem de matemática é um desafio, no entanto, essa pesquisa torna-se importante porque sabemos que as crianças são produtoras de cultura e estão em um processo de conhecimento desde o nascimento.

"A criança, sob esse ponto de vista, não é nem um ser dependente, nem um adulto e miniatura, mas é o que é, na especificidade de sua linguagem que privilegia o lado espontâneo intuitivo, analógico e concreto da natureza humana".(PALO E OLIVEIRA,2006:p.8).

Essa pesquisa torna-se importante porque aborda contribuições da literatura e abrange um leque de possibilidades e recursos que contribuem com o trabalho do professor em sala de aula.

O resultado poderá beneficiar além dos professores, famílias que procuram pesquisas para contribuir com as aprendizagens das crianças.

Por meio da discussão entre os autores busca-se os benefícios da literatura infantil no processo da aprendizagem e práticas em sala de aula.

Essa pesquisa é uma revisão literária e constitui-se em discussões sobre o seguinte assunto, "A literatura infantil no processo de ensino aprendizagem da matemática para crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental".

Destacamos por objetivo geral verificar as contribuições e desafios da literatura no ensino de matemática; e por objetivos específicos apresentar um breve percurso da literatura, destacar as abordagens e desafios desse processo de aprendizagem, viabilizar o exercício da prática literária no ensino da matemática.

Portanto, quando falamos na literatura infantil como um recurso no processo de ensino da matemática, relacionamos a arte literária e sua infinidade de recursos que permeiam as histórias como um mecanismo de ensino. Isso não significa que todas as crianças aprenderão os conceitos matemáticos no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas que a pesquisa é um caminho de vertentes possíveis e que dependerá do território escolar,

pensando em todos que fazem parte desse contexto e suas individualidades.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 UM BREVE PERCURSO DA LITERATURA INFANTIL

Para entendermos como a literatura infantil chegou em nossos cotidianos, precisamos revisar tempos históricos e destacarmos como a prática de contar e registrar as histórias entraram na sociedade.

Segundo Campbell (1991) as histórias são transmitidas oralmente desde o tempo das cavernas como forma de ensinamento, com o propósito de transmitir conhecimentos sobre as formas de sobrevivência como, caça, pesca e arco-flecha.

Era comum compartilhar desafios, vitórias e registrá-los nas paredes das cavernas em formas de desenhos, sendo esses, desenhos rupestres.

Para Machado (2002), as histórias nasceram junto com a vida humana e existem para registrar os fatos que aconteceram e ainda acontecem em sociedade. De acordo com a autora, a Bíblia trouxe a tradição de contar e registrar as histórias.

Independente de qualquer crença

religiosa, o simples fato de vivermos numa nação que faz parte do Ocidente judaico-cristão já nos torna herdeiros da linhagem bíblica. Estamos impregnados de suas histórias e seus ensinamentos. O mínimo que podemos fazer é procurar, pelo menos, transmitir às crianças e aos jovens essa tradição narrativa ancestral. (MACHADO,2002,p.34).

Nesse sentido, a literatura surge como forma de registro através da evolução do homem e da necessidade de nomear as coisas e as histórias. (LAJOLO, 1985).

Ainda de acordo a autora, é através desses registros de diferentes grupos sociais que temos registros de muitos anos como, por exemplo, na Grécia antiga que através da adoração aos deuses também foram escritos a poesia e o teatro que relatavam os problemas da convivência humana, conflitos e guerras.

Em comum acordo, Zilberman e Silva (1990), afirmam que na Grécia antiga a literatura chamava-se poesia e eram transmitidas não só em registros, mas em contações com narradores ou profissionais da palavra.

Foi no século XVII que a pedagogia entra nas escolas com dois objetivos: ensinar a língua nacional e de acordo os interesses do Estado transmitir formas de vivências culturais de determinadas regiões. (ZILBERMAN E SILVA, 1990).

Os primeiros registros de histórias para as crianças surgem nas obras de Charles Perrault, na metade do século XVII, foi um autor que deu ênfase aos contos de fadas. (ZILBERMAN E SILVA, 1990).

Na sociedade do século XVIII, existiam dois tipos de crianças, nobrezas (que ouviam os grandes clássicos da literatura) e as de classe inferior (ouviam as vivências e aprendizados de seus familiares). Os contos reproduzidos oralmente deram origem a literatura de cordel que se espalhava entre as classes populares. (CUNHA,1985).

Concomitantemente, Palo e Oliveira (2006), afirmam que a arte literária voltada ao público infantil se define como uma linguagem simples esteticamente e acessível voltada a novos leitores.

Portanto, ainda de acordo com as autoras, a literatura infantil permite que as crianças participem de um mundo novo, uma conversa entre quem lê e quem o escreveu voltada a um mundo fascinante de novas descobertas. (PALO E OLIVEIRA, 2006).

A literatura brasileira surge no século XX com a modernização em meados da Proclamação da República, além dos livros surgem revistas, romances e o material escolar. Contudo, ocasionando o contato dos alunos a textos e outros materiais didáticos. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1988).

2.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA

Na década de 1980 surgem os movimentos e a reforma curricular para o Ensino da Matemática. O Brasil passava por uma transição do movimento da Matemática Moderna e o construtivismo influenciava a Educação Infantil e Ensino Fundamental. (PASSOS E NACARATO,2018).

O construtivismo é a formação de possibilidades que o aluno cria durante as aprendizagens, a criança protagonista de seu processo de aprendizagem. “O objetivo da educação será uma aprendizagem que abranja conceitos e experiências, tendo

como pressuposto um processo de aprendizagem pessoal. (MIZUKAMI,1986).

Portanto, ao longo dos anos, através de muitas pesquisas e documentos realizados por Centros de Estudos e formações aos professores da disciplina, foram elaborados documentos curriculares que embasam o ensino da matemática nos anos iniciais. (PASSOS E NACARATO,2018).

Através das pesquisas e da inserção das práticas compartilhadas pelos professores atuantes em sala de aula, juntou-se teoria e prática em um único documento, sendo este publicado em 1988. O documento foi organizado em três grandes eixos: números, geometria e medidas. (PASSOS E NACARATO,2018).

Posteriormente e ainda de acordo os autores, chega a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei 9.394/ 96 que em seu artigo 26 consta que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).

Assim que o documento foi publicado, a elaboração de um novo documento já estava em andamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1988. A proposta do documento era apoiar os projetos nas escolas e também orientar a elaboração de livros didáticos e prova nacionais. (PASSOS E NACARATO,2018).

Em 2015 surgem os estudos da BNCC e em 2019 a quarta versão do processo. O documento surge com propostas curriculares para nortear o trabalho dos professores. (PASSOS E NACARATO,2018).

Para entendermos o processo de alfabetização do ensino da matemática precisamos considerar os principais objetivos de alguns documentos que embasam o ensino da disciplina, portanto, a BNCC afirma que,

No Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. (BNCC,2010:p.265).

O documento ainda afirma que o objetivo do ensino de matemática é o “letramento matemático”, que garante a compreensão de forma prática e usada no cotidiano das crianças. Um ensino com significado para quem está ensinando e aprendendo. (BNCC, 2010).

No entanto, de acordo Passos e Nacarato (2018), ao longo dos anos o ensino da disciplina vem passando por obstáculos pelos interesses capitalistas do sistema. Os autores afirmam que existe um distancia-

mento entre os elaboradores dos documentos com os gestores, professores e alunos, que ficam sem entender o motivo das mudanças e gerando uma descontinuidade de ações.

A falta de valorização também é um apontamento pelos autores, obrigando a muitos professores a um fazer docente meramente dentro do possível diante de tantas cobranças. (PASSOS E NACARATO, 2018).

Há que considerar que os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, na sua grande maioria, provêm de cursos de formação que deixam sérias lacunas conceituais para o ensino de Matemática. Muitas vezes anseiam por programas de formação continuada que lhes deem subsídios para suprir essas lacunas e formadores que se coloquem à sua escuta, com propostas que partam de suas necessidades, num diálogo reflexivo com a teoria, e não apenas oferta de modelos prontos de aula. (PASSOS E NACARATO,2018:p.120).

As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Anos Iniciais ao Ensino Fundamental Matemática na versão de 2014, concomitantemente, é outro documento que norteia o trabalho em sala de aula e afirma que, Ao apresentar as orientações curriculares para o ensino de Matemática da Rede Estadual de São Paulo, referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, este documento situa-se no nível do chamado currículo prescrito caracterizado por um conjunto de decisões e orientações normativas no âmbito da rede estadual, que vislumbra um modelo democrático de escola e de formação de seus estudantes, que têm direito de ter acesso a um conjunto de saberes que constituem a base para o exercício de sua cidadania. Essas orientações servem como ponto de partida para elaboração de propostas didáticas contidas em diferentes materiais didáticos e orienta professores e gestores na organização e desenvolvimento de sua prática pedagógica. (Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Anos Iniciais ao Ensino Fundamental Matemática, 2014:p.5).

Por fim, com o documento espera-se que a criança dos anos iniciais identifique a matemática e suas potencialidades no cotidiano, através de estímulos para que desenvolvam a confiança na própria capacidade de resolver situações-problemas, elaborar e resolver estratégias, questionar, explorar, interpretar os números e estratégias de cálculo, assim como, apreciar todo o processo de pesquisa e investigação. (Orientações Curriculares do Estado de São Paulo Anos Iniciais ao Ensino Fundamental Matemática, 2014:p.11).

2.3 A PRÁTICA LITERÁRIA NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vimos anteriormente, que para autores e leitores o importante durante uma leitura é a viagem de descobertas que se faz ao longo da leitura, onde tudo se torna possível. (LAJOLO,1985).

Segundo Cunha (2017), procurar estratégias para as aprendizagens da área da matemática é um desafio. Os materiais pedagógicos disponíveis para uso da disciplina também não refletem as vivências em sala de aula e muitos não contribuem com a realidade dos professores.

Nesse sentido, ainda de acordo o autor o uso da literatura infantil garante uma

melhor compreensão entro o lúdico e a realidade. (CUNHA,2017).

A autora Zilbeman (2003) apud Cunha (2017) afirma que, a fantasia é um importante subsídio para compreensão de mundo por parte da criança: ela ocupa as lacunas que o indivíduo necessariamente tem durante a infância, devido ao seu desconhecimento do real; e ajuda-o a ordenar suas novas experiências, frequentemente fornecidas pelos próprios livros (ZILBERMAN, 2003, p. 49 apud CUNHA, 2017,p.2)

Assim, a literatura provoca reflexões, cria expectativas, envolve emocionalmente as crianças, construindo uma relação entre o conteúdo a ser desenvolvido e a aprendizagem final. (CUNHA, 2017).

A literatura além de despertar a imaginação, também constrói um laço afetivo durante o processo a ser descoberto e conhecido. Dessa maneira, ela propõe o significado ao imaginário, desenvolvimento da linguagem, imaginação, memória, reflexão e atenção das crianças. (CUNHA, 2017).

Silva (2012), concomitantemente, afirma que o ensino da língua materna e matemática formam leitores e produtores de textos críticos e criativos. Os textos podem ser desafiadores matemáticos e linguísticos, além da construção de conceitos relacionados entre o mundo real e imaginário, desde que estejam contextualizados, livro e as atividades em sala de aula.

Envolver a literatura no ensino da matemática é criar relações entre diversas áreas de conhecimento e apresentar possibilidades de uso de conceitos matemáticos em situações cotidianas. É diagnosticar situações problemas, refletir sobre hipóteses e reformular soluções mais elaboradas. (CUNHA, 2017).

O professor precisa ter cuidado na escolha dos livros de literatura para realmente fazer sentido e para que seja algo realmente prazeroso e significativo. (CUNHA, 2017).

Desta forma, a Literatura, além de mobilizar o aluno para o conhecimento, desperta a imaginação e a afetividade, aspectos importantes para a compreensão de mundo e para elaboração de conceitos sobre o objeto a ser conhecido. Assim, a Literatura constitui-se num importante artefato cultural que permite a apropriação e a significação do universo cultural ao qual está inserida. Ao interagir com este universo, a criança vivencia situações que, de outra forma, não seriam possíveis e, a partir destas, constrói seus próprios conceitos. (CUNHA,2017, p:3).

Por fim, ambos os autores discutem a possibilidade de a literatura infantil ser uma vertente de aprendizagem ao ensino da matemática. Um caminho trilhado entre professor, crianças e os diversos mundos presentes dentro das histórias.

3 CONCLUSÃO

O principal objetivo dessa pesquisa era verificar as contribuições e desafios da literatura no ensino de matemática.

Para que o objetivo fosse alcançado explicamos um breve percurso da literatura infantil, o processo de alfabetização do ensino da matemática e a prática literária no ensino da matemática para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Ao decorrer da pesquisa foi possível concluir que a literatura significa as histórias

e trabalhos artísticos que compõem a história de um povo e que a alfabetização da matemática é um processo que precisa ser significativo para criança, dessa maneira, a arte de contar e ouvir histórias possibilita esse ensino de maneira lúdica, utilizando diversas estratégias em sala de aula para aproximar a criança do conteúdo.

Quanto às abordagens em sala de aula, essa pesquisa não critica os métodos já existentes , ao contrário, apresenta vertentes e possibilidades para quem está lendo, além de propor uma reflexão sobre a própria didática.

Torna-se imprescindível que o professor analise sua própria prática e leve em consideração o perfil cultural de seus alunos, verificando os conhecimentos prévios e os conceitos que serão mais produtivos durante as discussões em sala de aula. A criança só aprende aquilo que de fato será colocado em prática, algo com significado para a vida cotidiana.

O maior desafio da pesquisa, foi abordar duas vertentes de ensino (literatura infantil e matemática), unido-as para uma aprendizagem significativa e concluí-la percebendo a relevância desse trabalho para as instituições de ensino, como um novo olhar para a alfabetização da matemática e uma nova vertente para a didática dos professores.

Um olhar diferenciado aparece no último capítulo, com um olhar diferente sobre a literatura e a alfabetização da matemática, a arte de ler, ouvir e reproduzir histórias, concomitantemente, a um universo cheio de números e suas múltiplas vertentes.

Contudo, percebemos a relevância dessa pesquisa para todas das Unidade Escolares, equipe gestora, professores e até mesmo os pais que conseguem garantir um tempo para ajudar seus filhos em casa. A pesquisa traz um recurso possível, lúdico e importante para todas as crianças que estão nessa fase de descobertas e conhecimento.

REFERÊNCIAS

Livros:

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetização e Linguística. SP:SCIPIONE,2008.

CAMPBELL,Joseph. O poderdo mito. Disponível em:

<http://gepai.yolasite.com/resources/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf>. Acesso em: 15.nov.2021.

CUNHA, Aline Vieira da. Literatura Infantil e matemática: a construção do conceito de número a partir da contação de histórias. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/xxiebrapem/files/2018/07/GD1_Aline_Cunha.pdf>.

Acesso em: 15.nov.2021.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil:história e situação atual.

IN:_____. Literatura infantil: teoria e prática. SP:Ática,1985.Cap.2.

Dicionário Aurélio. RJ: Editora Nova Fronteira, 2001.

LAJOLO, Marisa. O que é literatura. SP: Brasiliense S.A, 1985.

LAJOLO, Marisa.;Zilberman,Regina. Escrever para crianças e fazer literatura. IN:_____. Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias. 4º.ed. SP: Ática,1988. Cap. 2.

LAJOLO, Marisa.;Zilberman,Regina. Na República Velha, a formação de um gênero novo. IN:_____. Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias.

4º.ed. SP: Ática,1988. Cap.3.

LAJOLO, Marisa.; Zilberman,Regina. De braços dados com a modernização. IN:_____. Literatura Infantil Brasileira: Histórias e histórias. 4º.ed. SP:

Ática,1988. Cap.4.

LAJOLO, Marisa. “onde se contemplam, com curiosidade malsã e piscar de olhos irreverente, várias faces do que se chama de literatura”. IN:_____.

Literatura: leitores e leitura.SP: Moderna, 2001. Cap.2.

LAJOLO, Marisa. “onde se surpreendem segredos inconfessáveis e espantosos de algumas das faces do que se chama literatura “. IN:_____.

Literatura: leitores e leitura.SP: Moderna, 2001. Cap.3.

MACHADO, Ana Maria, Sagrada Escritura. IN:_____. Como e por que ler os

clássicos universais desde cedo. RJ: Objetiva, 2002. Cap.4, p. 34-40.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem tradicional. IN:_____. Ensino: As Abordagens do Processo. SP: EPU,1986. Cap. 1.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem humanista. IN:_____. Ensino: As Abordagens do Processo. SP: EPU,1986. Cap. 3.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Abordagem cognitivista. IN:_____. Ensino: As Abordagens do Processo. SP: EPU,1986. Cap. 4.

PALO, Maria José.; OLIVEIRA, Maria Rosa. Literatura Infantil: voz de criança. IN:_____. 4º.ed. SP: Ática,2006.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; Nacarato, Adair Mendes. Trajetória e Perspectivas para o ensino de matemática nos anos iniciais. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/VqMq5VmXSk45CKXtvFmZZrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15.nov.2021.

SILVA, Adelmo Carvalho da. Literatura infantil e a formação de conceitos

matemáticos em crianças pequenas. Disponível

em:<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso em:

15.nov.2021.

ZILBERMAN, Regina. Teorias e vivência. IN: Zilberman, Regina; Silva, Ezequiel T. Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto. RS: Porto Alegre, 1990. Cap. 1, p. 12- 31.

DOCUMENTOS:

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para educação

infantil. IN:_____.Brasília: MEC/SEF,1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares

Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1988.

CGEB, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Orientações

Curriculares do Estado de São Paulo Anos Iniciais ao Ensino Fundamental Matemática. Governo do Estado de São Paulo, 2014.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

UM PROCESSO NOS ANOS INICIAIS

GENUZIA MARIA DA SILVA LADESSA

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, mostrando as técnicas de todo o processo educativo, uma prática auxiliadora no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da criança,mantendo uma abordagem sobre o tema descrito como práticas distintas, deixar claro o papel do educador e seus objetivos no processo de desenvolvimento didático.Na prática pedagogia quem ganha o papel de um dos principais eixos norteadores é sem sombra de dúvidas a ação de alfabetizar letrando.O letramento tem se mostrado centro do processo para se obter uma boa alfabetização, uma criança letrada é uma criança que possui uma alfabetização qualitativa, alfabetizar uma criança implica em criar estratégias para que a mesma se desenvolva e crie sua própria autonomia, para que em sua fase adulta seja um ser crítico e conhecedor de seus direitos e deveres.

Palavras Chave: Ensino, alfabetização, letramento, educação infantil

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo que só acontece juntamente com o letramento são processos distintos, porém que não se separam, o ato de alfabetizar compõe o letramento, sendo deste modo, o ideal é que a criança seja ensinada de uma maneira que ela não apenas codifique as palavras lida, mas sim compreenda o significado da ação em si. Com o objetivo de alcançar a qualificação dessa prática pedagógica, o educador alfabetizador necessita reconhecer o sentido da alfabetização e letramento no processo educativo.

Busca -se uma alfabetização qualitativa e que essa criança se desenvolva de maneira que possa vir a ser um leitor crítico, conhecedor de seus direitos. Sendo assim, espera-se que este leitor tenha seus primeiros passos rumo à alfabetização nos anos iniciais do fundamental. Não dependendo necessariamente da sua faixa etária, mas sim da integração de fatores importantes que firmam a agilidade, facilidade e eficácia com que aconteça o

desenvolvimento da leitura e da escrita, o estimulo da família e dos professores, os recursos utilizados para que esta prática aconteça tem forte influência neste processo.

Deste modo se faz importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois fazemos parte de uma sociedade letrada, sobre tudo a criança deve estar ciente do significado do uso social da escrita, não é apenas codificar e decodificar as palavras. As ações sociais buscam do aluno atividades mais flexíveis, em que possam favorecer a evolução estratégica e soluções para questões firmadas pelos textos. O papel do professor é mediar estas questões, fazendo com oque os alunos aprendam a interpretar oque estão lendo, com essa intervenção do educador o mesmo passa a ser o principal eixo de parceria entre ele e o aluno. O mesmo tem o dever de agrupar os alunos de maneira que possa aprimorar a circulação de informações entre eles, buscando garantir o máximo de êxito no processo educativo e na socialização do mesmo através da troca de informações.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser muito bem planejado e organizado, com estratégias que possam favorecer esta prática educativa, e esta organização deverá ser de uma maneira em que a leitura e a escrita sejam colocadas em uma linguagem real, significativa e natural. A prática de ensinar a ler e escrever e a utilização de expressões competentes é de fato um grande desafio para educadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

O projeto está efetivado em três tópicos que discorre sobre o processo de alfabetizar e letrar uma criança que se encontra nos seus primeiros passos da sua vida escolar, tendo em vista muitos desafios ocorridos no decorrer do processo, mas que com dedicação e engajamento e muito planejamento, é possível alcançar uma alfabetização qualitativa. No decorrer dos tópicos é relatado também o significado de alfabetizar e letrar um indivíduo, seus desafios e resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem.

2. QUAL O SENTIDO DE ALFABETIZAR LETRANDO?

A alfabetização é um processo onde acontece o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, por outro lado o letramento constrói o uso da competência da leitura e da escrita com relação às práticas sociais, uma das relevantes diferenças está na qualidade do domínio em que a leitura e a escrita estão sendo desenvolvidas. A alfabetização e letramento são considerados conceitos diferentes, mas que fazem parte de um mesmo processo, ou seja, um depende do outro para acontecer.

O sentido de alfabetizar letrando significa o ato de ensinar a ler e a escrever, tendo com base o contexto das práticas sociais em que a leitura e a escrita estão inseridas, deste modo o aluno deve ser alfabetizado e letrado, através de estratégias eficientes que gerem resultados positivos. A linguagem consiste em um sistema de comunicação formada por signos de natureza social, utilizada para interagir e se expressar. O grande em passe da alfabetização é exatamente alfabetizar letrando o indivíduo, o professor alfabe-

tizador precisa entender que está prática nada mais é que um processo complexo, tendo início antes mesmo da alfabetização escolar, destacando suas utilizações sociais. Com isso podemos afirmar que um indivíduo para ser considerado letrado, não necessita do mesmo ser freqüente na escola ou que saiba ler e escrever basta apenas que ele pratique a leitura externa de mundo no seu cotidiano e que participe avidamente na comunidade.

Um dos locais que se preocupa com a prática ativa do letramento é a escola, mas não é na escola que o indivíduo aprende o letramento como prática social, este ele aprende em seu meio onde está inserido. Por meio do saber obtido, deve-se considerar a realização deste conhecimento, assim o mediador poderá fazer as adaptações da linguagem escrita, desta forma sem desconsiderar o conhecimento adquirido pelo seu meio social.

Os educadores almejam que seus alunos sejam o sujeito de sua própria aprendizagem, e atuem como protagonistas nesse processo, refletindo e construindo sua compreensão, mas propondo tarefas no seu cotidiano, atividades essenciais, que ative o seu mecanismo.

Alfabetizar letrando implica em orientar o aluno para que o aprendizado aconteça de forma a conviver com as ações reais de leitura e de escrita, substituindo alguns instrumentos tradicionais usados no passado por materiais atuais que circulam pela instituição de ensino e pela sociedade. Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, no contexto geral se ensinava a codificação e decodificação com métodos tradicionais de alfabetização, atualmente este processo só tem sentido inteiriço se for efetivado em sua prática o letramento, apenas quando acontece a proposta de um conjunto de prática que constrói o conhecimento e a capacidade de se obter aprimoramento no que desrespeito ao ensino-aprendizagem é que o saber por parte da criança acontece.

3. A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, UM CONCEITO.

Entende-se que a alfabetização não se trata de um conceito fundamentado em um processo de memorização, para o aluno aprender a ler e escrever o mesmo precisa formular conhecimentos de origem conceitual, e não necessita saber o significado da escrita, mas entender de que forma ela está inserida graficamente na linguagem. Levando em conta que a alfabetização se trata de um processo de construção de idéias e pensamentos, no que se refere ao sistema alfabético e escrita, o educando precisa participar de ações desafiadoras que lhe proporcione oportunidades de reflexão sobre a linguagem escrita.

Através da interação, no intuito de conhecer e aprender que as crianças constroem hipóteses de maneira continua e progressiva, não basta somente à convivência com o material escrito, é preciso ter uma direção, uma reflexão partindo de textos reais e muitos gêneros que circulam socialmente.

De acordo com Soares (2011), para que aconteça o letramento na vida de uma pessoa, a mesma precisar ter vivências culturais com práticas de leitura e escrita antes mesmo da educação formal,

pois o conceito é, se esta pessoa está inserida em um ambiente onde os demais têm o hábito de ler e escrever, e a mesma está sempre em contato diário com vínculos de leitura e escrita ela poderá desenvolver o interesse pelo hábito da leitura. O letramento difere da alfabetização, pois o letramento tem um conceito diferenciado, a idéia é que o letramento ocasiona mudanças políticas, sociais, cognitivas e econômicas, partindo da introdução do indivíduo na sociedade moderna e tecnológica, por esta razão o individuo mesmo sendo analfabeto poderá ser letrado concordando com o seu meio social, por esta razão pode-se afirmar que o letramento ultrapassa o universo da escrita.

4. RELACIONANDO A ALFABETIZAÇÃO COM O LETRAMENTO.

A alfabetização tem como propósito formular situações para que a criança possa perceber o seu desempenho e por conseqüência obter a sua autonomia, tornando-se um ser crítico e conhecedor dos seus direitos.

A alfabetização e o letramento mostram -se ter uma relação muito relevantes, ambas são dependentes uma da outra, as duas práticas são diferentes, mas não se pode efetivar a alfabetização sem letrar o indivíduo, a idéia é constituir uma aprendizagem com foco na alfabetização de maneira que esse individuo possa ser um alfabetizado e letrado.

Após o conceito de letramento ser expandido, a alfabetização foi praticamente reduzida à decodificação, o simples termo de ensinar a ler e a escrever metodicamente falando, podemos afirmar o quando se faz importante a prática do ensinar a ler e escrever, pois o conhecimento do sistema alfabético se faz necessário para que a criança entre no universo da leitura e da escrita, é preciso uma valorização maior com relação à alfabetização relacionando a mesma com o letramento.

Atualmente o professor tem que lidar com alguns desafios para trazer até a criança que freqüenta os anos iniciais de sua educação básica um aprendizado qualitativo. Mediante isto é preciso obter um planejamento e organização do processo educativo, para que a evolução do mesmo não seja comprometia e aconteça de maneira eficaz

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que para o educador poder transmitir seus conhecimentos para as crianças, é preciso estar ciente dos desafios que ele encontrará no seu dia a dia, um desses desafios é a atenção que o mesmo tem que disponibilizar para cada criança, observar suas necessidades e especificidades, cada educando tem suas necessidades e o professor precisa desta identificação para poder alcançar este aluno, esta ação é totalmente indispensável. Dada essa atenção especializada para cada criança, o professor poderá apontar a sua evolução no processo educativo.

O estudo deste tema nos deu a chance de perceber a importância de se ensinar alfabetização letrando, pois o letramento atua como auxiliador para o desenvolvimento inteirinho da prática de alfabetização.

Aprender a ler e escrever de maneira que saiba interpretar e formular

idéias através da leitura é construir sua própria autonomia em busca do conhecimento, deste modo o letramento é um item fundamental para quem atende esta temática, sem o letramento o processo de alfabetização perde todo o sentido, e fica incompleta a aprendizagem das crianças.

O individuo alfabetizado e letrado passa pelo processo de evolução, onde é considerado um ser ativo que desenvolveu a capacidade de se expressar e de compreender os desafios com mais facilidade devolutiva. E para finalizar esta análise podemos afirmar que é possível sim obter um ensino de qualidade na classe alfabetizadora, com práticas educacionais, utilizando estratégias de aprendizado, engajando o desenvolvimento da alfabetização juntamente com o letramento.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

UM PROCESSO NOS ANOS INICIAIS

ABSTRACT

This article aims to present the process of literacy and literacy in early childhood education, showing the techniques of the entire educational process, a practice that assists in the development of teaching-learning of reading and writing of the child, maintaining an approach on the theme described as distinct practices, making clear the role of the educator and its objectives in the process of didactic development. In pedagogy practice who gains the role of one of the main axes guide is without a doubt the action of literacy. Literacy has been shown to be the center of the process to obtain good literacy, a literate child is a child who has a qualitative literacy, literacy of a child implies in creating strategies for it to develop and create its own autonomy, so that in its adulthood it is a critical and knowledgeable being of its rights and duties.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. Com todas as letras. 12. ed. São Paulo: cortez, 2004.

FERNANDES, Maria. Os segredos da alfabetização. 2. ed. São Paulo: Cortez,2010. SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001. RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte:RHJ, 2009.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a pratica. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERREIRO, Emília. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes médica sul,1999.

LIRA, Bruno Carneiro. Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da-Criança. São Paulo: Paulinas, 2006.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de.Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007. SAVELI, Esméria de Lourdes. Leitura na escola: as representações e práticas de Professoras. Unicamp: Campinas, 2001. 173 páginas. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

São Paulo. Paz e Terra, 1996.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

OS JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO MATEMATICA NAS SÉRIES INICIAIS

GISELE CRISTINA DE SOUZA

RESUMO

Para muitas pessoas a matemática é considerada uma disciplina difícil de ser entendida, e, a grande maioria de crianças e adolescentes não a vê com simpatia, porém, se ao invés de ser ensinada pelos métodos tradicionais for apresentada de forma lúdica, com jogos e brincadeiras, essa aversão a matemática dará espaço à um aprendizado divertido e prazeroso. Os jogos fazem parte do cotidiano das pessoas desde a antiguidade e já era utilizado para competição ou mesmo para brincadeiras. Evidenciar que os jogos estão presentes na vida das pessoas é possível compreender o quanto eles participam na construção da personalidade e podem auxiliar no processo da aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o objetivo desse estudo é descrever a importância dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização matemática nas séries iniciais, bem como, deixar evidente o papel do professor na condução das atividades. Espera-se que esta breve pesquisa possa ser útil para os professores que já estão em sala de aula atuando no ensino fundamental e para os estudantes de Pedagogia que visam trabalhar com a faixa etária atendida nesta etapa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização matemática. Lúdico. Jogos. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Por meio do ato de brincar é possível perceber a presença do conhecimento espontâneo e sistematizado, por isso, cabe a observação atenta do professor em propor atividades que enriqueça sua prática pedagógica, utilizando jogos e brincadeiras para este fim.

O jogo simbólico ou faz-de-conta é muito utilizado pelas crianças na fase inicial da educação, pois elas recriam a realidade por meio de mecanismos próprios. Este tipo de jogo favorece a imaginação e a fantasia, e a partir disso, a interpretação e ressignificação do mundo real. Portanto, este é o primeiro contato da criança com o jogo, propriamente dito. Nas outras etapas da educação os jogos serão inseridos de outras formas, contudo, o jogo simbólico ainda permanece presente, já que é inerente as crianças.

A criança entra em contato com a matemática de forma espontânea por meio das brincadeiras praticadas no ambiente escolar, a primeira noção desenvolvida é a contagem, pois mesmo sem saber contar, já organiza a disposição dos brinquedos de forma sequenciada. Neste momento, a intervenção do professor é fundamental para a introdução dos números de forma oral, ou seja, contando os objetos dispostos.

Ao chegar na escola, a criança já traz uma ideia de noção numérica diversificada,

pois estão ligadas as suas vivencias familiares. Nesta etapa inicial, os jogos e as brincadeiras possuem um papel fundamental para aprofundar o conhecimento prévio e apresentar os conceitos matemáticos de forma lúdica, porém, com objetivos definidos. Vale ressaltar que o uso de jogos e brincadeiras devem ser utilizados como uma opção de incentivo ao aprendizado e não como uma imposição à criança.

Este breve estudo tem como objetivo descrever a importância dos jogos e brincadeiras no processo de alfabetização matemática nas séries iniciais, bem como deixar evidente o papel do professor na condução das atividades sugeridas.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, referenciada por autores que já escreveram sobre o tema, bem como pesquisas em sites especializados em artigos acadêmicos.

Sendo assim, espera-se que a pesquisa possa auxiliar os professores das séries iniciais na produção de atividades utilizando jogos e brincadeira para construção de conhecimento e aprendizagens.

A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

A matemática está presente no cotidiano das crianças já no contexto familiar, nos teclados alfanuméricos de computadores, celulares, agendas eletrônicas, entre outros dispositivos, porém, o estudo sistematizado se dará quando elas conhecimento adentrarem na escola e começar a perceber por meio das atividades lúdicas, oferecidas na educação infantil, já que, é nesta etapa da educação que as crianças iniciam o seu processo de aquisição do conhecimento, e, na grande maioria das vezes, se dá por meio dos brinquedos e brincadeiras. Ao avançar para as etapas posteriores, esse conhecimento é aprofundado por meio das expectativas de aprendizagem e competências especificas.

Atualmente, as crianças ingressam nas séries iniciais com 6 anos, ainda muito pequenas, sendo necessário que os professores do 1º ano tenham um olhar diferenciado para elas, pois, considerando-se o tempo em que as crianças aprendem, elas precisam de um período maior de adaptação a este novo contexto escolar.

Em 2014, foi criado o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Matemática, no qual foi desenvolvido material para formação de professores distribuídos em todos os estados brasileiros. Anteriormente, em 2012, já havia o mesmo plano para área de Língua Portuguesa.

A alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento, é adotada em consonância com o material de formação em linguagem. Desta forma, é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatros operações básicas. Entender a Alfabetização Matemática neste aspecto, impõe o constante diálogo com as outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais, sejam do mundo da criança como os jogos e brincadeiras, sejam do mundo adulto e de perspectivas diferenciadas.

Outro documento elaborado pela rede municipal de ensino são “Os Diretos e Objetivos de Aprendizagem de Matemática para o ciclo 1”, que tem por finalidade auxiliar os

professores na reflexão e discussão sobre os efetivos conhecimentos que os estudantes necessitam em cada área.

O documento relacionado a matemática está dividido em cinco direitos de aprendizagens, e a seguir, são formulados os objetivos distribuídos em cinco eixos que correspondem aos campos de conteúdo específicos referentes ao ciclo de alfabetização. As expectativas de aprendizagem para os cinco anos iniciais do ensino fundamental, são reunidas envolvendo os três grandes campos do conhecimento:

- Conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática - processo de alfabetização na língua materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos.

- Conhecimentos sobre Natureza e Sociedade - construção de conceitos de espaço, tempo e fenômenos naturais e fenômenos sociais

- Conhecimento sobre Arte e Educação física - diferentes formas de expressão apoiadas em práticas culturais, como a brincadeira, a dança, o jogo, o teatro, a música e as artes visuais.

A estrutura curricular favorece a conexão desses campos de conhecimento que são articulados de maneira a ajudar no enfrentamento das dificuldades causadas pela abordagem de temas independentes.

Nas Orientações Curriculares as expectativas de aprendizagem para área de Matemática estão organizadas a partir de cinco blocos temáticos: números, operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, que dever ser organizados ao longo do ano letivo, de forma equilibrada, em conexão também com os assuntos trabalhados por outras áreas de conhecimento.

Vale ressaltar que durante a elaboração dos conteúdos, deve-se levar em consideração o que os alunos vivenciam em suas experiencias matemáticas no seu cotidiano nos vários contextos: social, doméstico e matemático por meio de sistematizações e institucionalizações dos saberes construídos durante a apreensão dos conhecimentos adquiridos.

No material desenvolvido pelo PNAIC, a perspectiva da Educação Matemática, tem como eixo central a resolução de situações problema e o desenvolvimento do pensamento lógico que busca fornecer meios para que a definição de direitos e objetivos de aprendizagem da Matemática, possa apresentar um efeito positivo na prática de ensino no Ciclo de Alfabetização.

A PRESENÇA DO JOGO NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Primeiro, é preciso entender qual o significado de “lúdico”: é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. Por exemplo, os jogos de quebra-cabeça, tabuleiro de xadrez ou dama, o que determina o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar e de ser atacado. Já, ao se utilizar objetos como bonecas e carrinhos, o que interessa neste contexto, é apenas o brincar sem necessariamente seguir regras para atingir um objetivo.

Nos estudos de Gilles Brougère (2002), o ato lúdico da brincadeira ou do brinquedo não reside no fato de serem jogos, embora se tornem lúdicos quando são, efetivamente, utilizados para realizar a brincadeira ou o jogo. O lúdico proporciona um sentido de ação e exploração, por exemplo:

desmontar, montar, participar, construir, engajar-se. Estimula o desafio e a superação de limites.

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

Muitos estudiosos já defendiam a ideia da necessidade de promover o ensino mais lúdico e criativo, a partir dessas ideias, surgiu a noção de brinquedos educativos.

Para Kishimoto,

O brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da Educação Infantil [...] entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça destinado a ensinar formas e cores; nos brinquedos de tabuleiro, que exigem compreensão do número e das operações matemáticas; nos jogos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma; nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e materialização da função psicopedagógica: mobiles destinados à percepção visual, sonora e motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora; parlendas para expressão da linguagem; brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora; gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 2003 p. 36).

Quando estão jogando, as crianças movimentam saberes referente a lógica de funcionamento da escrita e dessa forma consolida aprendizagens já realizadas ou se apropria de novos conhecimentos. Por meio das brincadeiras elas compreendem melhor os princípios de funcionamento do sistema alfabético e matemático e podem socializá-los.

Porém, é necessário observar qual é o objetivo pedagógico que o professor quer atingir, pois enquanto mediador das relações, a sistematização das brincadeiras e jogos, devem ter suas intencionalidades bem definidas. Segundo Kishimoto,

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. (HISHIMOTO, 2003, p.37/38).

As questões relacionadas ao jogo são complexas porque envolve em geral um conjunto de regras e conceitos, porém são considerados como um espaço de criação e resolução de problema. De acordo com o PNAIC (2014) "cada jogador deve, ao mesmo tempo que cria problemas, tenta resolver os problemas impostos pelos adversários", ou seja, demanda concentração e definição de estratégias para conseguir vencer.

O ensino da matemática nas escolas vem sofrendo alterações significativas, pois não se trata mais de aprender somente as quatro operações, contar e escrever números ou resolver situações problemas que não estimulava as crianças a pensar.

De acordo com Nacarato, Passos e Carvalho,

[...] um dos grandes desafios para

os formadores de professores que ensinam ou ensinarão Matemática – graduandos de Pedagogia – não reside em romper barreiras e bloqueios que estes trazem de sua formação matemática na escola básica, mas, principalmente, em provocar a tomada de consciência desses fatos, trazendo-os à tona para que possam ser objeto de reflexão, superação e ressignificação.

(NACARATO, PASSOS E CARVALHO, 2004. p.10).

Atualmente, os professores optaram por incluir o lúdico com intenção de despertar o pensamento matemático, aguçando a curiosidade, por perceber que a matemática está presente no seu cotidiano. As atividades lúdicas com experiencias que retratam o real, faz com que as crianças consigam entender clareza os objetivos propostos pelos professores.

A realização de exercícios produzidos pela criança com o jogo, é uma opção a mais para suas aprendizagens e seu desenvolvimento, pois trata-se de um mecanismo que passa por reelaboração e ressignificação adotados pela criança, conforme sua assimilação de forma lúdica proposta no contexto educativo.

Friedrich Froebel é considerado como fundador dos jardins de infância e, consta que em meados do século XIX, foi o primeiro a indicar o emprego de jogos e brincadeiras na educação, tendo objetivo o ensino.

A inclusão dos jogos e brincadeiras na educação, vem ganhando a atenção dos pesquisadores quanto a validade das aprendizagens adquiridas por meio do lúdico. Várias pesquisas demonstram que as crianças aprendem mais facilmente com essas ferramentas, porém é necessário que os professores tenham objetivos definidos quanto as regras, números de jogadores e principalmente sua finalidade.

Nas séries iniciais, o professor deve sugerir em sala de aula, atividades que possam demonstrar a vivência da criança, isso proporcionará ao educador trabalhar diversas práticas metodológicas, possibilitando a construção da autonomia e do raciocínio lógico. O ensino das operações matemática deve considerar as estratégias utilizadas pela criança e deixar que ela demonstre os caminhos utilizados para chegar à solução. Porém, é fundamental que o educador tenha a possibilidade de intervir e estimular que a criança, ao se comunicar verbalmente, como chegou à conclusão, qual foi o seu raciocino. Dessa forma, criará hipóteses para chegar ao objetivo, a resolução da situação problema.

Por meio de quantificações e comparações, a criança se constitui ludicamente.

Por isso, Nacarato, Mengali e Passos (2009) afirmam ser primordial que o estudante:

[...] tenha voz e seja ouvido; que ele possa comunicar suas ideias matemáticas e que estas sejam valorizadas ou questionadas; que os problemas de uma sala de aula rompam com o modelo padrão de problemas de uma única solução e sejam problemas abertos; que o aluno tenha possibilidade de levantar conjecturas e buscar explicações e/ou validações para elas. Enfim, que a matemática seja para todos, e não para uma pequena parcela de alunos. (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009, p. 37).

O lúdico pode e deve ser inserido em todas as disciplinas, sempre com o objetivo

de propiciar a geração de realidades diferenciadas.

Para Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

As atividades lúdicas permitem a geração de realidades diferenciadas, algumas delas presentes também em outros contextos fora da escola. Cabe aos educadores investirem em esforços para mobilizar os sentidos da mediação pedagógica operada por meio dos jogos, uma vez que as crianças, inteligentes como são, produzem e revelam conhecimentos, que não são previamente prescritos nos currículos escolares, nos manuais e tampouco nas formações dos docentes. (BRASIL. 2014 p.56).

Para que esse processo de inserção do lúdico na alfabetização matemática seja positivo, é fundamental que os professores tenham consciência de que as crianças vão apresentar diversas possibilidades para um mesmo problema e isso deve ser levado em consideração, pois o objetivo é que elas compreendam todo o processo e chegue ao resultado esperado. É necessário que os professores tenham a clareza da possibilidade em ensinar a matemática brincando e não só por meio do livro didático com conteúdo prontos, que na maioria das vezes, não estimulam a criança a pensar.

O PROFESSOR E O ENSINO DE MATEMATICA NAS SÉRIES INICIAIS

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9304/96), a habilitação para professores que tem como objetivo trabalhar com as séries iniciais, deve ser em nível superior, Licenciatura Plena em Pedagogia, porém muitos professores que obtiveram sua formação no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), também são considerados habilitados para lecionar nesta etapa da educação. Em qualquer desses cursos, o tempo dedicado ao ensino de cada disciplina é muito pouco, pois são trabalhados em blocos, ou seja, em momentos diferentes e de forma ampla, sem aprofundamentos.

O professor das séries iniciais é considerado polivalente, pois trabalha com todas as disciplinas constante no currículo proposto pelos sistemas de ensino da educação básica. Dessa forma, a complexidade no desenvolvimento de conteúdo, os quais não tiveram contato em sua formação, é um dificultador em sala de aula. Neste caso, é necessário o aperfeiçoamento de sua formação, buscando novas metodologias, principalmente no ensino da Matemática e Língua Portuguesa.

Segundo Freitas e Villani (2002), é necessária uma ação orientadora dos especialistas, já que existe muita resistência entre os professores da Educação Básica às mudanças, por estes possuírem crenças, valores e teorias implícitas que permeiam sua prática docente e compõem sua identidade profissional. A necessidade de estabilidade, muitas vezes, impede a atuação desses professores em grupos de formação continuada.

Atualmente, o ensino nas séries iniciais tem vivenciado inúmeras transformações referentes à alfabetização, como os documentos oficiais desenvolvidos pelos órgãos federais, municipais e estaduais, para auxiliar nesta etapa da educação, pois existe uma enorme preocupação com os índices de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática.

Neste sentido foi criada a Provinha Brasil, que é uma avaliação diagnóstica e que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras. É composta por testes de Língua Portuguesa e Matemática e tem como objetivo oferecer informações que possam favorecer a implementação, operacionalização e interpretação dos resultados, e, a partir daí, identificar o nível de alfabetização e o nível de matemática no qual se encontram os alunos.

Conforme a portaria nº10, de 24 e abril de 2007, os objetivos da Provinha Brasil são: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnostico tardio das dificuldades de aprendizagem e concorrer par a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

As ações favorecidas por esses objetivos são entre outras: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para professores; investimentos em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas e melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

Os resultados obtidos nestas avaliações visam a implementação de melhorias na qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Para auxiliar neste processo, em 2012, foi instituída a portaria 867/12 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3ºano do ensino fundamental, atendendo uma das metas previstas pelo Decreto nº 6094/07 referente ao Plano de Metas de Compromisso Todos pela Educação que utiliza a Provinha Brasil para aferir os resultados.

Infelizmente, apesar dos vários investimentos em avaliações, projetos e planos para a educação, muitos estudantes chegam ao final do ensino fundamental com defasagem na leitura e escrita e na matemática. São dados preocupantes.

O professor tem papel fundamental na busca de métodos, didáticas, metodologias, ações, ferramentas, e, principalmente, aprimoramento profissional para compreender o que acontece com seus alunos em sala de aula. É preciso estar atento às principais dificuldades apresentadas pelos alunos nesta etapa da educação, pois, é nesta época, que a criança começa a adquirir conhecimentos nas diversas áreas do currículo. Por isso, quanto mais o professor estiver informado sobre a educação no ensino fundamental, as inovações, os novos métodos, as novas ferramentas, com certeza estará apto a exercer sua profissão e ser uma peça fundamental na aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo propiciou o entendimento da importância dos jogos utilizados na educação, principalmente na alfabetização matemática. Os jogos e as brincadeiras estão presentes na escola des-

de a educação infantil e continuam a fazer parte do processo nas séries iniciais.

O trabalho trouxe a visão de alguns estudiosos sobre a presença do lúdico na aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que se utilizam desses meios para construir conhecimento. Essa construção começa com os jogos simbólicos, nos quais as crianças ressignificam materiais e objetos, frequentemente, dando a eles novas formas de utilização, por exemplo, os jogos de encaixe vão além do ato de encaixar uma peça a outra, as crianças além de encaixar, geralmente, selecionam por tamanho e cores, ou seja, estão ampliando as possibilidades da brincadeira e ao mesmo tempo adquirindo noções matemáticas.

A formação do professor também é um assunto citado como principal responsável pelo desenvolvimento das crianças por estar muito tempo em contato com elas. Aparece como mediador de conhecimento, porém, deve estar atento não só a sua formação, mas também as suas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para utilização dos jogos e brincadeiras, deve-se levar em consideração tudo que pode acontecer durante a proposta solicitada, e ser capaz de sair da visão tradicional na qual as crianças não podem fazer barulho enquanto estão realizando atividades, ou seja, é preciso estimular a interação entre as crianças para atingir o objetivo proposto, verificar suas estratégias de jogo, seja em dupla ou com mais integrantes. Outro fator principal a ser levado em consideração quanto se utiliza os jogos, diz respeito ao início da aula propriamente dita, apresentar e explicar as regras do jogo ou da brincadeira. Dessa forma, o ensino da matemática deixa de ser algo maçante e de difícil compreensão, e dá lugar a aulas dinâmicas e prazerosas.

Sendo assim, espera-se que este breve estudo possa auxiliar os professores no planejamento de atividades lúdicas, não apenas em matemática, mas também nas outras disciplinas com proposito de promover a aquisição de conhecimento de maneiras diferenciadas.

REFERENCIAS

ALMEIDA. Paulo Nunes de. Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Provinha Brasil. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil - Acesso em 18 mar/2.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria Normativa nº10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf - Acesso em 18 mar/21.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC). Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/index.php - Acesso. 18 mar/21.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil, DECRETO nº 6094 de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em : < https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2009/plano_de_metas_compromisso_todos_pela_

educacao_decreto.pdf> Acesso em

18.mar/21.

BRASIL. PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico. Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO T.M. (Org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, t. o JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL. KISHIMOTO, T (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2003.

LIPPMANN, Luciane. Ensino da Matemática. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2009. FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de Ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 3, pp. 215-230, 2002.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A Matemática nos anos Iniciais do ensino fundamental: tecendo fios de ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglion; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seus ensino. Zetetiké, vol. 12, nº 21, jan./jun. 2004, p. 8-33.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental: ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME /DOT, 2007.

A FUNÇÃO DAS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LÚDICO COMO FERRAMENTA DE RECONHECIMENTO DO MUNDO

IARA MARIA OLIVEIRA

RESUMO

No presente trabalho pretendemos dar conta de uma prática de Ensino-Aprendizagem Significativa, que incorpore o jogo no ambiente escolar como uma experiência lúdica de caráter socializante, entendendo-o como um elemento que favorece o desenvolvimento de valores e permite o autoconhecimento, regulação e aprendizagem. Essa prática tem a vantagem adicional de poder ser aplicada em qualquer área. Esse processo contribui para o enriquecimento pessoal dos professores, pois permite explorar as possibilidades metodológicas do trabalho em equipe. Para a Educação Infantil, o termo jogo é usado em vários contextos relacionados às formas exploratórias de aprendizagem, isso expressa uma estreita relação entre os jogos e aprendizagem. Da mesma forma é feita uma distinção entre os arranjos moderados de aprendizagem e fases de jogo livre, sempre com referência aos aspectos especiais (propósito e motivação).

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Lúdico; Brincadeiras; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. A pedagogia moderna utiliza-o para fins educacionais, pois é um elemento motivacional que torna o aprendizado mais agradável e fácil. É o princípio de ensinar pelo deleite, máxima que surgiu após a descoberta de que as crianças aprendem melhor e mais rápido se o fizerem de forma divertida e sem stress.

Mas o jogo não é apenas um simples recurso didático, hoje ele se tornou um objetivo educacional por si só. O jogo não precisa necessariamente ser instrumentalizado, basta à criança brincar associando a prática à vontade para aprender. É importante ter em mente que adultos e crianças aprendem com o jogo, brincamos para aprender desde muito cedo. A brincadeira é uma atitude que caracteriza quase todas as atividades infantis, diretamente relacionadas ao crescimento e maturação da criança pelos seguintes motivos: se sente bem e se expressa livremente, interage socialmente com outras pessoas e em grupo, adquire responsabilidades e julgamento, integra-se ao mundo adulto, conhece características de sua própria cultura, transforma a realidade e explora o mundo ao seu redor, bem como, desenvolve a imaginação e a criatividade.

A atividade lúdica contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos fundamentais da personalidade da criança, dentre os quais, físico-motor, que aumenta a força e o desenvolvimento muscular, além de ajudar na sincronização dos movimentos, melhorando a precisão gestual e a linguagem, intelectual, responsável por facilitar a compreensão de situações, a antecipação de acontecimentos, a resolução de problemas e o desenvolvimento de estratégias. O criativo tem a capacidade de estimular a imaginação, o pensamento simbólico e desenvolve habilidades manuais, ao que concerne o emocional, promove a assimilação e o amadurecimento das situações vividas, ajudando a superar as de natureza traumática, no campo social, aprende as regras de convivência e participar de situações imaginárias criadas e mantidas coletivamente e no âmbito cultural, imita modelos de referência do contexto social em que se desenvolve o cotidiano, que dependerá de fatores como a área geográfica, as condições climáticas ou o período histórico.

A metodologia da maioria das creches hoje tende a uma pedagogia mais livre, que não force as crianças no seu desenvolvimento, mas usa os jogos e as atividades lúdicas como principal ferramenta para o desenvolvimento da sua inteligência. O jogo é uma atividade natural, livre e espontânea, atua como elemento de equilíbrio em qualquer idade, pois tem um caráter universal, pois perpassa toda a existência humana, o que requer o jogo em todos os momentos como parte essencial do seu desenvolvimento harmonioso; brincar é uma opção, uma forma de ser, de estar diante da vida e, no contexto escolar, contribui para a expressão, criatividade, interação e aprendizagem de crianças e adultos.

Quando as dinâmicas do jogo fazem parte dos espaços de aprendizagem, elas transformam o ambiente, trazendo benefícios para o professor e para os alunos durante as aulas. O tempo passa entre risos, textos e jogos; todos os dias lendo, somando, subtraindo e multiplicando experiências de aprendizagem. Os jogos inspiram os alunos a pensar, criar e recriar com atividades

que contribuam para o desenvolvimento da atenção e da escuta ativa, o seguimento das instruções e o compromisso com o cumprimento das regras, para, desta forma, compreender na experiência e convivência, em ação e correção.

Os jogos podem ser oportunidades para entrar no maravilhoso mundo do conhecimento. No contexto da sala de aula, muitas vezes acontece que alguns alunos apresentam dificuldades de interação durante sua aprendizagem, que se evidenciam nos processos de atenção, concentração e comportamento durante as atividades. Com a utilização de jogos e a implementação de atividades dinâmicas de impacto, é possível melhorar substancialmente esses processos.

Junto com os alunos, é importante examinar formas de integrar elementos marcantes e representativos de desafios, que os ajudem na assimilação de conhecimentos e na interação com colegas e professores, buscando obter melhores resultados acadêmicos e relacionais. Além disso, jogos de tabuleiro, movimento e competição são propostos para apoiar a atividade da equipe, enfatizando o respeito às regras, pois no jogo também se desempenham papéis e se superam conflitos e dificuldades, se trabalha e se cria estratégias, habilidades e talentos são descobertos e conflitos que eventualmente surgem no espaço social são superados.

ENTRE A EXPERIÊNCIA LÚDICA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A utilização de jogos durante as aulas, aliada a uma intervenção lúdico- pedagógica, permitirá ter uma estratégia que desperte o interesse comum de crianças e jovens, que pode ser utilizada como recurso metodológico para desenvolver diferentes temáticas em todas as aulas. É nesse sentido que ao nos referirmos a métodos e pedagogias, afirmamos que a utilização de recursos como os jogos serve para desenvolver todo tipo de competências e habilidades nos alunos.

“Brincar está umbilicalmente ligado ao ser humano desde que existe sobre a terra e de forma manifesta logo ao raiar da vida de cada indivíduo, muita dela por aí começando então a trilhar os caminhos da integração social.” (SILVA, 2010, p. 1).

O brincar como recurso em sala de aula, utilizado para desenvolver comportamentos e habilidades adequadas nos alunos, não só auxilia na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades, mas também contribui para a comunicação, motivação para a tomada de decisões, bem como resolver dificuldades que surgem durante a interação com outros alunos.

“É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre características do papel assumido, suas competências e as relações que 26 possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações.” (BRASIL, 1998, p. 27).

Brincar é uma atividade naturalmente feliz que desenvolve plenamente a personalidade do homem e, em particular, sua capacidade criativa. Como atividade pedagógica, tem um caráter didático marcado e cumpre os elementos intelectuais, práticos, comunicativos e avaliativos de forma lúdica.

Deste ponto de vista, brincar não é

apenas uma atividade naturalmente feliz, mas uma opção no desenvolvimento de competências, aptidões e potencialidades, utilizadas para abordar os diferentes temas das aulas, não só do brincar pela brincadeira ou apenas por diversão, mas também em busca de um objetivo específico de aprendizagem.

"Ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente." (SILVA, 2004, p.26).

O ambiente lúdico em sala de aula transforma o discurso vertical e distanciado, alterando o sistema de relacionamento, pois intervém nas tensões e contradições, que são superadas durante o desenvolvimento dos jogos. Portanto, é necessário avaliar o uso dessa ferramenta em sala de aula quanto às vantagens que oferece para melhorar os resultados acadêmicos e promover a convivência amigável.

O jogo, como um novo componente da sala de aula, implementado a partir de objetivos específicos como concentração, atenção e convivência, dinamiza as relações de aprendizagem, reforça conceitos e mostra o conhecimento da equipe. Quanto à sua prática, deve-se estabelecer o uso de categorias, para as quais é necessário realizar diagnósticos, como construírem instrumentos, monitorar e, em geral, tratar de tudo o que implica a ação participativa, que é um processo metodológico de grande importância no trabalho educativo, pois nos permite programar métodos e analisá-los durante a sua aplicação.

"[...] As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo em que as situações que imaginam lhes permitem compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada." (SARMENTO, 2002, p.12)

Quanto à comunicação, o jogo permite mudanças nos rumos e interações dos alunos. A distribuição dos grupos de trabalho para estabelecer dinâmicas diferenciadas entre meninos e meninas. A criação de novas regras e o respeito por elas durante os jogos, a expectativa e o riso dos alunos, estabelece um grau de proximidade e confiança que lhes permite aceitar correções dos colegas e corrigi-los de um ambiente mais natural, dessa forma, a brincadeira incentiva comportamentos amigáveis.

No entanto, é necessário lembrar que para que este tipo de metodologia tenha um maior impacto, é importante que a sua implementação ocorra em diferentes áreas, ou integrando diferentes áreas numa atividade comum. Além disso, é conveniente que o aluno participe da construção e adaptação dos jogos, com regras e instruções claras, para que seja ele quem aprenda brincando.

A experiência de trabalhar em sala de aula com elementos lúdicos, como jogos de tabuleiro permitam desenvolver reflexões sobre a prática docente, visto que durante o processo e seu acompanhamento é realiza-

da uma troca de conhecimentos e experiências que o permita. É importante também observar a comunicação entre os participantes, assim como a cooperação e o respeito às regras previamente acordadas, as quais foram aceitas, aplicadas e valorizadas. Ao mesmo tempo, os avanços no processo de socialização dos alunos.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

Aprender através do brincar é um termo usado em educação e psicologia para descrever como uma criança pode aprender a compreender o mundo ao seu redor. Por meio do brincar, as crianças podem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, amadurecer emocionalmente e ganhar a autoconfiança necessária para se envolver em novas experiências e ambientes.

"Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve- se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências." (MALUF, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

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

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo

livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras

de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brinca-

deira.

"Do ponto de vista teórico, possibilita-nos compreender os processos e estruturas psicológicas graças às quais o ser humano produz conhecimento; do ponto de vista prático, possibilita-nos analisar criticamente as situações que são mais favoráveis para isso. Jogos regras e de construção são essencialmente férteis o sentido de criarem um contexto de observação e diálogo, dentro dos limites da criança, sobre processos de pensar e construir conhecimentos." (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005. p, 121)

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

NOVAS COMPETÊNCIAS ATRAVÉS NO LÚDICO

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá- las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo se torna valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendi-

zado.

A fim de programar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

"[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento." (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

TRABALHANDO A LINGUAGEM NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O desenvolvimento da linguagem é outro elemento que percebemos aqui pois, a linguagem se desenvolve por meio de contextos culturais e sociais. Muitos desenvolvimentos na linguagem ocorre no contexto social. Portanto, quando as crianças brincam juntas, elas estão praticando suas habilidades linguísticas e se desenvolvendo mais. O currículo de idiomas e alfabetização pode ser integrado em todas as áreas. Se houver uma abordagem baseada em investigação para o ensino de ciências, a brincadeira também será incorporada através de uma abordagem baseada na investigação, as crianças podem explorar e brincar para encontrar as respostas para suas próprias perguntas sobre esse mundo natural. Permitir que as crianças usem materiais no ambiente para experimentá-las e jogá-las ajudará a aprender sobre os conceitos matemáticos de maneira natural. Além disso, a criação de experiências como cozinhar, medir, construir, etc., em um ambiente de jogo, aprimora seu desenvolvimento matemático.

"Igualmente, no brincar relacionado

ao letramento, é o evento do faz-de-conta que determina a natureza da resposta letrada, e não uma página de um livro de exercícios que arbitrariamente, decide focalizar a leitura ou a escrita." (MOYLES, 2006, p 137)

O jogo é suficientemente importante para as Nações Unidas, que é reconhecido como um direito específico para todas as crianças. As crianças precisam da liberdade para explorar e brincar. O brincar também contribui para o desenvolvimento do cérebro. Evidências da neurociência mostram que os primeiros anos do desenvolvimento de uma criança (do nascimento aos seis anos) estabeleceram a base para a aprendizagem, o comportamento e a saúde ao longo da vida. Os caminhos neurais de uma criança são influenciados em seu desenvolvimento através da exploração, pensamento, resolução de problemas e expressão de linguagem que ocorrem durante episódios de brincadeira. O jogo nutre todos os aspectos do desenvolvimento infantil – forma o alicerce das habilidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais necessárias para o sucesso na escola e na vida. O brincar abre o caminho para o aprendizado.

A aprendizagem ocorre quando as crianças brincam com blocos, pintam uma imagem ou brincam de faz de conta. Durante o brincar, as crianças tentam coisas novas, resolvem problemas, inventam, criam, testam ideias e exploram. As crianças precisam de brincadeiras não estruturadas e criativas; em outras palavras, as crianças precisam de tempo para aprender através de suas brincadeiras.

O brincar é um negócio sério para o desenvolvimento de jovens em fase de desenvolvimento. Esse é um entendimento tão importante. Uma abordagem deliberada e eficaz apoia o desenvolvimento cognitivo de crianças pequenas. Quando bem projetada, essa abordagem explora os interesses individuais das crianças. Atrai as suas capacidades emergentes e responde ao seu sentido de investigação e exploração do mundo à sua volta. Ele gera crianças altamente motivadas que desfrutam de um ambiente no qual os resultados de aprendizagem de um currículo têm maior probabilidade de serem alcançadas.

"O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade." (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

O jogo desenvolve o conhecimento de conteúdo das crianças e oferece às crianças a oportunidade de desenvolver habilidades sociais, competências e

disposição para aprender. A aprendizagem baseada em brincadeiras baseia-se em um modelo vygotskiano de no qual o professor presta atenção em elementos específicos da atividade lúdica e fornece incentivo e retorno sobre a aprendizagem das crianças. Quando as crianças se envolvem em atividades reais e imaginárias, o brincar pode ser um desafio no pensamento das crianças. Para estender o processo de aprendizagem, a intervenção sensível pode

ser fornecida com apoio de adultos, quando necessário, durante a aprendizagem baseada em jogos. Aprendizagem baseada em brincadeiras também pode ser definida como crianças ativas e envolvidas em seu aprendizado. As crianças aprendem melhor através de experiências, o propósito da aprendizagem ativa é que ela motiva, estimula e apoia o desenvolvimento de habilidades, conceitos, aquisições de linguagem, habilidades de comunicação e Também oferece oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas e demonstrem conscientização uso de aprendizado, habilidades e competências recentes e consolidem o aprendizado.

BENEFÍCIOS DA ABORDAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem vários benefícios da abordagem de aprendizagem lúdica no cenário dos anos iniciais, incluindo as crianças que usam e aplicam seus conhecimentos, habilidades e compreensão de maneiras diferentes e em diferentes contextos, e praticantes lúdicos usam muitas abordagens diferentes para envolver as crianças em atividades que as ajudem a aprender e a desenvolver disposições positivas para o aprendizado. Os praticantes podem e devem planejar brincadeiras infantis, criando ambientes de aprendizado de alta qualidade e garantindo períodos ininterruptos para as crianças.

O nível de brincadeiras infantis aumenta quando adultos brincam com elas. A variedade de brincadeiras que as crianças praticam também aumenta quando os adultos se juntam. A união é diferente do controle. O controle faz com que as crianças sigam uma agenda castradora e não leve a tanto desenvolvimento cognitivo quanto quando os pais seguem o exemplo de seus filhos. Brincar é a moeda das crianças. Existem várias maneiras pelas quais os educadores, pais e responsáveis podem facilitar o aprendizado das crianças durante o brincar.

Os adultos podem modelar atitudes positivas em relação ao jogo, encorajando-o e proporcionando um equilíbrio de brincadeiras internas e externas ao longo do ano. Quando os adultos se juntam, devem guiar a forma, engajar-se e estendê-la, em vez de ditar ou dominar a ação. É necessário um ambiente decidindo quais brinquedos, materiais e equipamentos serão incluídos nesse ambiente. É importante oferecer uma variedade de materiais e experiências em diferentes níveis de dificuldade. A escolha dos materiais é importante, porque fornece a motivação para a exploração e descoberta das crianças. Ambas as experiências internas e externas devem fornecer centros e espaços exploratórios. O ambiente de jogo deve permitir que as crianças façam escolhas e explorem as possibilidades de jogo. O ambiente de jogo deve refletir as experiências de vida diárias da criança.

Observe cuidadosamente quando as crianças começarem a usar os brinquedos, materiais e equipamentos. A observação é um processo contínuo, fornecendo informações sobre os interesses, habilidades e pontos fortes da criança e as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adicionais. A observação ajuda a identificar maneiras pelas quais os adultos podem construir e guiar o aprendizado. Ouça, repita, amplie e faça perguntas no momento certo, estenda a observação natural das crianças fornecendo a linguagem necessária para ajudar as crianças a articular o que elas

vêm acontecer. Os adultos podem promover brincadeiras e oportunidades para descobertas expansivas; eles podem melhorar (ou facilitar) o brincar, encorajando as crianças a trazer seus interesses e experiências para a brincadeira. Os adultos podem fazer perguntas para expandir e melhorar o jogo. Auxiliar as crianças a reconhecerem os conceitos que surgem ao lidar com o ambiente, fazer hipóteses, reconhecer semelhanças e diferenças e resolver problemas. Fornecer conhecimento social, permitindo que as crianças aprendam o conhecimento físico e lógico-matemático que as ajuda a entender o mundo ao seu redor.

Brincadeiras de faz-de-conta, envolve a criança a interpretar ideias e emoções. As crianças encenam histórias que contêm diferentes perspectivas diferentes. Embora alguns estudos mostrem que esse tipo de brincadeira não aumenta o desenvolvimento infantil, outros descobriram que ele tem um grande impacto no uso da linguagem das crianças e na percepção das perspectivas dos outros. O faz de conta também pode ajudar na autorregulação de uma criança nas áreas da civilidade, atraso na gratificação, empatia e redução da agressão. Também pode melhorar as habilidades sociais, como empatia, resolução de problemas e comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de porque as crianças estão prontas para jogar e aparentemente incansáveis é frequentemente justificada pelas experiências acumuladas no cursos das vivências. Isso significa um estado mental positivo que surge quando se está totalmente focado em uma atividade, absorvido por ela, desse modo sujeito a perder a noção de tempo. Tal estado de espírito se instala quando se refere a requisitos que estão de acordo com as próprias habilidades, pode-se, dessa forma apresentar um novo desafio, mas ao mesmo tempo tem a tendência de ser controlado pelo incentivo que surge intrinsecamente das próprias ações e que não é determinado pelo resultado da ação.

Outra justificativa para mostrar que o brincar é a forma mais importante de apropriação mundial e, portanto, também o motor do desenvolvimento infantil que resulta das necessidades básicas humanas que guiam a percepção e a ação, a necessidade de apego, o relacionamento, a necessidade de orientação, o controle, a autonomia, a necessidade de autoestima e a necessidade de preservação do prazer. Quando as necessidades básicas, que são independentes e iguais umas às outras, são satisfeitas nas ações lúdicas, uma sensação resulta de uma consistência e bem- estar.

Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças certa zona de proteção, uma sala de manobra que garante o autodesenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra forma.

No nível real, os riscos podem ser

tomados sem medo de consequências na realidade. Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de pertencimento, mas também as experiências de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e auto eficazes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o lúdico proporciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

MACEDO, Lino. PETTY, Ana Lúcia S. e PASSOS, Norimar C. Os jogos e o lúdico na Aprendizagem Escolar. 2 ed. Porto Alegre. Artmed, 2005.

MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SARMENTO, Manuel J. Imaginários e cultura da infância. Disponível em: http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/f/AS+CULTURAS+DA+INFANCIA+NA+ ENCRUZILHADA+DA+SEGUNDA+MODERNIDADE..pdf. Acesso em: 15 Jul. 2020.

SILVA, Alberto Nidio Barbosa de Araújo e. Jogos, brinquedos e brincadeiras - trajectos intergeracionais. 2010. Disponível em: https://www.repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13904/1/Tese.pdf. Acesso em: 15 Jun. 2020.

SILVA, Michele. História da infância e educação. 2009. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/043.pdf.

Acesso em: 20 jun. 2020.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap.4.

DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGENS NOS PRIMEIROS ANOS DE ALFABETIZAÇÃO

Iasmin F. Santos Honorato

Formada em Pedagogia e pós graduada em Neurociência e Educação

.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo destacar os diversos aspectos que devem ser considerados em relação aos distúrbios de aprendizagem nos anos iniciais da alfabetização. Quando se trata de alfabetização devemos considerar que as crianças não possuem as mesmas capacidades e habilidades e que precisam de um olhar atento e individualizado do professor que deverá

identificar eventuais dificuldades/transtornos e fazer as intervenções corretas e necessárias.

PALAVRAS – CHAVES: alfabetização, dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT:

This article aims to highlight the different aspects that should be considered in relation to learning difficulties in the early years of literacy. When it comes to literacy, we must consider that not all children have the same abilities and skills and that they need an attentive and individualized look from the teacher, who should identify any difficulties/ disorders and make the correct and necessary interventions.

KEY WORDS: literacy, learning difficulties.

1. INTRODUÇÃO:

Este artigo faz uma abordagem sobre as principais causas de dificuldades de aprendizagem na alfabetização nos anos iniciais. O termo “dificuldade de aprendizagem” abrange todos os problemas encontrados na aprendizagem do indivíduo, sejam eles por fatores biológicos ou fatores externos.

A criança poderá apresentar dificuldades na alfabetização por não se sentir confiante com a metodologia aplicada pelo professor, ou por ter sido exposta precocemente a alfabetização, estes são exemplos de fatores externos considerados dificuldades no aprendizado que podem ser corrigidos com a didática certa.

Distúrbios de aprendizagem específicos como a dislexia, discalculia e disgrafia são fatores biológicos, transtornos, que necessitam de intervenções diferenciadas na alfabetização.

Nos dois contextos citados, o professor deverá ter um olhar atento e individualizado para cada um de seus alunos e adotar medidas que transformem o processo agradável tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Buscando novos conhecimentos acerca dos temas acima citados, essa pesquisa se pauta em um embasamento teórico com pesquisadores especializados em alfabetização como Emília Ferreiro, para assim encontrar as possíveis causas, intervenções e características das dificuldades de aprendizagens nos anos iniciais da alfabetização.

Para Emília Ferreiro (2001, p. 44), citando Marcone e Lakatos, A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

O professor que embasa seu trabalho pedagógico em um rico referencial teórico está pensando nas dificuldades, aprendizagens e conquistas de seus alunos. Deve-se considerar a pesquisa científica para resultados satisfatórios.

A pesquisa no processo educacional está relacionada ao aprendizado e as reflexões sobre as práticas cotidianas permitindo uma ligação entre saberes populares e científicos, dando espaço para a consciência crítica. O professor busca conhecimento o interpreta para transformar seu espaço de aprendizado, a sala de aula!

2. DESENVOLVIMENTO.

2.1. Dificuldades de aprendizagem.

Identificamos em cada criança um tempo próprio e importante no processo de aprendizagem em qualquer fase de seu desenvolvimento. E, nós profissionais da educação temos como principal função mediar novos conhecimentos e fazer intervenções para que a mesma se desenvolva plenamente em suas capacidades e habilidades se tornando um ser pensante e protagonista em todo este processo.

Neste processo individual onde o aluno é protagonista, como o professor consegue diferenciar o tempo próprio do aluno de uma dificuldade de aprendizagem?

Nas salas de aula dos primeiros anos da alfabetização é comum encontrar crianças com dificuldades na leitura e escrita. Sabemos que nem todas as crianças aprendem com a mesma facilidade e com o mesmo ritmo.

O olhar individualizado do professor para cada um de seus alunos torna-se essencial neste processo. O papel do alfabetizador é de orientar, compreender e entender as diferentes linguagens da criança. E, sua sala de aula deverá ser um ambiente transformador, para isso, este profissional precisa estar atento às necessidades, interesses e motivações de seus alunos sendo pesquisador e proporcionando um ambiente acolhedor e seguro. DeVries e Zan exemplificam ao dizer que “um dos segredos para a hora da atividade ser bem-sucedida é planejar visando a atrair os interesses, objetivos, raciocínio e cooperação das crianças” (1998, p.212). Sendo assim, o professor precisa planejar suas ações pensando em atrair o interesse de seus alunos.

Quando o educador possui um olhar individualizado para seus alunos e planeja suas ações pensando em seus interesses, consegue ter a percepção de fatores externos que são uma das causas das dificuldades de aprendizagem.

A alfabetização é essencial para o pleno desenvolvimento da linguagem. A leitura de textos é mais do que conseguir decodificar as palavras, trata- se de compreensão, interpretação e saber aplicar as habilidades aprendidas.

O professor precisa criar estratégias em que a criança se sinta confiante com a metodologia utilizada, pois se não faz sentido, elas não aprendem. Quando a criança se sente segura aprende com facilidade e o processo se torna natural.

As crianças podem ter problemas com a leitura devido a um fator no contexto familiar e/ou escolar. Nas dificuldades de aprendizagens, por se tratarem de problemas externos a criança tem maior chance de superar suas dificuldades e conseguir ser alfabetizada com resultados satisfatórios.

Além dos fatores externos, há crianças que possuem transtornos de aprendizagem que são diferentes condições neurológicas que afetam a capacidade de aprender e processar as informações.

O professor precisa saber diferenciar a dificuldade escolar ocasionada por fatores externos; que são ocasionados, em sua maioria, pelo plano pedagógico e contexto familiar. E os transtornos de aprendizados ocasionados por fatores biológicos, que estão relacionados ao desenvolvimento de funções cerebrais. (Ohlweiler, 2006).

2.2. Transtornos de Aprendizagens ou Dificuldades de aprendizagens específicas

(dislexia, discalculia e disgrafia).

No dicionário a palavra transtorno está definida como “ato ou efeito de transtornar”, assim como “situação imprevista e desfavorável”. Transtornos de aprendizagens, está relacionado a um conjunto de dificuldades pontuais e bastante específicas, ligadas ao cérebro, portanto com esta condição o cérebro poderá funcionar de maneira diferente. Apesar de “situação imprevista e desfavorável” a pessoa com transtorno de aprendizagem terá dificuldade em determinadas áreas no aprendizado como na escrita e na leitura e, não significa que terá deficiências mentais, já que não representa incapacidade e que o transtorno de aprendizagem possui tratamento.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente. (Correia, 2008, p. 46).

As dificuldades de aprendizagens específicas, transtornos, afetam habilidades no processo básico do desenvolvimento de uma criança, sendo possível que uma mesma criança apresente mais de transtorno simultaneamente.

Neste estudo abordaremos as seguintes dificuldades de aprendizagens especificas:

- Dislexia;
- Discalculia;• Disgrafia;

Abordando suas definições, causas, características particulares e seus tratamentos.

2.2. Dislexia

A dislexia é caracterizada quando o indivíduo possui problemas na identificação e no reconhecimento das palavras, decodificação e ortografia. Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio), “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras).

Fonseca (1999, cit. por Moura, 2011) diz que trata-se de uma “dificuldade duradoura” que surge em "crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação sensorial e psíquica já existente.”

De fato, a Dislexia, não está associada a um baixo nível intelectual, uma pessoa disléxica pode apresentar níveis de desenvolvimento acima da média para faixa etária em outras áreas, porém com dificuldade na leitura.

Segundo Fukuda, Capellini (2012), conhecida como um transtorno de aprendizagem, a dislexia é resultado de um déficit específico na linguagem. O sujeito indica, primeiramente, dificuldades na fala relacionado à dificuldade do processamento fonológico e repercute nos processos de leitura.

“Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fono-

lógica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas.Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais. (Associação Internacional de Dislexia, 2003, apud Teles, 2009).

As pessoas disléxicas, podem apresentar dificuldade em traduzir a linguagem ouvida ou lida para o pensamento, ou o pensamento para linguagem falada ou escrita. Possuem, dificuldades na ortografia, no processamento visual e auditivo, na leitura e na escrita.

Não há uma causa exclusiva para a dislexia. Alguns autores afirmam mesmo que se trata de uma perturbação de causas múltiplas.

Embora a Dislexia não tenha cura, é possível levar uma vida normal se houver suporte especializado desde cedo. Tratamentos com psicólogos, fonoaudiólogos e com equipe pedagógica permitirão criar estratégias para superar as dificuldades com as palavras e eventuais problemas que terão em seu dia a dia.

Quando o diagnóstico não é realizado corretamente, devido à inexistência da equipe de apoio citada acima; com esta imprecisão estes não serão devidamente guiados. O preciso diagnóstico de que a criança é portadora de dislexia, causa aflição na família, na escola e nos profissionais de educação, devido às limitações presentes na colaboração familiar e às complexas acomodações escolares (Silva, 2009).

O diagnóstico final deverá ser feito por um neurologista, após as considerações feitas pela escola, geralmente entre os oito ou nove anos de idade da criança. É por este especialista que é feita a diferenciação da Dislexia com outros transtornos de aprendizagens, além de descartar problemas emocionais que, também, podem interferir na leitura e na escrita.

Por ser um transtorno biológico não há tratamento preventivo para Dislexia, mas quando diagnosticada precocemente e com os tratamentos devidos é possível assegurar o aprendizado da criança e a qualidade de vida.

2.3. DISGRAFIA

A Disgrafia se define em uma dificuldade no ato motor da escrita, a criança com esse transtorno apresenta dificuldade em realizar tarefas como desenhar e possuem uma “má-letra”.

Reconhecer uma criança com Disgrafia não é uma tarefa fácil, se o professor não for pesquisador com um olhar diferenciado e atento para seus alunos, já que se trata de uma aprendizagem complexa.

A criança com Disgrafia irá apresentar diferentes sinais e o professor, que não está preparado, poderá julgar como desleixo. Alguns desses sinais são: traços exageradamente grossos, ou finos; letra excessivamente grande ou pequena; caligrafia inclinada; desorganização geral na folha, borrões, grafismo trêmulo entre outros sintomas que poderão aparecer no decorrer da vida escolar.

Desde muito novinhas, as crianças sentem necessidades em se expressar através de desenhos ou através da escrita que se desenvolve ao longo do percurso escolar da criança.

Segundo Cinel (2004), indivíduos disgráficos são aqueles que denotam dificuldades na ação motora da escrita, deixando a grafia quase que indecifrável. Desta forma, disgrafia é a desordem da escrita no que diz respeito ao traço das letras e à estruturação dos conjuntos gráficos no espaço utilizado. Associa-se, portanto, às dificuldades motoras e espaciais.

O estudo dos motivos da disgrafia é profundo, por serem diversos os motivos que podem guiar a uma escrita desordenada, como sugerem Torres e Fernández (2001).

O tratamento deverá ser feito por profissionais especializados, que darão suporte aos trabalhos do professor que deverá propor atividades que desenvolvam a coordenação motora fina e grossa e, também, as noções de espaço e lateralidade e controle corporal. A disgrafia está ligada com as alterações de lateralidade e de eficiência psicomotora (motricidade, equilíbrio). Estes indivíduos são desordenados do ponto de vista motor (na maioria das vezes apresentam idade motora inferior à idade cronológica).

De acordo com Camargo (2008), a reeducação do grafismo está ligada a três fatores essenciais: progresso psicomotor, progresso do grafismo em si, e individualidade do grafismo do indivíduo.

1.DISCALCULIA

Trata-se de um transtorno específico de aprendizagem relacionado à matemática. A pessoa com discalculia apresenta um desempenho matemático significativamente baixo para o esperado para a idade. Costuma estar associada à dislexia, entretanto nem todas as pessoas que têm dislexia podem apresentar o quadro de discalculia e vice-versa. Ambas são transtornos de aprendizagens distintos.

Para o pensador Silva (2008), não há somente uma simples razão, que possa justificar o surgimento da discalculia. Crianças com discalculia são incapazes de identificar sinais matemáticos, montar operações ou classificar números.

Ladislav Kosc descreve a discalculia em seis vertentes sendo: Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos; Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas, números, termos e símbolos; Discalculia gráfica: dificuldade na escrita de símbolos matemáticos; Discalculia operacional: dificuldade na execução de operações e cálculos numéricos; Discalculia practognóstica: dificuldade na enumeração, manipulação e comparação de objetos reais ou em imagens; Discalculia ideognóstica:

dificuldades nas operações mentais e no entendimento de conceitos matemáticos.

O professor aliado ao psicopedagogo buscará diferentes estratégias para conduzir o aprendizado da criança com discalculia.

2. CONCLUSÃO

Este artigo proporcionou reflexões importantes sobre os distúrbios de aprendizagens e suas diferentes formas. Mostrou que a criança necessita ter seu tempo e espaço para aprender, sendo protagonista de sua história. E o papel do professor mediador que respeita o papel do aluno no processo de aprendizado, mas que sabe identificar as dificuldades e fazer as intervenções corretas.

A criança para ser protagonista em sua trajetória educacional precisa se sentir segura e confiante, assim ela aprende e, ainda transfere seus conhecimentos de forma natural.

Estudos comprovaram que diversas podem ser as causas de dificuldades de aprendizagem, dentre eles os fatores externos que incluem a segurança, o acolhimento e o prazer em estudar.

Em fatores biológicos, o aluno necessitará de uma equipe que o auxilie com tratamentos feitos com terapias e atividades que desenvolvam as habilidades fragilizadas neurologicamente.

Contudo, neste presente artigo foi possível apresentar as causas, os sintomas e os tratamentos para cada distúrbio citado. Os anos iniciais da alfabetização devem ser de muito aprendizado, descobertas e brincadeiras e intervenções que farão o processo se desenvolver de maneira efetiva e satisfatória.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, J. A. O desenvolvimento das habilidades em matemática. In: Alves, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (Org.). Dislexia: Novos Temas, Novas

Perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 209-238.

CAMARGO, M. J. G. (2008). Disgrafia Motriz. Coleção impacto educacional, SP.

COELHO, T.D. (2011). Dislexia, Disgrafia, Disortográfica e Discalculia. Areal Editores, São Paulo.

CORREIA, L. M. (2008). Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.

DEVRIES, Rheta e ZAN, Betty. A Ética na Educação Infantil: oAmbiente Sócio-

Moral na Escola, Porto Alegre, Artmed,1998.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, C. S A, C. M. AUTOR, ARAÚJO L.C. ANDRADE S.I. (2011).

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, UM ESTUDO DE CASO. VI Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação

Tecnológica. Natal-RN.

FUKUDA, M. T. M; CAPELLINI, (2012) S. A. Programa de Intervenção Fonológica

Associado à Correspondência Grafema-Fonema em Escolares de Risco para a

Dislexia, Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 25, n. 4, p. 783-790.

MOURA, O. (2011). Portal da Dislexia. Acesso em a 23 de setembro de 2021 em http://www.dislexia-pt.com.

MORAES, Paula Louredo. "Discalculia, sintomas, causas e tratamento"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/doencas/discalculia.htm . Acesso em 23 de setembro de 2021.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J (1996) Educação da criança excepcional. Tradução de

Marília Zanella Sanvicente. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

OHLWEILER, L. Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (2006) Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, p. 3-8.

ROMAGNOLI, G. C. (2008). Discalculia: Um desafio na Matemática. Trabalho realizado para obtenção do grau de especialista em Distúrbios de Aprendizagem, Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo.

SILVA, L.; SILVA, C. (2009) Consequências sociais e emocionais da dislexia. p. 22.

SILVA, M. C. (2008). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: A manifestação da discalculia. Texto Editores, Lisboa.

SILVA, W. C. (2008). Discalculia: Uma abordagem à luz da Educação Matemática. Relatório

Final (Project de Iniciação Científica). Universidade Guarulhos, Guarulhos.

SIQUEIRA, C. M.; GIANETTI, J. G. (2011) Mau desempenho escolar: uma visão atual,

Revista Associação Médica Brasileira, v. 57, n. 1, p. 78-87.

SPRATT, R. H. Learning disabilities. In: HEWARD, W. L. Exceptional children. Ohio:

Pearson, 2006. p. 178.

TELES, P. (2009). Dislexia: Método Fonomímico - Abecedário e Silabário. Lisboa: Distema.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). Dislexia, Disortografia e Disgrafia. Amadora:

McGrawHill.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

ILDENICE PEREIRA DE MOURA

RESUMO

O objetivo deste trabalho é buscar e compreender o conteúdo da arte de contar histórias no início do ensino fundamental. O gatilho para esta pesquisa é a estranha falta da prática de contar histórias, tanto como conteúdo quanto como estratégia de ensino. Além do objetivo citado acima, também analisaremos as conquistas da arte de contar histórias nas escolas primárias, e o propósito é estabelecer uma estrutura de análise. Além dos destaques necessários para a formação de alfabetizadores, também temos a oportunidade de identificar áreas, instituições e pesquisadores que enfocam o assunto. Metodologicamente, trata-se de um estudo apoiado em bibliografia que, segundo Ferreira (2002), ajuda a propiciar a circulação e a troca do que foi construído, contribuindo para o que ainda não foi construído e otimizando todos os aspectos do estudar. No entanto, por meio dos trabalhos pesquisados verificou-se e descobriu-se que essa afirmação é na verdade uma falta de preparação para exercícios de contação de histórias. Esse despreparo é entendido como necessidade de uma especialização, razão pela qual discordamos, pois entendemos a necessidade da contação de histórias como conteúdos e estratégias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: A Arte de Con-

tar Histórias; Ensino Fundamental. Formação de Professores.

1 INTRODUÇÃO

No movimento teórico/prático que constitui o currículo da pedagogia, pela invasão, pela prática curricular, pela importância da narrativa, como conteúdo e estratégias necessárias para constituir o desejo e a dinâmica da leitura, anunciando e observando o processo de aprendizagem de crianças de 6/12 anos. Portanto, acreditamos que a arte de contar histórias é a atividade básica de construção do conhecimento, por isso queremos saber: o que se fala dela, quais regiões e pesquisadores preocupados com o assunto que perspectivas de treinamento foram anunciadas e ou geradas a partir da pesquisa de posicionamento? Para responder a essas perguntas, nosso objetivo geral é analisar as conquistas da arte de contar histórias nas escolas primárias nacionais para apoiar a formação e o desempenho de professores de alfabetização na atuação profissional.

Metodologicamente falando, trata-se de um estudo de suporte bibliográfico. Segundo Ferreira (2002), esta pesquisa ajuda a promover a circulação e troca do que foi construído e, dessa forma, contribui com o que não foi construído e otimiza todos os aspectos da pesquisa. Por isso, ao focar a produção nacional na arte de contar histórias do ensino fundamental, buscou-se explicar as principais características e contribuições dessas obras, seja para as práticas pedagógicas exigidas para a alfabetização, seja para a formação e atuação de professores, mas também para a formação de leitores.

O maior desafio enfrentado nesta pesquisa é compreender o processo de composição da narrativa como conteúdo e estratégias de ensino/aprendizagem. Os primeiros alunos do ensino fundamental treinam os leitores especialmente por meio da criatividade e dos processos criativos.

Portanto, professores e familiares precisam cooperar para despertar o interesse dos alunos pelo estudo da arte de contar histórias e se tornar um intermediário para que os alunos adquiram e estimulem a leitura.

2. DESENVOLVIMENTO

Além da educação infantil, a trajetória da arte contadora também decorre da importância das histórias, do conteúdo, da leitura e das estratégias infantis de contação. Dizemos isso além da educação infantil, porque pesquisadores e programas de formação de professores em sentido estrito. Por isso, acredita-se que este tipo de ritual, compromisso e prática de contar histórias requer a mobilização moral dos professores, a paixão pela magia, e a imaginação criativa e criatividade de professores e crianças.

Nesta perspectiva, buscou-se alguns indicadores e/ou reflexões na literatura infantil para abrigar a discussão em questão. A literatura infantil se divide em dois momentos: lendária e escrita, como não havia registro, a lendária apareceu como um exercício de comunicação e disseminação de conhecimento entre os sujeitos. Por outro lado, a literatura escrita nasceu no século XVII, com a reorganização do ensino e a prática de tais rituais, compromissos e contação de histórias, acredita-se que a mobilização moral dos professores, o entusiasmo pela

magia e a imaginação criativa, e a criatividade são necessários para ambos os lados: professor e criança. Nessa perspectiva, buscamos alguns indicadores e ou reflexões sobre a literatura infantil, forneça abrigo para discussões na tela.

No momento, ousamos questionar: a história é contada entre escolas, famílias, adultos e amigos em processos de relacionamento, ainda é um dos exercícios de proteção da tradição? Vale a pena ter esse tipo de conteúdo e/ou estratégia educacional formal e informal nos tempos modernos, seja na escola ou na família? Se os exercícios de narração de histórias foram reduzidos e / ou reconfigurados, como estão estruturados?

Outro aspecto interessante que se anuncia subjetivamente é que as histórias contadas contribuem para o desenvolvimento de relações e funções mentais superiores, entre as quais, em particular a memória. As mudanças dinâmicas no comportamento humano, prática social, organização social, processos educacionais, escolarizados e não-escolarizados (como o processo de contar histórias) estão localizadas em contribuições significativas de diferentes práticas educacionais e diferentes momentos históricos.

Coelho (1995), Moraes (2012), Abromovich (1997), Bamberger (1995) e Oliveira (2008), enfatizam que contar histórias é um dos principais meios de desenvolvimento da linguagem e treinamento de futuros leitores. Eles também reiteraram que essa abordagem também é reconhecida e validada como uma forma de expandir o vocabulário, trazer de volta memórias do passado (memória de longo prazo) e fazer brinquedos e jogos de palavras. Certamente acredita-se que contar histórias a nossa maneira, com suas diferentes estratégias, ajuda a criar perspectivas para o futuro e, por meio da imaginação e da fantasia, possibilitaram e possibilitam tornar possíveis sonhos que normalmente são impossíveis.

Moraes (2012) afirma que contar histórias é a arte de brincar com as palavras e com o pensamento, diz que ouvir histórias é viajar pelo mundo sem sair de casa, é um diálogo com o texto, o autor e você, e o estabelecimento de vínculos afetivos.

Batista (2007) enfatiza que ouvir histórias é uma atividade divertida que as crianças e os jovens esperam independentemente da idade e nível de escolarização.

Portanto, é nossa responsabilidade reiterar que a arte de contar histórias pode se transformar em magia, charme e criatividade, ao mesmo tempo, não podemos ignorar o movimento oposto ao anterior. Para Abromovich:

[...] —há quem conte histórias para enfatizar mensagens, transmitir conhecimentos, disciplinar, até fazer uma espécie de chantagem - se ficarem quietos, conto uma história, se isso, se aquilo... – quando o inverso que funciona. A história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa. (ABROMOVICH, 1997, p.18).

Supondo que haja uma contradição e que a maioria das pessoas queira verificar nossas crenças, não acreditamos em usar contar e ouvir histórias, aprender a ler e a escrever, apenas como desculpa, mas como texto, está localizado na realidade da vida, cuidadosamente trabalhada a partir de exercícios e experiências inerentes a relação entre cultura e sociedade, ética, estética e educação.

Os livros e as histórias que ouvimos

quando éramos crianças estão todos na nossa memória, enquanto a memória voltar, a história não terá fim. Quando termina, fica na mente das crianças que o usa como alimento para sua imaginação criativa, que além de ser um comportamento interessante, contar histórias também contribui para aspectos emocionais, sociais e atenção dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a importância da leitura passa a ser uma atividade permanente, principalmente na escola, isso não significa negar a importância e a contribuição de diferentes espaços e locais. A prática de leitura referida não se limita a leitura de informações, ela é um processo de alfabetização diversificada, permeada por diferentes linguagens e possibilidades de aprendizagem. Contar histórias é um incentivo para a prática de leitura, escrita, conversação, o que ajuda muito na expansão do repertório formativo em diferentes línguas, utiliza-se discussões relacionadas a arte de contar histórias e ou contação de histórias nas series iniciais do ensino fundamental como conteúdo e ou estratégia de ensino para debater, e somos marcados pela ausência e ou próximos do silêncio.

Além disso, impulsionado pela provocação, quem deve contar uma história é um contador de histórias profissional, pois segundo alguns argumentos nós professores, são sabemos como fazê-lo com as competências necessárias, como se tivéssemos voltado ao passado. Os autores que acompanham esta discussão reforçam a crença de que a arte de contar histórias precisa ser revivida, mais uma vez como uma possibilidade de interação e diálogo entre gerações e famílias diferentes.

A arte de contar histórias e as práticas educacionais oferecem inúmeras possibilidades de formação que permitem, transformam e ou inovam. Acredita-se que essa arte de contar histórias, em ambientes escolares de forma sistemática, como conteúdo e estratégia, tem uma grande contribuição no processo de cultivo do interesse de crianças e jovens pela prática da leitura e da escrita.

Os professores devem contar histórias em uma postura agradável e confortável, ou seja, organizar as crianças em um ambiente agradável para que todos possam ver os olhos do contador de histórias, construir cumplicidade entre ouvinte e falante por meio da história, inspirar encantamento, gosto pela leitura e imaginação. Contar histórias é uma forma de aproximar as crianças dos livros, especialmente quando elas ainda não conseguem ler ou estão aprendendo.

Portanto, é necessário a mediação do professor na hora de contar histórias, pois se a forma de contar despertar o interesse do aluno, seu aprendizado também será desenvolvido. Para contar uma história, o professor deve conhece-la, lê-la várias vezes e, então, em cada leitura, prestar atenção aos detalhes que não serão percebidos na leitura.

Ao contar deve-se ter a consciência daquilo que se conta, ou seja, deve-se conhecer antes a história, para que a sonoridade das palavras, das frases, o ritmo flua de modo equilibrado, harmonioso, como um critério da arte de contar que seja capaz de envolver com as diversas modalidades da voz conforme a ação narrativa, valorizando cada momento, criando o clima de envolvimento e construção e ações no imaginário das crianças inclusive saber anunciar que a história acabou, sempre com o gostinho de “quero mais”, aproveitando a oportunidade

para estimular, assim, a iniciativa da criança a uma leitura espontânea. (ABRAMOVICH, 2006, p.191)

Por meio do ato de contar histórias, os alunos podem ficar cientes desse detalhe, para aqueles que apresentam dificuldade de entender, você pode despertar sentimentos emocionais, encantando e mediando coisas que eles ainda não conseguem entender. Crie uma história na mente do ouvinte estabelecendo expectativas e identificando a identidade.

A história não é contada para moralizar, doutrinar ou usá-los como materiais de ensino, o professor precisa perceber que a história pode trazer diversos benefícios para o aluno e para si mesmo, e que permitem a participação entre as disciplinas. Quando o professor conta a história, ele constrói uma ponte entre o leitor e o livro. E, nesse método, ele pode utilizar diversos materiais, como: bonecos, dobras, fantasias de personagens, dedos, seixos simples, enfim, tudo que possa lembrar os personagens ou o lugar onde a história aconteceu.

Essas características deixam as crianças felizes, esses materiais podem ajudar os professores a aproximar os alunos dos livros. Para formar um leitor, não basta apresentar os livros, é preciso cultivar o hábito da leitura desde cedo, e depois ter o cuidado de não transformar a leitura em uma necessidade avaliativa e, aos poucos, fazer com que as crianças se interessem cada vez mais pelos livros.

Os professores devem ter cuidado ao contar histórias, como falar de forma adequada, clara e alegre, para não se irritar com os alunos mais animados, olhar para o público, distribuir o seu olhar para todos do público, usar tons diferentes ao contar a história, usar pausas a história, usar pausar a história e explorar o silencio, as palavras e evitar ações repetitivas.

Diante dessas informações, é importante ressaltar o compromisso do professor com a composição da vontade de ler e ouvir a história, o que pode e deve ser feito pelos professores e pela criança em conjunto, ambos precisam fazer um exercício de cumplicidade e diálogo.

Por isso, ao focar a produção nacional na arte de contar histórias do ensino fundamental, buscou-se explicar as principais características e a contribuição dessas obras, é a prática pedagógica necessária a alfabetização ou a formação de leitores, eles enfatizaram que teses e dissertações são relevantes como exercícios investigativos para atingir seus objetivos acadêmicos e contribuir para o processo de formação de novos pesquisadores.

Ao buscar por autores referentes ao tema, determinou-se que o autor Walter Benjamin está presente em 100% dos trabalhos pesquisados, o autor supracitado defende que os professores são mediadores essenciais no processo de arte e contação de histórias. Refere-se a magia, tecnologia, arte e técnica desse tipo de produção, também identificou-se outro destaque de autor, como: Abromovich que enfatiza que contar histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem e a formação de futuros leitores.

Além da regularidade e permanência feita como subsidiária da pesquisa, não podemos deixar de citar outras referências e também estar atentos a pesquisa realizada.

Dos autores pesquisados apenas Sil-

va (2014), tem consciência de um problema básico no processo de formação: planejar o papel da arte de contar histórias e sua existência efetiva no processo de formação. Os autores do estudo enfatizaram que contar histórias é uma estratégia, e ler e ouvir são conteúdos necessários para as crianças do ensino fundamental.

Em outras palavras, vai chamar a atenção das pessoas para coisas que precisam de atenção no dia a dia da sala de aula. Por que contamos histórias? Por que estudamos? Como escolhemos os livros e histórias que queremos contar ás crianças? Estas e outras questões despertam a atenção das pessoas e influenciam em nossas escolhas, que costumam se alternar entre rígidas, temporárias e improvisações, dentre outras.

A história quando é escolhida sem planejamento, ela não é especifica, mas o texto é lido, cuja finalidade é apenas transmitir informações, com pouco incitamento e motivação para as crianças. Silva (2014) chamou atenção para a necessidade de organização dos espaços educacionais, diz que é preciso deixar esse local confortável, fazer círculos onde o professor possa ficar na mesma altura dos seus alunos, utilizando materiais diversos, como: fantoches, dedoches, mudando o som e criando suspense ao longo do processo da história, explica que os professores precisam deixar os alunos a participarem ativamente na história, o ponto principal que apresenta é que o professor precisa gostar de ler e fazer o seu trabalho.

A escolha de uma boa história deve ser adequada para a faixa etária que está trabalhando e aos interesses desse público. Outra preocupação diz respeito a extensão da história, pois o tamanho da narrativa cansa e desmobiliza a criança, ou seja, reforça o problema que foi enfatizado: o planejamento da ação.

Para Silva (2014), quando um professor gosta de ler histórias, ele vai incentivar e estimular os alunos a se tornarem leitores, ressalta também que, com o apoio de sua pesquisa, muitos professores acreditam que não sabem realmente contar uma história. Praticar requer habilidades específicas e até talentos, razão pela qual muitas vezes eles deixam de usar esta importante ferramenta.

Uma preocupação básica é a formação continuada, com o objetivo de aprimorar continuamente os conhecimentos dos professores sobre a contação e a leitura, a obra literária e seus autores e as relações que permeiam a arte de contar histórias. A prática de contar histórias em sala de aula requer regularidade e persistência, está é uma atividade formativa necessária para criar o gosto pela escuta e a institucionalização da participação na roda de contagem esquecida e ou silenciosa, segundo os pesquisadores, a aprendizagem dessa arte envolve um compromisso com a aprendizagem contínua, um compromisso com a prática exigida.

A pesquisa em análise ressalta a necessidade de aprimorar a arte de contar histórias, tendo em vista a necessidade de mobilizar constantemente as crianças em um contexto altamente persuasivo e técnico, a demanda é necessária para novas tecnologias, para novos referenciais com treinamento específico. Os professores devem buscam diferentes opções para induzir as crianças a gostarem da importância da leitura, ao invés de tornar rígida a contagem, enfim, olhar para dentro, as contribuições que experimentam em seu dia a dia, isso é

contar histórias, contagiar crianças, se apropriar de histórias e reconstruí-las com base em suas realidades e experiências.

O professor e o contador de histórias são formadores dos futuros leitores, neste caso é necessário aprimorar a imaginação e a fantasia, os alunos participam, aprendem e desenvolvem suas habilidades por meio de histórias, seja o protagonista. Somente quando o professor consegue se tornar uma ponte entre o texto e o leitor é que o interesse pela leitura se forma.

As histórias contadas fornecem as pessoas oportunidades ilimitadas, ampliam seus horizontes, estimulam a criatividade e educam as pessoas para ouvir e dominar as habilidades necessárias para diferentes interpretações cognitivas. A arte de contar histórias ajuda as crianças a construir e elaborar seus pensamentos, por meio das histórias o ouvinte pode criar e recriar novos significados de acordo com suas necessidades e experiências de vida, por meio da leitura, os alunos podem entender e explicar o que está acontecendo ao seu redor.

A premissa é que, ao contar histórias, o professor pode aproximar as crianças do texto, ou seja, desde que faça com que os alunos entendam que esse tipo de leitura/ contação faz parte da reflexão e compreensão da realidade.

Utilizar a contação em sala de aula como um facilitador da aprendizagem, reiterando os seguintes aspectos: interação e o diálogo entre o narrador e o ouvinte, o comportamento criativo e a ativação biológica, e o diálogo e a harmonia entre eles, servem como condições para tornar a aprendizagem significativa. Desde que nascemos, interagimos com outras pessoas e nos integramos ativamente aos símbolos, por isso aprimoramos nossos conceitos e conhecimentos. Nesse sentido, acreditamos que quanto mais histórias as crianças ouvirem e quanto mais interações tiverem com os adultos, melhor para o desenvolvimento delas, porque assim vão aprender e se desenvolver na interação com os outros.

Quando as crianças lêem por prazer, esse tipo de leitura ajuda no desenvolvimento das funções mentais superiores e no desenvolvimento do pensamento abstrato. Por meio da leitura e da narração de histórias, você pode compreender e aprender o conteúdo de ensino e o mundo ao seu redor, esta é uma maneira prazerosa de deixar as crianças adquirirem conhecimento é uma alegria. Vale ressaltar que cada uma das obras citadas nesta pesquisa está de acordo com a base teórica desta pesquisa, mostrando a importância da narrativa, da leitura e da arte.

Contação de histórias, magia, criatividade, como prática de exercícios, comunicação e treinamento de habilidades humanas. O destaque vem do fato de que mesmo na era da tecnologia da informação e da inserção de novos recursos diferenciados, a boa e velha visão, os gestos, os símbolos, a comunicação oral e gráfica não serão ignorados, porque dadas as possibilidades que delas vem. Os professores do ensino fundamental têm a responsabilidade de garantir um diálogo que interaja com outras correlações formativas.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os conteúdos relacionados a arte de

contar histórias no ensino fundamental e sua metodologia. Vale destacar que o pequeno número de produções é um indicador da força deste trabalho. Considerando o horizonte temporal estabelecido dos escritos que foram utilizados como busca, ressaltou ainda a importância desse tipo de pesquisa e releitura da realidade observada em sala de aula e da realidade vivenciada de outra forma por meio dessa busca.

A leitura que foi feita na composição permite explicar que a prática de contar histórias não é uma atividade simples e casual, apenas para tomar tempo, principalmente no início do ensino fundamental. Portanto, é uma atividade formativa essencial para a vontade de formar lendo, ouvindo e contando histórias alheias e suas, e escrevendo e reescrevendo-as com regularidade e durabilidade, necessárias para as crianças, adolescentes, jovens, adultos e principalmente professores da primeira sério do ensino fundamental.

Nesse sentido, voltamos a Silva (2006) para confirmar as reflexões levantadas quando apontou que o papel da escola é proporcionar espaço para encontros entre alunos, leitores, livros, magia, encantamento e a imaginação, entre o criador e a criatura, entre o encanto e o desencanto, para que estes espaços e possibilidades possam promover um ambiente agradável de leitura, para ler e escrever esta estratégia mágica de aprender e ensinar, falar, ouvir e criar histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. Hora do conto: um espaço para brincar com as palavras. In. Trabalho pedagógico na educação infantil. Londrina: Humanidades 2007.

1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/98). Brasília,

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

COELHO, Betty. Contar história: uma arte sem idade. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

MORAES, Fabiano. Contar histórias: a arte de brincar com as palavras. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012. OLIVEIRA, Maria Alexandre de. Dinâmicas em literatura infantil.

13ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HORA DA HISTÓRINHA! O QUE VAMOS LER? QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - PERCEPÇÃO DAS SUTILEZAS

ITAMARA DE ALMEIDA NOVAIS DEMONICO

RESUMO

O presente artigo aborda como a representatividade e percepção da diversidade étnico-racial é contemplada por meio da contação de histórias ou momentos de leitura na Educação Infantil. Como essas práticas pedagógicas tornam-se facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas. Propõe uma abordagem crítica-reflexiva dessa prática com crianças pequenas e como as diversas culturas são contempladas nesses momentos, em especial, a cultura africana e afro-brasileira. Estabelecendo o conceito da valorização da diversidade desde a Educação Infantil, compreendendo-a como primeira etapa da Educação Básica, aporte do desenvolvimento integral do sujeito. Esta pesquisa tem por finalidade investigar a importância desses momentos de leitura como forma de expressão, valorização e representatividade cultural dos diversos povos desde a primeira infância balizada pelas políticas afirmativas de diversidade cultural. Sob a ótica do desenvolvimento infantil atrelado ao processo de ser e estar no mundo e a constituição do sujeito, desvencilhando o olhar infante da hierarquização de povos e culturas para a promoção de uma sociedade plural.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura para promoção da diversidade; Educação Infantil; Questões Étnico-raciais; Representatividade.

ABSTRACT

This article discusses how the representativeness and perception of ethnic-racial diversity is contemplated through the telling of stories or moments of reading in Early Childhood Education. As these pedagogical practices become facilitators in the teaching and learning process of young children. It proposes a critical-reflexive approach to this practice with young children and how the various cultures are contemplated in these moments, especially African and Afro-Brazilian culture. Establishing the concept of valuing diversity since Early Childhood Education, understanding it as the first stage of Basic Education, in contribution to the integral development of the subject. This research aims to investigate the importance of these moments of reading as a form of expression, valorization and cultural representativeness of the various people since early childhood marked by affirmative policies of cultural diversity. From the perspective of child development tied to the process of being and being in the world and the constitution of the subject, disbanding the infant's gaze of the hierarchy of people and cultures for the promotion of a plural society.

KEYWORDS: Reading for diversity; Early Childhood Education; Ethnic-racial issues; Representativeness.

1. Introdução

Quando falamos em Educação Infantil nos debruçamos nos princípios que norteiam e contribuem para a construção de oportunidades significativas de experiências e vivências para os pequenos.

O papel do educador da primeira infância é contemplar em seus planejamentos as vozes infantis, tornar o percurso educativo relevante, desafiador e prazeroso aos bebês e crianças. O currículo da primeira infância assim como dispõe os dispositivos legais deve promover interações e brincadeiras, afim de propiciar o desenvolvimento integral dos infantes.

Dentre os vários momentos e vivências pensados para a exploração das potencialidades dos pequenos e pequenas, a hora da leitura ou contação de história é um momento muito prazeroso para as crianças. Mais do que desenvolver o gosto pela leitura, é um momento de romper paradigmas. Essa ação deve estar pautada nos princípios éticos e estéticos.

[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar[...] (FREIRE, 1996, p. 33)

A ação docente pautada em tais princípios, tem de buscar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996), aliar a prática educativa à reflexão e pesquisa, ações atreladas aos questionamentos: Quais leituras estão sendo propostas? Qual o discurso privilegiado? Há contextualização com as vivências? Os bebês e crianças estão tendo seus contextos sociais e culturais respeitados e valorizados? Quais são os aspectos relevantes? Essas indagações e tantas outras devem permear o planejamento.

As vozes infantis ecoam e são capazes de reproduzir, ainda que não o saibam o que na verdade representam valores destorcidos e comportamentos arraigados da atual sociedade. As crianças desde muito pequenas estão construindo a compreensão de ser e estar no mundo. Elas são sensíveis o bastante para compreender as sutilezas nas relações sociais. Essa ruptura de paradigmas só será possível com políticas afirmativas desde a primeira infância.

O presente artigo aborda as questões étnico-raciais na Educação Infantil contempladas na hora da leitura ou contação de histórias para bebês e crianças pequenas e suas muitas vertentes. Como educadores e educadoras, familiares e crianças, e toda comunidade educativa atuam nessa construção.

A prática cotidiana, deve permear a preocupação como objeto de análise e estudo, as relações étnico-raciais e as práticas promotoras de equidade. Perpassando por ações de valorização e representatividade das diversas etnias: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (DCNEI, 2009).

Neste cenário, as reflexões relacionadas às relações étnico-raciais, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, amparadas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, precisam ocupar lugar significativo não

somente no Ensino Fundamental e Médio em algumas disciplinas, mas em todas as etapas da Educação. As políticas afirmativas e ações conjuntas corroboram como possibilidades de pensar no ser humano diverso e partícipe de grupos sociais e de territórios culturais plurais.

O equívoco de apresentar a cultura negra, indígena no currículo infantil, como secundária, não como matrizes constitutivas do povo brasileiro. Nas práticas diárias, momentos relevantes de aprendizagem de povos que contribuíram para "surgimento" do Brasil enquanto nação, passam desapercebidas, sendo consideradas tais proposições em datas comemorativas ou históricas de forma estereotipada.

Para uma educação promotora de igualdade que considere as diferentes infâncias o lugar de fala das crianças deve estar desde a constituição do planejamento, situações de confronto do território em que estão inseridas, suas culturas familiares, um aporte tão grande como esses infantes o são.

O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função do verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos[...] (BARROS, 2009, p. 83)

A escola não está a margem, não é um oásis. É um lugar de formação, de problematização, reflexão e principalmente de desconstrução de práticas arraigadas e excludentes. Desse verbo delirante para além de uma educação pragmática, "fazer nascimentos", nascer uma sociedade mais justa e igualitária a partir de uma prática educativa que valorize o sujeito e suas potencialidades rompendo com estigmas, processos discriminatórios e estruturados para manutenção das relações de poder estabelecidas. Perceber a Educação como prática da liberdade (hooks, 2017).

2. HORA DA HISTORINHA! O QUE VAMOS LER?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) reforça a importância de os pequenos terem acesso ao conhecimento cultural e científico, preservando o modo que a criança se situa no mundo. As DCNEI colocam o foco nas interações e na brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de considerar os princípios éticos, políticos e estéticos que devem nortear a produção do conhecimento nas escolas infantis. Há muitos passos a serem dados no que aborda incluir a cultura afro-brasileira a nossa nação, procurando introduzi-la e também as outras culturas que constituíram o nosso povo. De forma mais relevante no cotidiano das salas de aula, começando a romper esse padrão nas práticas da Educação Infantil.

Estas diretrizes são percebidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nestes documentos do Ministério da Educação e Desporto/Secretaria da Educação (BRASIL, 1998). Neles, a escola deverá contribuir para que princípios constitucionais de igualdade sejam viabilizados, principalmente no que se refere às questões da diversidade cultural.

Com a vivência da criança, em todo o ambiente em que ela está familiarizada, o currículo tem que ser vivo, traduzido não somente em um currículo conteudista, especialmente na Educação Infantil, mas como aborda as DCNEI nas interações e brincadeira. Há um vasto universo para apresentar e deixar com que a imaginação aflore a cada instante neles, e é importante vivenciar esses momentos únicos com as crianças. Repertoriar, enaltecer, valorizar, a cultura afro-brasileira é dar visibilidade a ancestralidade desses povos fundantes.

Entendendo que o currículo é o caminhar com os bebês e crianças e não algo pronto, romper paradigmas é urgente. Devendo-se frisar a cada momento para a criança o quanto a diversidade é importante com contextos educativos significativos para se construir uma cultura ampla, sem preconceitos, a corporificação pelo exemplo por meio de conhecimento de culturas, práticas, histórias, vivências e ações.

Há pesquisas que indicam que as crianças de 3 a 5 anos começam a identificar as relações étnico-raciais. Observando ao redor, como cada criança é em suas características físicas, sendo sua pele mais clara ou mais escura; com os cabelos mais lisos ou cacheados; as cores dos olhos escuros ou claros; e cada mínimo detalhe sendo buscado por meio do toque ou o olhar intenso em cada momento.

A escola no desenvolvimento do seu projeto político pedagógico norteando as questões étnico-raciais tornaria visível suas deficiências, assim como os avanços frente as questões. Que estão presentes em seu dia a dia corriqueiro, como a falta de brinquedos que explorem a criança como ela é, reflita a representatividade dos mais variados fenótipos.

Este conhecimento e compreensão de valorização de todos os povos não é tão aprofundado o quanto deveria, dando somente os aspectos significativos para aquele que tem o domínio de certo assunto, já que esta estrutura social foi especialmente desenvolvida por meio das misturas dos povos e culturas.

Mostrar para a criança que não somente existe uma boneca branca dos olhos claros e cabelo liso, como também existe a boneca negra, não aquela representada de forma depreciativa como “nega maluca”, mas uma que tenha a pele marrom, olhos castanhos e belos cachinhos em sua cabeça.

Apresentar a cultura dos povos africanos de maneira positiva, instrumentos, danças, comidas, costumes, curiosidades, contos e histórias de heróis negros que validem as crianças e que elas se identifiquem construindo uma visão positiva de si.

Esses momentos podem e devem ser contemplados em histórias e vivências que tragam essa diversidade cultural para a escola envolvendo a comunidade nessa construção. A exemplo disso, um Centro de Educação Infantil (CEI) da zona Norte de São Paulo promoveu o “Conta pra mim”, evento realizado uma vez por semana onde pessoas da comunidade vinham contar ‘causos’ para as crianças. Porém, devido a pandemia esse evento está suspenso. Propostas assim, alargam os horizontes, mas só são possíveis por meio da democratização do saber.

Receber a caixa de livros que serão trabalhados com os pequenos ao longo do ano letivo requer um olhar atento e crítico. Quais literaturas estão contempladas?

Quais histórias são consideradas? Qual o discurso? Apenas um livro de personagem negro ou uma coletânea de contos africanos é algo diminuto e irrelevante para a pretensão de uma educação libertadora.

Garantir o direito ao qual as crianças têm de propostas educacionais afirmativas, principalmente as crianças de escolas públicas e periféricas, onde a maioria são indivíduos negros, tanto estudantes quanto os profissionais. Esse desenvolvimento integral apregoado na educação da primeira infância: a representação cultural e artística do povo brasileiro, não traduz de forma clara as relações com a cultura negra ou aos aspectos ligados ao povo negro. Onde, se baseia de forma mais contundente a cultura europeia, permeando a base curricular da Educação Infantil. Contos de fadas, lindas donzelas brancas de cabelos lisos e olhos claros; príncipes brancos, cabelos ao vento montados em um belo alazão branco.

O racismo está tão estruturado e arraigado que alguns professores não conseguem perceber a igualdade com a própria criança ao qual ensina. Ao receber um desenho feito pela criança, não consegue entender o porquê ela usou aquela cor de lápis para representá-lo. Quando na verdade, o desenho apenas simboliza o apreço destinado ao professor. Será se a cor fosse azul ou verde ao invés de marrom ou preto causaria incomodo? Essas reflexões são primordiais para descortinar a visão do educador e mostrar o valor de si mesmo transmitidos para a criança.

A invisibilidade só se mostra nas consequências em que isso gera no futuro, através da discriminação e a desigualdade discrepante ao qual nossa sociedade viveu e vive por longas décadas. Porém, não se deve somente agir quando essas bases estiveram estabelecidas, para que todos os obstáculos vistos e não vistos sejam restaurados. A ação se inicia quando o problema é identificado, para que a corroboração aconteça em grande escala.

A legislação e a prática pedagógica devem andar juntas, já que a escola em sua maioria pública e periférica não tem a estrutura física, material e pessoal necessárias para essa consolidação, mas se faz necessária ações promotoras de inclusão da diversidade cultural dos povos africanos.

A Lei nº10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, simbolizou um enorme avanço na construção de uma educação antirracista, porém não inclui de forma clara a Educação Infantil. Sendo um marco nas relações raciais na educação, a aprovação e a implementação da lei constituem, o reconhecimento da identidade cultural negra.

Neste contexto, focando nas relações étnico-raciais e a infância, o que possibilita uma série de reflexões e reconhecimento de que este é um assunto que precisa pautar os diferentes segmentos educacionais, permeando planejamentos, posturas e estudos, de forma que possa assim, investir em uma sociedade cada vez mais tolerante e respeitosa. Precisa tornar visível para aqueles que ignoram ver que a diversidade está presente na vida de todos, seja ele negro ou não.

As crianças devem ser estimuladas a explorar livremente, porém, em contextos cuidadosamente planejados pelo professor. Essa intencionalidade se expressa, muitas vezes, na organização dos espaços, na escolha dos materiais que serão oferecidos

para as crianças em especial os livros. As histórias devem valorizar as diversas culturas, trazer representatividade e nutrir a imaginação dos infantes. O pequeno príncipe preto (FRANÇA, 2020); Amoras (EMICIDA, 2018); Tanto tanto (COOKE, 2013); Menina bonita do laço de fita (MACHADO, 2010; Meu crespo é de rainha (hooks, 2018); Minha dança tem história (hooks, 2019); O menino marrom (ZIRALDO, 2012); As panquecas da mama Panya (CHAMBERLIM, 2005); Betina (GOMES, 2009); Uma história mais ou menos parecida (PASCHOALLIN, 2013); Caderno de rimas do João (RAMOS, 2016); Caderno sem rimas da Maria (RAMOS, 2018) etc. Esses e tantos outros títulos podem enriquecer e favorecer as interações e brincadeiras dos pequenos, pois valoriza o protagonismo de meninos e meninas negros.

Essa construção positiva da cultura africana e afro-brasileira é a passos vagarosos, mas firmes. Na hora da história as crianças são capazes de incluir esses e tantos outros títulos que abordam essa temática e no jogo simbólico esses personagens aparecem e são interpretados por todas as crianças sejam elas negras ou não. Também é percebido quando há o dia da beleza, as brincadeiras com secadores e pranchas alisadoras aparecem, mas também as tranças e penteados com lenços e turbantes. Porém práticas assim só são possíveis porque lá atrás nos debruçamos a reavaliar a prática pedagógica, foi pensado como traduzir em ações uma educação para igualdade social, para a liberdade. Os dispositivos legais balizam e as teorias estudadas fundamentam o fazer.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea e globalizada requer contextos educativos significativos e formadores para o ‘homem do séc. XXI’, exigindo que processo de ensino e aprendizagem sejam refletidos e contextualizados pelos educadores. Desta forma, os vários campos das ciências contribuem para tornar o processo educativo algo significativo e prazeroso para o desenvolvimento da criança pequena.

Imprescindível a formação docente tanto a inicial, como a continuada, onde cada profissional reavalia sua prática, como busca novas estratégias e teorias que contemplem e subsidiem a valorização da diversidade, bem como, elucide as formas de discriminação e preconceito arraigados. Isso começa na Educação Infantil, para que bebês e crianças, jovens e adultos possam seguir nesse mundo promoção da diversidade.

As políticas públicas brasileiras ainda estão em vias de efetivação, há ainda grandes barreiras a serem superadas para que a Educação seja de fato para todos e haver um futuro melhor e mais justo para nossas crianças.

A identidade tem que ser construída de forma positiva, sem hierarquia ou desvalorização. Perceber-se enquanto ser único com potencialidades ajuda aos meninos e meninas construírem suas personalidades e se constituírem enquanto sujeitos de direitos compondo uma sociedade menos excludente.

Com essa base, a pessoa ao qual se identifica como uma pessoa negra diante da sociedade, ela começa a se enxergar primeiramente para que depois, os outros começarem vê-la como uma pessoa negra. A

sua cor de pele não a torna menos ou mais capaz que as outras pessoas. Entretanto, esse pensamento requer um certo esforço, já que não é algo que se consegue de um dia para o outro. E a maneira como se segue a partir disso, é que irá dizer como cada um vai lidar com a inclusão ou exclusão racial.

No entanto, todos os educadores e a comunidade escolar devem criar condições efetivas para trabalhar nos espaços escolares com os pequenos, ações antirracismo para uma transformação social. Os colegiados, momentos formativos e de troca de experiências para fomentar tais transformações. A responsabilidade é de todos, importante que atentem para o discurso da educação de qualidade. Certas repetições de erros acontecem pela falta de informações, mesmo em um momento tecnológico tão cheio de pesquisas e informações. E assim vemos que a formação é algo de grande importância, nesse ensino laico ao qual somos inseridos.

A crença que no Brasil não existe discriminação racial é antiga, um tanto persistente e muito presente no ambiente nacional. Argumenta-se que a cultura brasileira não era apenas mestiça, contudo recusa qualquer pureza étnica.

A visão depreciativa associada à cor da pessoa combinada a outras características, como o grau de formação, trabalho e até mesmo hábitos pessoais, uma maneira tendenciosa de ignorar o preconceito. A discriminação implica uma preferência por indivíduos que tenham as marcas raciais menos acentuadas mais discretas.

O Brasil, a partir da sua história de colonização, nunca obteve uma identidade autêntica, uma pluralidade de identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. Nesse sentido, é com certeza um desafio desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro. Mas mesmo existindo estas dificuldades, pode-se perceber nas escolas algumas mudanças básicas, nos currículos e nos relacionamentos escolares e em sala de aula.

Percebe-se que desde a Educação Infantil aos cursos superiores, a educação, enquanto espaço de socialização e de instrução e de aquisição de conhecimentos, vem sendo cada vez mais democratizada e universalizada. No entanto, mesmo existindo estas mudanças, principalmente da postura das escolas em relação as etnias raciais, apesar de importância e diversidade dos trabalhos sobre relações étnico-raciais, ainda faltam muitos aspectos a serem superados.

Diante da complexidade da realidade brasileira e da forma pela qual o racismo se expressa na escola. A inclusão clara, transparente e global ainda continua distante da realidade. Sendo assim, como a educação das relações étnico- raciais tem por objetivo divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que enfatizem a pluralidade étnico-racial, educando as crianças para interagir no sentido de respeitar as diferenças e valorizar as identidades, fica claro que todos os esforços devem ser feitos para viabilizar uma educação que de fato seja um marco no tratamento das questões da infância e das diversas variáveis étnico-raciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARROS, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, n. 248, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 10639, de BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

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

HOOKS, BELL. Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno Manual Antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O AUTISMO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR

JANE MARTA OLIVEIRA BRAGA

Resumo

Esse artigo visa apresentar os desafios do professor no processo de inclusão do aluno autista na instituição do ensino regular e de que forma essa inclusão pode ser colocada em prática e favorecer aluno e professor, no processo ensinoaprendizagem. É fato que a inclusão em muitas instituições educacionais ainda não foi realmente compreendida, mas por meio dessa temática, busca-se inspirar ações que promovam a efetiva inclusão escolar, a igualdade de oportunidades para todos, as relações interpessoais estabelecidas no ambiente educacional, o desenvolvimento cognitivo das crianças com autismo e a importância da prática pedagógica do professor que muitas vezes não está preparado para receber essa criança, mas que é o profissional da instituição de ensino que estabelece relação mais próxima com a criança autista. O professor deve ter a consciência do importante papel que desempenhará no processo de inclusão da criança com autismo e seu preparo e dedicação é o que fará toda a diferença.

Palavras-chave: Inclusão. Desafio. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular traz aos professores e à escola novos desafios a serem superados. A inclusão desses alunos é um direito garantido por lei, sendo assim, todo professor independente de ter feito uma especializa-

ção na área ou ainda precisar fazê-la, deve se preparar para esse processo que requer adaptações e estratégias para receber e atuar com os alunos favorecendo- lhes a aprendizagem.

Trabalhar com crianças com autismo é um desafio diário, mas é muito positivo e nós só temos a aprender com a diversidade e os desafios que a inclusão apresenta.

De acordo com Martins (2007),

Mesmo que os professores tenham uma formação acadêmica adequada, suas concepções e práticas para a inclusão escolar de pessoas com autismo são limitadas e restritivas, principalmente, sob os aspectos ligados à socialização e democratização do ensino.

De acordo com Valle e Maria (2010, p. 23),

A adaptação curricular se define como "o conjunto de modificações que se realiza nos objetivos conteúdos critérios e

procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos".

De acordo com Shwartzaman (2011),

As crianças com autismo apresentam um grupo de características muito particulares dentre as quais podemos citar

as respostas exageradas ou indiferentes aos estímulos, a tendência em evitar o contato social, o perfil heterogêneo de

habilidades e prejuízos, a presença de movimentos repetitivos e alterações na comunicação. Todas essas particularidades

tornam o autismo uma síndrome complexa com várias vertentes que ainda precisam ser melhor compreendidas.

2.DESENVOLVIMENTO

Muitos são os desafios que o professor necessita enfrentar ao receber, em sua sala de aula, um aluno autista. Os fatores primordiais que dificultam esse processo são a falta de capacitação profissional adequada, bem como não planejar e adaptar o currículo, que deve ser flexível e adequado às situações de uma sala de aula inclusiva, de acordo com as necessidades do aluno. As manifestações decorrentes do autismo podem levar ao sentimento de rejeição por parte de quem não conhece as características desse transtorno. Por isso, os desafios de trabalhar com um aluno autista são grandes, necessitando de conhecimentos e preparo para o seu acompanhamento.

O autismo não tem causa definida. É um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação.

Algumas características são bem marcantes, como a tendência ao isolamento, ausência de movimento antecipatório, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência às mudanças e a limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido, dificuldade motora global e problemas com alimentação.

Existem vários tipos de tratamento para o bom desempenho do autista. Esses tratamentos requerem desde profissionais especializados, como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional infantil até outros profissionais na área da educação.

Oferecer condições para o desenvolvimento do aluno com autismo, requer um envolvimento afetivo e empatia. O afeto é fundamental para a construção do processo de ensino e aprendizagem. A ausência de afeto pode provocar o isolamento do aluno, o que diminui a possibilidade de comunicação com ele.

O tratamento deve ser de forma acolhedora e humanizada. O professor deve observar seu aluno e incentivá-lo com entusiasmo. Promover uma adaptação ao ambiente é um dos requisitos para que o aluno com autismo se sinta mais tranquilo e familiarizado com o espaço.

É provável que o aluno autista, no início do seu convívio com o professor, demonstre agressividade, desinteresse e se mostre desconfiado, porém, cabe ao professor criar estratégias para diminuir essas problemáticas e a principal delas é sendo sempre amável e receptivo.

A forma de compreensão do aluno com autismo é diferente da nossa e é importante compreender como a aprendizagem se desenvolve com esses alunos. Conhecendo as potencialidades e particularidades de cada criança, o professor deve buscar formas para desenvolver as suas habilidades.

O processo de aprendizagem de crianças com autismo pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa, por isso é fundamental que o professor esteja qualificado para atender esse aluno, construindo técnicas de comunicação que possam ajuda-lo de forma significativa.

O conteúdo além de ser bem planejado deve estar de acordo com o potencial da criança com autismo, como também de acordo com sua idade e seu interesse, compreendendo as particularidades de cada um, avaliando de acordo com seu progresso, reconhecendo esses avanços passo a passo.

É fundamental desenvolver também, outras estratégias para melhorar o desempenho do aluno como: respeitar o ritmo de aprendizado, trabalhar com atividades para desenvolver a consciência fonológica, estimular a autoconfiança e realizar atividades que identificam suas habilidades.

Deve-se pensar na inclusão como um todo, não somente incluir esse aluno no espaço escolar, mas pensar em maneiras eficazes para de que fato essa inclusão ocorra. Pensar no acompanhamento de forma integral, para que o aluno possa sentir que o ambiente que ele irá conviver é favorável para o seu convívio e sua aprendizagem

O professor é visto como mediador no processo de inclusão, pois é ele quem promove o contato inicial do aluno autista com uma sala de aula, é fundamental então que ele proporcione um ambiente amigável, favorecendo a interação do autista com as demais crianças para que ele se sinta seguro e confortável.

O aluno com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação é promover sua aprendizagem e adaptar o currículo.

O professor deve ter consciência clara do importante papel que desenvolve ao iniciar o processo de inclusão de uma criança com autismo.

Acreditar no que se pode fazer pelo aluno e de que ele é capaz é de importância fundamental para o processo ensino aprendizagem. Todas as crianças estão em desenvolvimento e, no caso do autista, não é diferente.

Quando o professor tem conhecimentos prévios sobre os sintomas relacionados ao autismo, o trabalho com a criança em sala de aula se torna mais construtivo e ao entender como essa criança aprende, o professor consegue planejar ações que a ajude a superar suas limitações.

A partir do momento em que o professor já sabe um pouco sobre o que o aluno autista precisa, é necessário desenvolver estratégias de ação. Elaborar o planejamento vai ajudar muito no desenvolvimento das tarefas pois o professor se organiza a curto médio e longo prazo.

A interação com a família da criança autista também um fator importante. Laço de companheirismo e solidariedade facilita o trabalho do professor e muitas ideias vão surgindo quando se conhece e motiva a criança.

As crianças com autismo se sentem mais seguras quando tem uma rotina previsível. A repetição de processos e atividades em sala de aula é muito benéfica para elas. Manter o tratamento todos os dias criando um padrão na forma de cumprimentar e se dirigir a ele ajuda a evitar a ansiedade. Compreender essa criança, observá-la com cuidado, valorizar seus avanços é essencial no processo ensino aprendizagem.

A hiperatividade é uma comorbidade comum nos autistas e isso pode atrapalhar o andamento da aula, cabe então ao professor nesse momento agitado, agir com delicadeza com a o autista, ser criativo e estimular a interação com outras crianças e adultos.

As atividades coletivas são muito importantes para a interação dos alunos. Atividades jogos e brincadeiras em grupo incluindo o aluno com autismo fará com que ele se sinta mais integrado.

Todos os alunos precisam aprender o mesmo conteúdo em sala de aula ainda que seja necessário fazer algumas adaptações. Fazer diferenciação de conteúdo não ajuda na inclusão do autista em sala de aula mas atrapalha a interação com as outras crianças e prejudica a motivação do aluno para aprendizagem. Se o ritmo do da criança for mais rápido ou mais lento, pode-se fazer adaptações e personalizações.

Com os devidos cuidados, nada impede que a criança autista participe de todas as atividades desenvolvidas, inclusive as que ocorrem fora da sala de aula.

As orientações dadas pelo professor devem ser de forma clara e objetiva para facilitar a compreensão do que deve ser feito, como também usar recursos visuais e concretos para ilustrar o que está pedindo. As atividades lúdicas que forem oferecidas para a criança com autismo podem estimular as áreas da interação social, comportamento e comunicação.

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver.

As crianças com autismo podem ter interesses em temas específicos, o

professor deve então aproveitar esse interesse e inserir esses temas em suas aulas para atrair a atenção do aluno.

Deve-se evitar no geral atividades muito longas. Os autistas podem entediarse muito facilmente com atividades que não são de seu interesse. Por isso é essencial optar por tarefas curtas e variadas e deixar as mais complexas para o final. Esta é uma forma de elevar a autoestima do aluno autista e incentivá-lo a seguir engajado.

O professor precisa estabelecer um vínculo afetivo com a criança com autismo para que seu trabalho se torne mais eficaz e alcance melhores resultados. Outro aspecto importante é o diálogo e parceria constante com a família da criança para consolidação de uma aprendizagem afetiva.

Para o aluno com autismo o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e autonomia. Cabe ao professor promover e dispor de uma série de condições educativas em um ambiente expressamente preparado.

Para gerar empatia com o aluno com o autismo, o professor precisa se capacitar adequadamente para que possa saber como intervir. Até para saber observar seu aluno em sala de aula é preciso formação e conhecimento de como intervir.

Além de estudar e analisar o desenvolvimento da criança com autismo, o professor tem o compromisso de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando ás crianças o conhecimento das diferenças e o incentivo para que elas desenvolvam a solidariedade.

É de suma importância o professor investir em sua profissão e conhecimentos acerca do assunto para que possa conhecer as reais dificuldades e as capacidades de seu aluno autista, deve prezar por um ensino de qualidade, inovando seus conhecimentos aperfeiçoando sua prática pedagógica e abandonando as que não contemplam todos os alunos. Dessa forma, a formação do professor para atuar com alunos com necessidades especiais é essencial para a efetivação da inclusão escolar.

Compreender e educar uma criança com autismo, é preciso esforço, dedicação, sabedoria para penetrar em seu universo. Além de formação acadêmica, a sensibilidade e o entendimento do professor são extremamente importantes para compreender e trabalhar com o aluno autista.

A correta condução do processo educativo pelo professor será essencial para que a criança com autismo se torne mais independente nas atividades a serem realizadas, na resolução de problemas, na ampliação da sua motivação, na autoconfiança e autoestima. Todos esses fatores, vão colaborar para a inclusão escolar dessas crianças, possibilitando a elas uma boa convivência com seus pares e uma aprendizagem realmente significativa.

3. CONCLUSÃO

A educação é uma das maiores ferramentas para o desenvolvimento de uma criança autista e a inclusão deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar sobretudo a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

Portanto, incluir não é apenas permitir a presença da criança com deficiência no mesmo ambiente que as demais. Incluir

é oportunizar à criança novas possibilidades de crescer e desenvolver suas capacidades e habilidades. É respeitar as diferenças e garantir a todos as mesmas oportunidades. É considerar a diversidade como um elemento enriquecedor da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal.

REFERÊNCIAS

https://bruc.com.br https://jus.cim.br https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br

https://educaçãopública.cecierj.edu.br https://educaçãointegral.org.br

https://institutoneurosaber.com.br https://G1.globo.com

https://receitas.band.uol.com.br/melhor-da-tarde/receita/torta-banoffee-band-receitas-18462

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006

https://institutoneurosaber.com.br/como-o-educador-pode-gerar-empatia-com-o-aluno-com-autismo/

EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

JAKCILENE XIMENES VIANA

RESUMO

Cada vez mais a ludicidade tem se mostrado muito eficaz na aprendizagem e na educação infantil e se tornou um instrumento que fomentou a aprendizagem de qualidade, promovendo o desenvolvimento de várias habilidades. O presente trabalho acadêmico tem como temática o lúdico na Educação Infantil e mostra que é possível o professor usar a ludicidade como ferramenta pedagógica, já que as crianças preferencialmente gostam de brincar e jogar, basta utilizar os meios adequados para a faixa etária de forma espontânea e brincante. As atividades lúdicas funcionam como um elemento motivador e facilitador do ensino e aprendizagem para as crianças, contribuindo para o desenvolvimento motor, psicológico, intelectual, afetivo e social. Por essa razão tem como objetivo geral apresentar à criança que através dos jogos e brincadeiras, possam desenvolver conhecimento, habilidades e independência com mais eficiências.

Palavras-chave: Ludicidade; Jogos; Educação; Alfabetização;

INTRODUÇÃO

Como profissional que atua na Educação Infantil, a qual está contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como a modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, a qual deve ser considerada de suma importância e, justamente por isso está em perfeita consonância com o estudo deste tema, acredito que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de

seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos. A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso e colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Este artigo tem como objetivo mostrar a importância da inclusão dos jogos no desenvolvimento das crianças. Através dos jogos, músicas e brincadeiras podemos atrair a atenção, e dessa forma oferecer um novo método de aprendizagem diversificado e atraente. Dessa forma o educador com um trabalho pedagógico variado consegue desenvolver o cognitivo das crianças utilizandose de diversas possibilidades educativas afim de conseguir no final a avaliação do seu trabalho desenvolvido.

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).

Na atualidade, observamos que uma diversidade de atividades lúdicas permeia a vida de nossas crianças, em casa e na escola. As crianças de hoje possuem acesso aos mais variados tipos de brincadeiras e jogos, que vai desde os tradicionais até os mais sofisticados e tecnológicos.

Pesquisas realizadas por Kishimoto (2003), evidenciam que ao assumir a função lúdica e educativa o professor deve ter como visão:

Função Lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente;

Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A trajetória da formação do professor para trabalhar com o lúdico em todas as áreas, qual a necessidade encontrada para desenvolver uma aprendizagem, se deparando com tantas dificuldades encontradas e até mesmo com a situação de alunos que carregam consigo a desmotivação pelo aprender, o educador deve perceber que seu trabalho é baseado na concepção de educação e que une a ação, educação e assistência, trabalhando desta forma o educar (NOGUEIRA, 2007).

Ao propor jogos e atividades diferenciadas ao aluno ele tenta executar a atividade proposta como uma forma de desafio e o aprender é consequência. As crianças são altamente estimuladas por competições e desafios. O que as leva a mobilizar conhe-

cimentos prévios e levantar hipóteses para conseguir finalizar um jogo por exemplo. Segundo Vygotsky (apud ROLIM,GUERRA e TASSIGNY, 2008,p.177):

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico tornase, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensinoaprendizagem (VYGOTSKY apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.177).

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja em qualquer modalidade em qualquer nível, e alunos de qualquer faixa etária. Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando respostas que auxiliem profissionais a compreenderem o porquê uns alunos aprendem com tanta facilidade enquanto outros têm dificuldades no mesmo processo. Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades é conduzir o aluno a ultrapassar os seus limites, que muitas vezes é imposto por déficit cognitivo, físico ou até mesmo afetivo.

JOGOS NA EDUCAÇÃO E A EVOLUÇÃO POR MEIO DE BRINCADEIRAS

O aprender é um processo multifacetado e complexo, apenas de entrada e saída da informação, torna-se difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido nesta construção. A memória nos possibilita recordar acontecimentos passados, aprendizados e nos faz produzir sinapses que se conectam com diversos contextos, nos auxiliando na assimilação de novos aprendizados.

Segundo Carrera (2009, pg.45), ressalta como se processa a aprendizagem humana: “O aprendizado integra o cerebral, o psíquico, o cognitivo e o social.”, ou seja, um processo neuropsicocognitivo que se processa num contexto histórico específico, numa construção cultural de forma muito pessoal de vivências sociais onde elas se desenvolvem.

Ela está organizada dentro de uma complexa organização que abrange a parte cognitiva, psíquica e neurológica, pode ser classificada de acordo com o conteúdo armazenado e tempo de duração:

Segundo o autor (2009), a memória declarativa é formada por distintos módulos, que se relacionam com um sistema específico:

Quanto ao tempo, os tipos de memória são muito importantes para o educador, pois as aprendizagens escolares dependem da formação de novas memórias de longa duração. Muitas vezes, no entanto, os conteúdos ficam no nível da curta duração e desaparecem rapidamente. O desafio da pedagogia é formular metodologias de ensino que transformem esta primeira ação da memória (curta duração) em memórias de longa duração (LIMA, 2007, p. 29).

Carrera (2009, p. 69) define os tipos de memórias como: memória imediata e memória de trabalho:

Memória de longo prazo: seu armazenamento é ilimitado, pois depende das informações recebidas pelo indivíduo que se processam no decorrer de sua existência, funciona de forma dinâmica e interativa, catalogando as informações em diferentes níveis, que se organizam de acordo com cada nova informação recebida. Essas informa-

ções nos permitem recuperar com facilidade o que fora armazenado anteriormente (CARRERA (2009, p.72).

Memória declarativa: é a memória para toda a informação objetiva como datas, nomes, números, etc. esta memória se subdivide em: Memória semântica: refere- -se à memória geral, os fatos relacionados com o mundo, as regras da lógica, etc. Memória episódica: é a memória para os nossos detalhes biográficos. Memória processual: é a memória para habilidades e hábitos. Memória processual: é a memória para habilidades e hábitos (CARRERA, 2009 apud, DESIMONE, 1992; SQUIRE, 1993, p.72).

O aprender significa criar memórias de longa duração, quanto mais o professor combinar estratégias e estímulos, maiores são as chances de se tornarem memórias de longo prazo (CARRERA, 2009, p.72).

O axônio é um prolongamento através do qual viajam os impulsos enviados para os núcleos das células nervosas, está parcialmente recoberto por uma bainha de mielina, substância gordurosa que amolece e acelera o transporte das mensagens de uma célula a outra (SALAS, 2007, p. 23).

O processo de transmissão das informações ao cérebro, chamamos de sinapses que ocorre na conexão de uma célula a outra, por onde viajam as mensagens através de substâncias químicas chamadas de neurônios, ou seja, a célula nervosa recebe a informação de uma a outra célula nervosa ou de órgãos do sentido e projetam a informação para outros neurônios (CARRERA, 2009, p. 41).

As sinapses ocorrem entre o axônio de uma célula com outras partes do corpo que interagem com o ambiente, exemplo: os poros da pele que se fecham por causa da sensação de frio. Outras também podem ocorrer entre axônio e axônio, entre dendrito e dendrito, e, em outros casos, entre axônio e corpo da célula (CARRERA, 2009, p. 41).

O neurotransmissor é composto por uma substância química que carrega mensagens por diferentes células, sendo necessário não somente nas funções do corpo do cérebro, pois a falta ou excesso deles podem causar problemas de comportamento (CARRERA, 2009, p. 39).

O processamento cerebral é realizado através dos neurônios e das sinapses, a partir do momento que temos contato com respostas externas as conexões cerebrais começam acontecer, de maneira dinâmica viajando pelos neurônios há mais de 360 km/h. (PICCINI, 2014).

PROFESSOR E SUA VISIBILIDADE EDUCACIONAL

Há casos em que o desprazer é o elemento que caracteriza e nem sempre o jogo possui essa característica porque, em certos casos, há esforço e desprezar na busca do objetivo da brincadeira.

E, como salienta Seber (1995):

A criança se empenha durante o brincar da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar, a se desinibir, a comer. Esse esforço é tão intenso que, às vezes, ela fica concentrada na atividade e em escuta quando alguém a chama. Essa mobilização presente nas condutas, lúdicas, por si só, deveria servir- -nos como indicativo a respeito da importância que elas têm para as próprias crianças (SEBER, 1995, p.53).

A criança consegue nomeá-lo sozinha aspecto diário da sua vida. Quando a criança vive isoladamente, as brincadeiras podem estimulá-las ao convívio do grupo, por isso é extremamente importante que as escolas e os professores saibam da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança:

Há também instituições que defendem as brincadeiras, achando que as crianças aprendem muito no decorrer dessas atividades. No entanto os professores são orientados no sentido de estabelecer os temas das brincadeiras, os papéis que os integrantes dos grupos devem assumir como brincar, o que dizer e assim por diante (SEBER, 1995, p.52).

Então para o professor de educação infantil e muito importante incluir para a criança com menos de três anos, o brinquedo, pois ela não separa a situação imaginária da real. O professor deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivos, assim a criança desenvolverá sua autoconfiança respeitando suas limitações e possibilidades (SEBER, 1995).

A situação ideal do ensino-aprendizagem é aquela em que as atividades são de tal maneira agradável e desafiadora que a criança a considere um brincar e não obrigação como se vê na aprendizagem formal. Dessa forma o brinquedo tem importância no desenvolvimento, pois cria A criança experimenta, assim, situações de faz-de-conta ao jogo regrado pela lógica (VYGOTSKY, 1984) e na maioria das situações, o prazer como distintivo do jogo.

Utilizando muitas vezes os jogos e brincadeiras, os professores poderão estimular às crianças para uma aprendizagem muito mais fácil. O brincar é uma atividade normal do ser humano. Ao brincar a criança fica tão envolvida com que está fazendo que coloca na ação seu sentimento e emoção.

Há também uma dúvida que paira em torno do jogo. É o fato de condutas semelhantes apresentarem jogo e não jogo e com essa conduta nem sempre o professor identificar um jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo sem que esteja presente a motivação para o lúdico.

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).

novas relações entre situações no pensamento e situações reais criando assim uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sobre a orientação de um adulto ou com a colaboração de um colega mais capaz (SEBER, 1995).

Segundo Seber (1995), o professor se faz mediador do processo de ensino e aprendizagem usando especificidades nos jogos e brincadeiras, tendo em mente também algumas perguntas, como:

- Quem são seus alunos?
- Quais são suas características?
- O que o professor quer neles desenvolver?
- Quais são as condições para

desenvolver esse trabalho?

- Quais são: o tempo, o espaço e os materiais destinados a ele?

- Como serão avaliados o desenvolvimento do trabalho e os objetivos alcançados?

Que tipo de participação pode esperar dos alunos na educação infantil na criação de variações dos jogos em geral? (SEBER, 1995).

De acordo com os autores Benjamin (1984), Kishimoto (1994, 1997, 2002), Brougère (l998), para que seja contemplada essa nova aprendizagem se faz necessário o professor observar:

1-Períodos razoavelmente longos entre atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar;

2-Materiais variados de fácil acesso para as crianças, facilitando o aparecimento das brincadeiras, levando em conta a idade das crianças e coordenado pelo adulto responsável pelo grupo, quanto menor a criança a variedade deve ser menor para que possam explorar ao 18 máximo e iniciar um processo de representação;

3-Sala onde as crianças passam a maior parte do seu tempo deve ter uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação, para construções de brincar;

4-Período em que a criança e o professor possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram as questões que utilizaram, personagens que assumiram:

5-Que a brincadeira seja incorporada no currículo como um todo e as questões colocadas no seu desenrolar possam fazer parte de pesquisas desenvolvidas em atividades dirigidas pelas crianças;

6-Professor mediador como elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem, ora como elo e ligação entre a criança e os objetos, acolhendo suas brincadeiras e atento as suas questões, auxiliando nas reais necessidades e buscas em compreender e agir sobre o mundo em que vivem.

O aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 2002, p.118).

JOGOS E BRINCADEIRAS PARA CRIANÇAS

O jogo simbólico tem como função assimilar a realidade, seja através da resolução de conflitos, de compreensão de necessidades não satisfeitas, ou da simples inversão de papéis. Na teoria de Piaget (1969), o jogo de regras é uma conduta lúdica que supõem relações sociais ou interindividuais, pois a regra é uma ordenação, uma regularidade imposta pelo grupo, sendo que sua violação é considerada uma falta. Portanto, essa forma de jogo prevê a existência de parceiros e de ‘’ certas obrigações’’ comuns (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. O jogo na criança, inicialmente egocêntrica e espontânea, vai se tornando cada vez mais uma atividade social, na qual as relações individuais são fundamentais.

Para Piaget (1969), o jogo simbólico é simultaneamente um modo de assimilação do real e um meio de auto expressão, pois à medida que a criança brinca de casinha,

representando papéis de mamãe, papai e filho, ou brinca de escola, reproduzindo os papéis de professor e aluno, ‘’ela está, ao mesmo tempo, criando novas situações e também imitando situações reais por ela vivenciadas’ (PIAGET, 1969, p.29).

A função deste tipo de atividade lúdica, segundo Piaget (1969, p.29) consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: ‘’ a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção.

Os primeiros são chamados de jogo imaginativo como, por exemplo, as fábulas; essa modalidade estimula o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança, pois elas vivenciam o comportamento do adulto. Quanto o segundo pode-se citar o jogo de dominó; neste a imaginação está limitada, pois são as normas que norteiam o jogo, exigindo atenção para o seu desenvolvimento (RIBEIRO;SOUZA, 2011, p.15).

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem precede o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, precisa compreender que a criança sempre está aprendendo e antes de desenvolver suas habilidades e capacidades, ela passa pelo processo de construção do conhecimento, na qual ela irá processualmente desenvolver o que foi aprendido. Friedmann (1996) relata sobre o pensamento de Vygotsky:

O correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

É importante ressaltar que o conhecimento da realidade da infantil não é de imediato advindo da experiência, é um estágio complexo e gradativo, pois a imagens edificadas pela imaginação que se articulam uma a outra, por sua vez, uma depende da outra para possibilitar a criança a compreender sua própria realidade e assim, firmar uma ideia construída e transcrever ao seu dia a dia.

Vygotsky (1997) afirma que para a criança com menos de 3 anos, o brinquedo é coisa muito séria, pois ela não separa a situação imaginária da real. 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).

Para Piaget (1978), ludicidade é manifestação do desenvolvimento da inteligência que está ligada aos estágios do desenvolvimento cognitivos. Cada etapa está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Em estudo anterior Piaget afirmou que:

a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. “Ao decorrer deste estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas

e somados aos símbolos lúdicos" (PIAGET, 1973, p.89).

De acordo com Piaget (1973) "o período sensório motor é relacionado ao desenvolvimento mental que é iniciado a partir da capacidade de reflexo da criança e vai até quando a criança inicia a sua própria linguagem ou outros meios simbólicos para representar o mundo pela primeira vez". Há situações em que ela revive uma cena e imita com gesto como levantando os braços, pondo as mãos em posição de reza ou mesmo balançando a cabeça quando não quer algo oferecido por um adulto.

No plano da consciência corporal, a criança começa a reconhecer, ou seja, a conhecer a imagem do seu próprio corpo. O que ocorre geralmente com a criança por meio das interações sociais e das brincadeiras que geralmente ocorrem diante do espelho. Nessa fase a criança aprende a reconhecer suas próprias características físicas, o que é fundamental para construção da identidade da criança. (PIAGET, 1973, p. 78).

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas 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)". Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

o que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer. Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento. Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que "por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

Para brincar existe um acordo sobre as regras ou uma construção de regras que são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira e sendo desfeita quando não é bem aceita pelos participantes. Wallon destaca que:

O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações (WALLON, 2004.p.98).

Segundo Kishimoto (1994), o jogo, vincula se ao sonho, a imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de criança (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. A concepção de Kishimoto sobre o homem com ser símbolo, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova "pedagogia da criança."

Kishimoto vê o jogar como gênero da

“metáfora” humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos. Para Kishimoto:

o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la (KISHIMOTO, 1997. p.36).

Kishimoto (1993) afirma 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, porque “enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social” (KISHIMOTO, 1993, p. 15).

Friedmann, autora de vários livros relacionados com o universo da criança e do brincar, afirma:

Quando se afirma que este tem a ver com as tradições popular não se pode cair na idéia de que este seja sobrevivência intocada, que somente foi criativo e dinâmico no lugar e no grupo onde originou: em qualquer cultura, tudo é movimento. O ser humano faz, refaz, inova, recupera, retomo o antigo e a tradição inova novamente, incorporando o velho no novo e transforma um como poder do outro (FRIEDMANN, 1996. p. 40).

Friedmann (1996, p. 56), afirma que é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade. E quando isto a acontece vivência o mundo imaginário e assim se afasta da sua vida habitual. O brincar na escola é diferente do brincar em outro lugar, a brincadeira na escola tem como finalidade o aprendizado da criança envolvendo assim toda a equipe pedagógica.Friedmann contempla as três formas de jogo de acordo com a teoria de Piaget, tais formas são baseadas nas estruturas mentais, a primeira forma é o:

Jogos de Exercício Sensorimotor - Caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, apesar de aparecerem durante toda a infância O jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Esses exercícios caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação (PIAGET, 1995, p. 56).

Jogo Simbólico - Entre os dois e os seis anos a tendência lúdica predominante se manifesta sob a forma de jogo simbólico. Nesta categoria o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanta no que diz respeito à transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis. A função do jogo simbólico consiste em assimilar a realidade. É através do faz-de-conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. O jogo simbólico é também um meio de auto-expressão: ao reproduzir os

diferentes papéis (de pai, mãe, professor, aluno etc.), a criança imita situações da vida real. Nele, aquele que brinca dá novos significados aos objetos, às pessoas, às ações, aos fatos etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fiéis às representadas. Dentro desta categoria destacam-se os jogos de faz- -de-conta, de papéis e de representação (estas denominações variam de um autor para outro), (FRIEDMANN, 1995, p. 56).

O teatro, os contos, as fábulas são elementos para se trabalhar os jogos simbólicos, pois é nesta fase a criança exterioriza todos os seus sentimentos, elas imitam as situações que são vivenciadas no seu dia-a-dia. A imaginação é fundamental para a realização destes jogos. Para a autora Adriana Friedmann a terceira forma é o:

Jogos de Regras - Começam a se manifestar entre os quatro e sete anos e se desenvolvem entre os sete e os doze anos. Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. No adulto, o jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a vida por ser a atividade lúdica do ser socializado. Há dois casos de regras: - regras transmitidas - nos jogos que se tomam institucionais, diferentes realidades sociais, se impõem por pressão de sucessivas gerações (jogo de bolinha de gude, por exemplo); - regras espontâneas - vêm da socialização dos jogos de exercício simples ou dos jogos simbólicos. São jogos de regras de natureza contratual e momentânea. Os jogos de regras são combinações sensório motoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados por um código transmitido de geração a geração, ou por acordos momentâneos (FRIEDMANN, 1995, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento do número de crianças nas escolas, as estatísticas do fracasso escolar tornaramse cada vez mais evidentes. O que faz com que alguns alunos aprendam e outros não? Encontrar explicações para o fato, bem como os meios para sua superação constituiu-se em motivações para a realização da pesquisa, ora em desenvolvimento, concebida com os objetivos de detectar as causas geradoras de dificuldades na área de leitura e de escrita em alunos de 5ª séries do Ensino Fundamental e verificar a eficiência das atividades de reflexão e de operação sobre a língua como meios de superação dessas dificuldades, onde pretendemos provar que parte desse fracasso está diretamente relacionada à questão socioeconômica, e a escola, como direito de todo cidadão deve desenvolver mecanismos que possibilitem o sucesso do aluno com dificuldades de aprendizagem.

Aprendizagem prazerosa é um processo que ocorre enquanto a criança brinca, não percebendo que está aprendendo. Desta forma elas se divertem e aprendem. Assim aprendizagem e prazer aliados ao lúdico, transformam-se em aprendizagem prazerosa. Tais aprendizagens acontecem de forma natural, espontâneas, motivadas pelas brincadeiras.

O alcance social e prático deste trabalho está na possibilidade de se evidenciar que ao aluno de baixa renda, de certa forma sofre uma espécie de exclusão pedagógica,

em função das suas dificuldades de aprendizagem oriunda da sua condição social, que acaba tornando-se uma exclusão social, pois este aluno, caso a escola, não assuma suas responsabilidades acabará sendo vítima da evasão ou repetência, em função do seu padrão linguístico, o que resultará na reprodução da exclusão social a que ele já está submetido.

O trabalho na Educação é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno, mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória O aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula se torne menos exaustiva e mais apreciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999, p.107.

ALMEIDA, T. T. de O. Jogos E Brincadeiras No Ensino Infantil e Fundamental. São Paulo:

Cortez, 2005.

CARRERA, Gabriela. Dificuldades de aprendizagem – Detecção e estratégias de ajuda. 1. São Paulo, Ed. Grupo Cultural, 2009.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HUIZENGA, J. A Brincadeira Como Elemento Da Cultura. Tradução João Paulo Monteiro, São Paulo: São Paulo Ed., 1998.

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

SANTOS, S. M. P. dos. O lúdico na Formação do Educador. 7º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Do Ato do Pensamento da Criança. São Paulo: Moraes Editores. 1978.

WALLON, H. O Brincar. In: WALLON, H. A Evolução Psicológica da Criança. São Paulo:

Martins Fontes, 2010.

CUIDADOS DE ENFERMAGEM NA UNIDADE DE TERAPIA INTENSIVA (UTI)

José Alberto da Silva

RESUMO

A Unidade de Terapia Intensiva (UTI) é uma infraestrutura hospitalar própria, com recursos materiais e humanos específicos e especializados, tendo como objetivo tratar de pacientes que se encontram em estado clínico crítico. Os cuidados prestados pelo o enfermeiro na UTI devem ter um alto nível de eficiência, portanto o profissional deve seguir uma base uniforme e dinâmica como o SAE (Sistematização da Assistência de Enfermagem). As intervenções de enfer-

magem são baseadas no diagnóstico de enfermagem, ou seja, no que o enfermeiro consegue interpretar do quadro do paciente usando seu conhecimento cientifico. O profissional de saúde deve evitar defasagens no atendimento.

Palavras-Chaves: UTI; SAE; Diagnostico; TEPT;

ABSTRACT

The Unidade de Terapia Intensiva (UTI) is its own hospital infrastructure, with specific and specialized material and human resources, aiming to treat patients who are in a critical clinical condition. The care provided by the nurse in the UTI must have a high level of efficiency, so the professional must follow a uniform and dynamic basis such as the SAE (Nursing Care Systematization). Nursing interventions are based on the nursing diagnosis, that is, on what nurses are able to interpret from the patient's condition using their scientific knowledge. The health professional must avoid delays in care.

Key-Words: UTI; SAE; Diagnosis; TEPT;

1. INTRODUÇÃO:

A função da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) pode ser descrita na seguinte citação: “A Unidade de Terapia Intensiva (UTI) se destina ao tratamento de pacientes em estado crítico, dispondo de uma infraestrutura própria, recursos materiais específicos e recursos humanos especializados que, através de uma prática assistencial segura e contínua busca o restabelecimento das funções vitais do indivíduo.” (ARTIGO[1]).

Com essa citação em mente, podemos evidenciar a grande influência da enfermagem na recuperação do paciente, já que é papel do enfermeiro o desenvolvimento de atividades administrativas/gerenciais e a prestação do cuidado direto ao paciente.

O profissional de saúde deve realizar os atendimentos e intervenções de forma dinâmica e com qualidade visando, além da recuperação, diminuir os traumas e complicações pós-hospitalares. Para ajudar o enfermeiro nesse processo foram criados ferramentas educacionais, tendo em vista um

“padronizamento” dos métodos e práticas a serem utilizados pelos mesmos, como a Sistematização da Assistência de Enfermagem (SAE).

Este estudo apresenta uma visão mais informativa sobre a importância dos cuidados de enfermagem na UTI e a necessidade de constante aprimoramento pessoal do enfermeiro para sempre proporcionar o melhor para seus pacientes.

2. DESENVOLVIMENTO:

A SAE possibilita, através de suas 5 fases a seguir, uma aproximação com o paciente desenvolvendo uma assistência mais humanizada e individual de acordo com suas necessidades.

Fases do SAE:

- Histórico de Enfermagem;
- Diagnóstico de Enfermagem;
- Planejamento;
- Intervenção ou Implementação;
- Avaliação ou Evolução de Enfermagem;

Histórico de Enfermagem: Tem como objetivo a coleta de dados. Composta pelo exame físico e entrevista com o paciente e, se caso houver, acompanhantes.

Diagnóstico de Enfermagem: Reunir os dados do paciente e os interpretar com base cientifica, visando as possíveis intervenções.

Planejamento: Planejamento ou prescrição de cuidados. Enumerar as ações assistências a serem realizadas e quais são os resultados esperados.

Intervenção ou Implementação: Momento de pôr em prática as ações listadas no planejamento. Realizar a assistência.

Avaliação ou Evolução de Enfermagem: Determinar se as condutas e procedimentos adotados alcançaram o resultado previsto.

Na última fase do SAE é importante se ter um feedback da equipe, como técnicos e auxiliares de enfermagem, para saber a efetividade da prescrição e auxiliar na tomada de decisão sobre as próximas intervenções ou até mesmo a alta.

As intervenções de enfermagem são baseadas tanto no diagnóstico de enfermagem, como no conhecimento clínico e habilidade de julgamento de um (a) enfermeiro (a), onde podem incluir diversas formas de cuidados (diretos ou indiretos) como realizar banho diário (eliminando células mortas, microrganismos e resíduos), a higiene oral (prevenindo infecções, diminuindo a incidência de cáries, manter a integridade da mucosa oral e evitar e reduzir a halitose), controle hidroeletrolítico, supervisão da pele (afim de evitar lesões por pressão) e supervisionar cateter.

Esses cuidados devem ser realizados com o máximo de perfeição possível, já que o paciente de UTI pode estar propenso a certos diagnósticos de risco, como os a seguir retirados do (ARTIGO[1]):

Risco de aspiração: está relacionado a intubação e traqueostomia e é devido à dificuldade de elevar a parte superior do corpo, a depressão dos reflexos da tosse e deglutição e o aumento da pressão intragástrica, causados pelos agentes anestésicos, podendo levar à aspiração de secreções;

Diagnóstico de Náusea: também relacionado à traqueostomia, distensão abdominal, diminuição da motilidade gastrintestinal, irritação, ventilação mecânica e sedação;

Diagnóstico de Volume de líquidos excessivo: definido como o estado em que o paciente experimenta uma retenção de líquidos, geralmente relacionada à incapacidade de eliminação de fluidos, a diminuição do débito urinário e a retenção de sódio e água;

Risco de constipação: relacionado à dieta e a falta de atividade, pelo fato de que os pacientes internados na UTI experimentam uma mudança nos hábitos alimentares normais e ingerem menos nutrientes do que as necessidades metabólicas diárias requerem;

Risco de disfunção neurovascular periférica: é o risco de distúrbio na circulação, na sensibilidade ou no movimento de uma extremidade;

A ansiedade também é um diagnóstico de risco encontrado na UTI. Geralmente está relacionado ao ambiente em que se

encontra restrições às visitas dos familiares. Os pacientes da UTI estão expostos a muitos estímulos estressantes, o que gera repercussões psicológicas (medo, ansiedade, insegurança e depressão) e fisiológicas. Essas reações reduzem ou mesmo anulam os efeitos benéficos do tratamento intensivo, podendo agravar o quatro do paciente.

O TEPT (Transtorno de Estresse Pós-Traumático) é um assunto de extrema importância que deve ser compreendido e evitado ao máximo, como insinuado no (ARTIGO²) “Os estudos evidenciam que pacientes que estiveram internados em UTI passam por uma experiência de grande potencial traumático e que uma parte importante destes desenvolve quadros emocionais graves, incluindo o transtorno de estresse pós-traumático. Estas experiências são acompanhadas de um sofrimento psicológico e que repercute de forma prejudicial na reabilitação do paciente.”

O enfermeiro deve manter uma comunicação com o paciente, podendo-se usar de escrita, cartões com palavras frequentemente usadas como “dor” ou “vire-me” e leitura de lábios. Essa ação requer paciência e sensibilidade por parte da equipe de enfermagem, devendo encontrar uma forma de expressar não apenas pedidos, mas também seus sentimentos. A comunicação auxilia reduzindo a ansiedade e aumentando a aderência ao tratamento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O Diagnóstico de Enfermagem se mostrou um ferramenta importante e viável na rotina de uma UTI, pois auxilia a guiar e justificar as intervenções de enfermagem, tendo uma linguagem própria e uniforme.

As etapas do SAE demonstram um método padronizado e organizado de como o profissional de enfermagem deve se comportar mediante ao paciente de UTI, não deixando oportunidade de defasagem no atendimento. O enfermeiro é uma peça chave no grupo hospitalar. Ele gerencia a equipe de enfermagem (técnicos e auxiliares) e ao mesmo tempo faz intervenções e cuidados diretos e indiretos aos pacientes. Manter um conduta profissional e também sensível no ambiente de trabalho, proporciona um melhor atendimento o que evita os diagnósticos de risco e suas possíveis consequências como o transtorno de estresse pós-traumático. Ser um profissional na área de saúde é ter a capacidade de julgar cientificamente o quadro do paciente, tratá-lo da melhor forma possível para encaminhá-lo ao próximo passo, sendo outra intervenção ou a alta.

REFERÊNCIAS:

ARTIGO¹

Alves Benedet. Silvana; Brasil. Nicole, - A sistematização da assistência de enfermagem e as necessidades de cuidados de pacientes internados em terapia intensiva - Revista Eletrônica Gestão & Saúde ISSN:1982-4785 - Benedet SA,Brasil N.

ARTIGO²

Vannini Santesso Caiuby. Andrea; Bruno de Araújo Andreoli. Paola; Baxter Andreoli. Sergio; - Transtorno de estresse pós-traumático em pacientes de unidade de terapia intensiva - https://doi.org/10.1590/S0103-507X2010000100013 Sites consultados: https://www.ceen.com.br/sae-enfermagem/

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

JOSÉ ARIOSTO CASTRO

RESUMO

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, considerando suas questões motoras, cognitivas e afetivas (LE BOULCH, 1982). Atualmente a psicomotricidade vem sendo utilizada em vários campos do conhecimento como saúde e educação, observamos nesse sentido a reeducação psicomotora aplicada geralmente em clinicas de reabilitação e a educação psicomotora aplicada no campo escolar, sendo assim o objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de alunos do ensino fundamental I, para o levantamento dos dados será realizada a revisão de literatura sobre a psicomotricidade e a alfabetização e letramento. A ausência de um desenvolvimento psicomotor adequado afeta não somente a aprendizagem da criança, mas também pode levar a problemas de ordem emocional e social tais como baixa autoestima, instabilidade emocional, imaturidade, inibição, agressividade, segregação e discriminação entre as crianças. Em vista disto tudo, defendemos aqui a inclusão da disciplina “psicomotricidade” nos cursos de formação de professores tanto na graduação quanto em sua formação continuada, para que eles possam ser capacitados para estimular o desenvolvimento psicomotor de seus alunos bem como para detectar problemas de ordem psicomotora que precisam da atenção especial de profissionais especializados na área da psicomotricidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Psicomotricidade; Desenvolvimento motor.

1. Introdução

A Psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através de seu corpo em movimento, considerando suas questões motoras, cognitivas e afetivas (LE BOULCH, 1982). Atualmente a psicomotricidade vem sendo utilizada em vários campos do conhecimento como saúde e educação, observamos nesse sentido a reeducação psicomotora aplicada geralmente em clinicas de reabilitação e a educação psicomotora aplicada no campo escolar, sendo assim o objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de alunos do ensino fundamental I, para o levantamento dos dados será realizada a revisão de literatura sobre a psicomotricidade e a alfabetização e letramento. A afetividade e a formação da personalidade da criança também estão associadas à psicomotricidade.

Algumas atividades proporcionam às crianças a criação e a interpretação do mundo em que vivem e exatamente por isso é sempre aconselhável o ensino mediante atividades lúdicas, jogos para trabalhar o desenvolvimento motor e desempenhar uma aprendizagem eficiente. Não se pode reduzir o conceito de psicomotricidade apenas como a movimentação para o desenvolvimento do corpo, pois, ela também é responsável pelo desenvolvimento da mente e até mesmo do comportamento da criança. Por isso a abordagem da psicomotricidade na

aprendizagem é importante, pois ela explica como a criança busca experiências com seu próprio corpo, seja para movimentar-se, seja para se expressar.

As atividades recreativas, lúdicas e que respeitem o gosto da criança proporcionam bem-estar, favorecem o desenvolvimento corporal e mental, melhoram a aptidão física, a socialização, a criatividade, dentre outros fatores importantes para a aprendizagem. São exemplos de atividades físicas que promovem um bom equilíbrio psicológico e emocional na criança, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um pé só, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão, etc. Entretanto, nos dias de hoje, com tantos aparatos tecnológicos tais como, jogos virtuais, internet, TV, dentre outros, vivemos situações preocupantes acerca da promoção de atividades recreativas, elas estão sendo substituídas por outras atividades que não proporcionam os mesmos benefícios físicos, psicológicos e sociais que as antigas brincadeiras.

Esse é o ponto de partida para a problemática que envolve o objeto desta pesquisa sobre a importância da psicomotricidade no processo de alfabetização e letramento, uma maior divulgação sobre o assunto com o intuito de orientar pais e profissionais da educação no desenvolvimento emocional, psicológico, corporal e intelectual de seus filhos e alunos, é fato que a psicomotricidade é importante para a vida do homem, e é exatamente por isso, que torna-se ainda mais importante procurar entender e analisar as definições para essa ciência, a fim de ensinar como aplicá-las em situações educacionais fundamentais Fonseca (1995).

O conhecimento a respeito da psicomotricidade para o profissional da educação é indispensável, apesar de que, muitas vezes é ignorado, pois, sua filosofia estimula traçar um perfil psicológico do aluno. Os jogos de quebra-cabeça, encaixes, dominó e outros, trabalham a psicomotricidade a fim de levar a criança a conclusões lógicas, os jogos que exigem um pouco mais de esforço físico, como é o caso das atividades físicas, futebol, vôlei, entre outros, levam a criança a perceber os diferentes movimentos de seu corpo e sentir os benefícios que cada atividade pode lhe proporcionar.

Como mencionado anteriormente, a psicomotricidade está completamente ligada com a aprendizagem, este fato pode ser explicado usando como exemplo o próprio desenvolvimento da criança, onde ela vai aprendendo gradativamente a se movimentar e a ter domínio sobre seu próprio corpo. É feita então, uma análise do desenvolvimento motor da criança que é dividida em quatro estágios, necessário se faz compreender esses estágios para um melhor acompanhamento desde os primeiros dias de vida da criança até o quarto estágio, onde a criança já terá acima de 12 anos de idade. O objetivo do presente estudo é analisar como a psicomotricidade pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de alunos do

ensino fundamental I, para o levantamento dos dados será realizada a revisão de literatura sobre a psicomotricidade e a alfabetização e letramento.

1.2 Metodologia

No entendimento de Gil (1999), o método científico é um processo que envolve

de procedimentos acadêmicos e técnicos utilizados para atingir o conhecimento de um determinado assunto. Assim, para que seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método que possibilitou chegar ao que se pretende pesquisar. Segundo o autor, já houve época em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. Os cientistas atuais, no entanto, consideram que existe uma diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas proposições a descobrir. Todavia, o método científico é a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente, isto é, quando um conhecimento é obtido pelo método científico. Em nosso caso utilizamos a revisão de literatura por meio da leitura de artigos e livros da área educacional (GIL, 1999).

2. As unidades funcionais do cérebro

Segundo o modelo de Luria (1981), a primeira unidade funcional, que compreende a medula espinhal (especialmente a formação reticulada), o tronco cerebral, o tálamo, o hipotálamo e o cerebelo, responde pela regulação do tônus muscular e dos estados de atenção e alerta, sendo o seu funcionamento essencial para toda a troca de informação entre os receptores nervosos, o sistema nervoso central e os músculos. Em outras palavras, é a primeira unidade funcional que regula os processos de aferência (movimento dos estímulos nervosos em direção ao sistema nervoso central) e eferência (movimento dos estímulos nervosos que partem do sistema nervoso central). Fonseca (1995) associa as estruturas da primeira unidade funcional à regulação dos seguintes fatores psicomotores: Tonicidade, definida como estado de tensão (contração) básica dos músculos, que possibilita o acionamento de um músculo ou grupo muscular. Equilibração, entendida como capacidade de manutenção da postura bípede, tanto em imobilidade quanto em deslocamento.

A segunda unidade funcional, que inclui as áreas corticais dos lobos occipital, temporal e parietal, responde pela recepção, análise e armazenamento de informações. Assim, todas as informações provenientes dos sentidos voltados para o exterior (visão, audição, tato, olfato e gustação) e para o interior (propriocepção, que inclui informação proveniente dos músculos, articulações e órgãos) são passíveis de tratamento e armazenamento (como memória) na segunda unidade funcional, tratamento da informação inclui a associação entre diversas informações, provenientes de diferentes campos perceptuais (visão, audição, cinestesia, etc.).

Esta unidade funcional, segundo Fonseca (1995), tem suas estruturas relacionadas a três fatores psicomotores, Lateralização, que é o processo de integração entre ambos os lados do corpo, tanto no que diz respeito às sensações provenientes dos tele receptores (órgãos sensoriais) e dos proprioceptores (receptores nervosos localizados no interior do corpo), como no que se refere à emissão de respostas motoras. Noção do corpo, que representa a síntese psíquica de um amplo conjunto de informações provenientes do próprio corpo (tônus musculares, sensações de movimento, reflexos labirínticos, sensações de dor, calor, prazer, etc.) e do contato com o meio (impressões

táteis e visuais), integradas em imagens no córtex do lobo parietal. A noção de corpo integra, ainda, afetos e conceitos, sendo influenciada pela linguagem e pelas interações sociais. Estruturação espaço-temporal, que diz respeito à localização do corpo no espaço-tempo, possibilitando a relação do sujeito com o meio físico, em movimentos de locomoção e manipulação, que implicam ajustes da posição, da trajetória e da velocidade do corpo, no seu todo ou em partes.

A terceira unidade funcional envolve o córtex do lobo frontal. Esta unidade comanda a programação, a regulação e a verificação da atividade, ou seja, é a unidade responsável pela atividade intencional, deliberada, que envolve a movimentação dirigida para finalidades específicas, com objetivos de curto, médio e longo prazo. Para Fonseca (1995), as estruturas desta unidade funcional são utilizadas também para as seguintes funções: praxia global, definida como capacidade de realizar movimentos intencionais com finalidades preestabelecidas e definidas, envolvendo o corpo como um todo ou vários segmentos em ações articuladas. Implica a consciência de objetivos a atingir, portanto, envolvem múltiplas funções cerebrais, o planejamento das ações a realizar, a memória que fornece os dados sobre os objetivos e as condições (internas e externas) do corpo, a tomada de informações sobre o estado atual do ambiente e do corpo, a imaginação de soluções para atingir os objetivos, etc, assim como a avaliação dos resultados das ações realizadas.

Praxia fina, que é a capacidade de realizar movimentos intencionais e controlados com as mãos e com a língua – estruturas com inervação motora altamente especializada e complexa. Entendendo as relações caracterizadas por Fonseca (1995), pode-se inferir que, ao aprender e exercer uma variedade de habilidades motoras, o aluno exercita os fatores psicomotores elencados e, correlativamente, as estruturas funcionais que servem também a funções mais gerais (atenção, concentração, memorização, formação de conceitos, raciocínio, antecipação e planejamento, imaginação, etc.).

O conhecimento do desenvolvimento e do funcionamento do sistema nervoso central, abarcado pelas neurociências, tem sido potencializado pelos avanços tecnológicos que permitem estudar os processos neurológicos. Esse avanço tem evidenciado a interdependência funcional entre diferentes estruturas do cérebro e de outras estruturas encefálicas. Tal interdependência reflete-se na determinação recíproca entre funções psíquicas consideradas distintas, como, por exemplo, memória e afetividade. Um exemplo desta interdependência é a relação entre o hipocampo – estrutura considerada importante para os processos de memorização de informações – e outros componentes do chamado sistema límbico – conjunto de estruturas que estão associadas às experiências afetivo-emocionais (giro do cíngulo, fórnice, amígdala.) Um funcionamento adequado do hipocampo (e, portanto, do processo de memorização de novas informações) depende de um estado ótimo de ativação do sistema límbico como um todo.

Em outras palavras, quando o sistema límbico está ativo, mas não hiperativo (isso acontece quando o sujeito experimenta sentimentos e emoções intensas, como raiva, medo, ansiedade, euforia), o hipocampo tem as melhores condições de processar as informações a serem memorizadas. No caso

de uma sub ativação do sistema límbico (estado de apatia), o hipocampo fica menos ativo e processa as informações de forma mais lenta. A hiperativação do sistema límbico, por sua vez, gera uma sobrecarga de estímulos que tende a desorganizar o fluxo de informações no hipocampo, confundindo o processo de memorização.

A partir das referências teóricas pontuadas acima, podemos apontar elementos que sugerem uma influência geral da construção da motricidade nos processos de aprendizagem escolar, em primeiro lugar, a construção e o exercício de habilidades motoras implicam a formação de múltiplas sinapses, tanto nas áreas pré-motora e motora suplementar do córtex frontal, como nas conexões destas áreas com outras (áreas sensoriais terciárias dos lobos occipital, parietal e temporal, hipotálamo, etc.). Tais sinapses podem ser utilizadas em outras funções gerais, como planejamento, imaginação, associação de informações, memória.

Em segundo lugar, o exercício de atividades motoras como o jogo, os diferentes métodos de exercitação (flexibilidade, agilidade, velocidade, etc.), o relaxamento, a massagem, a dança, as atividades rítmicas em geral, pode contribuir para um melhor equilíbrio afetivo-emocional, na medida em que propicia experiências prazerosas aos alunos, eleva sua autoestima e favorece a sociabilidade. Tais benefícios, entretanto, dependem de uma adequada orientação das atividades motoras – competência fundamental para os professores de Educação Física e necessária, também, para outros professores que venham a atuar na construção da motricidade dos alunos.

Em terceiro lugar, a prática de atividades motoras promove uma ativação cortical, elevando o nível geral de atividade cerebral. Isto ocorre tanto pela promoção de uma melhor irrigação sanguínea geral, quanto pelo acionamento das múltiplas estruturas corticais e subcorticais que atuam no planejamento, execução e controle das atividades motoras. Dessa forma, o sistema nervoso, como um todo, fica mais preparado para desempenhar todas as funções psicológicas exigidas no trabalho escolar.

3. Os jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem

A prática dos jogos e brincadeiras favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos, nessa situação é importante que o adulto esteja sempre incentivado as atitudes das crianças à medida que lhe é solicitado. Para Kishimoto (2004), o uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos é importante instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. A autora limita as funções educativas apenas aos brinquedos educativos, principalmente 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 intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem.

Segundo Aranão (2004) a criança, portanto, tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias. Nesse processo, o professor

deve agir como interventor e proporcionar-lhe o maior número possível de atividades, materiais e oportunidades de situações para que suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção de seu conhecimento. Sua interação com o meio se faz por intermédio de brincadeiras e jogos, da manipulação de diferentes materiais, utilizando os próprios sentidos na descoberta gradual do mundo (ARANÃO, 2004).

Os jogos e as brincadeiras permitem ao professor explorar estes momentos de prazer e imaginação junto às crianças, seja atividades diárias desenvolvendo as capacidades de raciocínio, bem como o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo das mesmas. O professor precisa estar atento quando oportunizar um jogo, para direcionar a atividade, respeitando o tempo de cada criança na construção dos conceitos e os objetivos que deseja atingir durante esta atividade. Uma das formas que podem ser utilizadas pelo professor é usar o cotidiano das crianças, a realidade na qual vivem, associando-os com as diferentes culturas, pois elas precisam de conteúdos que lhe sejam significativos.

É fundamental que haja motivação por parte do educador para que o mesmo possa despertar, na criança à vontade em participar, criar, desenvolver e construir, buscando, assim a construção do conhecimento. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL,1998,). Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. Faz-se necessário envolver os jogos e as brincadeiras nas práticas pedagógicas de sala da aula, não apenas com vistas ao desenvolvimento da ludicidade, mas sim, como meio de desenvolver e aprimorar o raciocínio lógico, social e cognitivo de maneira prazerosa para acriança.

Segundo Silva (2004, p.26), ensinar por meio de jogos é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com os inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola, despertando ou estimulando sua vontade de frequentar com assiduidade a sala de aula e incentivando seu envolvimento no processo ensino e aprendizagem, já que aprende e se diverte, simultaneamente.

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, as crianças desenvolvem 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.

Para Kishimoto (2004) a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos

externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar, de modo, metafórico, a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. O brincar é mais do que uma distração, é uma linguagem na qual a criança revela uma forma de pensamento. Através da brincadeira a criança situa-se no espaço em que vive, constrói a ideia de si e do outro, experimenta, fala, age, interpreta, interage, enfim, desenvolve habilidades essenciais para uma melhor compreensão do mundo.

O trabalho lúdico contribui na formação de cidadãos conscientes e éticos, preparados para enfrentar os desafios da vida, cientes de sua responsabilidade, priorizando o bom senso e respeitando seus limites, o que reflete na boa convivência e no bom relacionamento. A brincadeira de pular corda, tão popular no Brasil, propõe às crianças uma pesquisa corporal intensa, tanto em relação às diferentes qualidades de movimento que sugere (rápidos ou lentos; pesados ou leves) como também em relação à percepção espaço-temporal, já que para "entrar" na corda, as crianças devem sentir o ritmo de suas batidas no chão para perceber o momento certo. A corda também pode ser utilizada em outras brincadeiras desafiadoras.

A dança das cadeiras contém regras tradicionais, colocando sempre um participante a mais que uma cadeira, ao começar a música todos andam em volta das cadeiras, ao parar a música os mais espertos sentam, eliminando sempre aquele que ficar em pé, até sobrar somente o vencedor, esta brincadeira ajuda na coordenação auditiva, na competição, desenvolvendo a atenção e a noção espacial e matemática. Pular de um pé só: A corrida com um só pé é uma brincadeira onde as crianças realizam movimentos de ida e volta, enfrentado desafios diversos no percurso, estimulando a concentração e a situação do ponto de vista do outro, desenvolvendo a coordenação, enriquecendo o ritmo, a atenção e a compreensão de regras.

Corre lenço: Esta brincadeira é ótima não tem número limitado, todos podem participar, ajuda desenvolver a criatividade, noção espacial e agilidade. Na área cognitiva desenvolve organização do grupo, integração entre os mesmos. Na área afetiva desenvolve atenção, rapidez, controle emocional, cooperação e espírito competitivo.

Segundo Porto, a brincadeira pode ser um espaço de experiências bem original, onde o comportamento encontra-se dissociado e protegido de censuras correntemente encontradas na sociedade. Nesse sentido, a brincadeira é uma situação de frivolidade e flexibilidade. A criança pode tentar sem medo a confirmação do real. Algumas condutas de comportamento que, sob pressões funcionais, não seriam tentadas podem ser experimentadas na brincadeira.

Nesse universo, a criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar. Por meio do ato de brincar, à criança percebe o mundo, faz-de-conta, inverte papeis, cria e recria situações diversas. Brincar junto reforça os laços afetivos. Visto que, todas as crianças gostam de brincar com os pais, com a professora, com os avós e com os irmãos. A participação do adulto na brincadeira da criança eleva o nível de interesse, enriquece e contribui para o esclarecimento de dúvidas

durante as brincadeiras. Ao mesmo tempo, a criança sente-se prestigiada e desafiada, descobrindo e vivendo experiências que tornam o brinquedo o recurso mais estimulante e mais rico em aprendizado.

4. Jogos Psicomotores

O brincar é a atividade predominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas peculiaridades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde e, entre outros objetivos, intervir nos processos de educação e de aprendizagem das crianças.

A psicomotricidade possui vários conceitos. Muitos deles até confundidos entre as pessoas que acreditam ser apenas algo relativo ao movimento corporal. Na realidade, o conceito de psicomotricidade vai muito além da simples movimentação do corpo, uma vez que contribui de maneira significativa para a formação e estruturação de todo o esquema corporal. Ela pode ser definida como a consciência de que corpo mente e espírito estão intimamente conectados, mediante a ação. A afetividade e a formação de personalidade da criança também estão associadas à psicomotricidade. Algumas atividades proporcionam às crianças a criação e a interpretação do mundo em que vivem, e exatamente por isso é sempre aconselhável o ensino mediante atividades lúdicas, jogos para trabalhar o desenvolvimento motor e desempenhar uma aprendizagem eficiente.

As atividades recreativas, lúdicas e que respeitem o gosto da criança proporcionam bem-estar, favorecem o desenvolvimento corporal e mental, melhoram a aptidão física, a socialização, a criatividade, dentre outros fatores importantes para a aprendizagem. São exemplos de atividades físicas que promovem um bom equilíbrio psicológico e emocional na criança, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um pé só, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão, etc. Entretanto, nos dias de hoje, com tantos aparatos tecnológicos tais como, jogos virtuais, internet, televisão, dentre outros, vivemos situações preocupantes acerca da promoção de atividades físicas e recreativas. Elas estão sendo substituídas por outras atividades que não proporcionam os mesmos benefícios físicos, psicológicos e sociais que as antigas brincadeiras.

Esse é o ponto de partida para a problemática que envolve o objeto desta pesquisa sobre a importância da psicomotricidade no processo de aprendizagem: uma maior divulgação sobre o assunto com o intuito de orientar pais e profissionais da educação no desenvolvimento emocional, psicológico, corporal e intelectual de seus filhos e alunos. É fato que a psicomotricidade é importante para a vida do homem, e é exatamente por isso, que torna-se ainda mais importante procurar entender e analisar as definições para essa ciência, a fim de ensinar como aplicá-las em situações educacionais fundamentais. O conhecimento a respeito da psicomotricidade para o profissional da educação é indispensável, apesar de que, muitas vezes é ignorado, pois sua filosofia estimula traçar um perfil psicológico do aluno.

Kishimoto (1995) cita dois autores importantes no tratamento do jogo. Na teoria Piagetiana a brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É urna forma de expressão

da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do romantismo e da biologia. Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget mostra o pouco valor que lhe atribui, o conteúdo da inteligência não tem a relevância da estrutura mental, o centro de seu estudo psicológico. Embora dotada de grande consistência, a teoria piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, de uma conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estágios cognitivos. Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Melanie Klein usa o jogo como meio de diagnóstico de problemas da criança. Não estuda a especificidade do jogo, vindo como um meio de expressão natural.

. 5. Considerações finais

Tendo em vista tudo o que discutimos até então, concluímos mostrando a possibilidade de que a alfabetização é antes de qualquer coisa, um aprendizado motor particularmente complexo. Para que a criança possa aprender a ler e a escrever, ela precisa de

determinados requisitos psicomotores bem desenvolvidos tais como uma boa coordenação dinâmica geral, uma boa coordenação motora fina, uma boa coordenação óculo-manual, uma boa postura, tônus musculares adequados, um bom equilíbrio, uma boa respiração, um bom esquema corporal, uma lateralidade bem definida; um bom conhecimento de direita-esquerda, uma boa estrutura espacial e uma boa organização temporal.

A ausência de um desenvolvimento psicomotor adequado afeta não somente a aprendizagem da criança, mas também pode levar a problemas de ordem emocional e social tais como baixa autoestima, instabilidade emocional, imaturidade, inibição, agressividade, segregação e discriminação entre as crianças. Em vista disto tudo, defendemos aqui a inclusão da disciplina “psicomotricidade” nos cursos de formação de professores tanto na graduação quanto em sua formação continuada, para que eles possam ser capacitados para estimular o desenvolvimento psicomotor de seus alunos bem como para detectar problemas de ordem psicomotora que precisam da atenção especial de profissionais especializados na área da psicomotricidade.

6. Referências Bibliográficas

ARANÃO, Ivana. D. A Matemática Através de Brincadeiras e Jogos. 5. ed. Campinas: Papirus, 2004.

BRASIL, MEC. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Volume 2. 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

DE MEUR, A.; STAES, L. Psicomo-

tricidade: educação e reeducação. Rio de Janeiro: Manole, 1984.

FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. Kishimoto, T.m, Jogo, brinquedo, brincadeira e Educação, 14° edição, cortez editora, 2004.

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, 2002, n°13, p. 27-39.

LE BOULCH, Jean. Desenvolvimento psicomotor - do nascimento até os seis anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394. Brasília, 1996.

LURIA, A. R. Fundamentos de neuropsicologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1981.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de janeiro: Forense Universitária, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade – uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Mônica Soltau da. Clube de matemática: Jogos educativos. Série atividades. Campinas: Papirus, 2004.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.
VYGOTSKY, L.S. (1996). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIN MOLINA SANTOS

RESUMO

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser on line e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distancia. 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.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Inclusão Digital; Alunos.

INTRODUÇÃO

Nesse contexto, a construção das aulas e o próprio projeto pedagógico, devem acompanhar e se preparar para essa nova

geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

Cabe ao educador utilizar da tecnologia como ferramenta educativa, conscientizando, estimulando e incentivando os alunos a realizarem suas próprias descobertas em busca de conhecimento.

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atuali-

dades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para a partir de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural. (BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em maquinas e equipamentos.

A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

PRÁTICAS DOCENTES QUE ESTIMULAM A CRITICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Segundo Freire (2014) Quando a educação é manipulada para servir a propósitos alheios que não seja o indivíduo em desenvolvimento, há consequência dessas práticas acríticas se tornam crescentes no desenvolvimento dos indivíduos, que não tem consciência da sua voz, não permitindo que o mesmo não desenvolva a criticidade, Freire trata a curiosidade do educando

como fator importantíssimo para o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, por tanto o educador deve visar um processo de aprendizagem que se torne mais e mais criador. Tem relação com o quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que se chamando 'curiosidade epistemológica', é o ponto onde se deve chegar para elevar a uma prática ao patamar de desenvolver um indivíduo, é o ponto de partida para o desenvolvimento de conceitos novos. Na educação infantil a criança será capaz de através da curiosidade viver e compreende a descoberta, isso deve ser estimulado para ganhos maiores no seu desenvolvimento. Essa prática deve ser vivenciada, sendo forma de verdadeira eficácia. Podemos entender, ENTÃO, como funciona a construção desse olhar crítico para com as crianças, na forma de aproveitar a experiência que têm os alunos. O senso crítico é desenvolvido plenamente na criança quando dispõe atenção e ferramenta decisiva para a concretização desse processo. A estimulação da curiosidade da criança, respeito os fatores já citados acima, fazendo ligações ao conhecimento explorado pela criança, possibilitando assim, o desenvolvimento da criticidade. E uma dessas estimulações é o brincar, mais especificamente a brincadeiras, que se torna uma ferramenta pedagógica para maximizar a aprendizagem das crianças pequenas que segundo Borba (2006) A brincadeira abre para as crianças pequenas um “leque” de conhecimentos que resultam a ação sobre a realidade. Isso permite a criança se deslocar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, sabendo inventar e participar com ações com ajuda de adultos ou outras crianças de faixas etária diferentes, através de expressões, palavras, e, ainda, saber que é autora de suas histórias. Ao brincar a criança não apenas expressa, mas comunica as suas experiências se auto reconhecendo pertencente ao contexto proposto no caso (o ambiente escolar) e assim aprendendo sobre si mesma e também sobre os significados culturais do ambiente em que está inserida. Portanto, as brincadeiras são experiências de culturas, que podem ser trabalhados através de valores, habilidades e conhecimentos com a mediação do docente.

Em um artigo da revista Nova Escola (AQUI ENTRA O NO DA REVISTA) é sugerido como conceito de cultura, um pensamento do filósofo Nietzsche (ANO), que a cultura é a busca harmoniosa do físico, psíquico e intelectual no conjunto da vida. Um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. E, além disso, segundo Borba (2006) o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem pelo mundo. E isso nos indica que o brincar é ao mesmo tempo um produto e também uma prática cultural. Brincando com os outros através de atividades lúdicas propostas pelo docente é que as crianças pequenas constroem um repertório de brincadeiras que compõe uma aprendizagem significativa. E assim, as crianças vão também se construindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações. Apesar de não ser uma prática restrita ao mundo infantil uma vez que o brincar assume uma proposta de centralidade com o modo de agir sobre a realidade e de se

relacionar com os outros sujeitos, e acreditamos então que muitos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas ocorrem e são provocadas nas atividades de brincadeiras.

Para Vygotsky (1984), o brincar é fonte de desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Então, para este autor o brincar é compreendido como uma atividade construída pela criança nas interações que estabelece com outros sujeitos e com significados culturais do seu meio. E desde pequenas as crianças desenvolvem situações de interação com os mais velhos, que constituem formas essenciais da aprendizagem do brincar. Ocorre no brincar um processo de reinterpretação ativa dessas referências, possibilitado por complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação que implicam novas possibilidades de compreensão, expressão e ação. A compreensão da riqueza do processo de brincar para a formação das crianças, implica em concebê-las nas práticas pedagógicas cotidianas dos espaços de Educação Infantil como uma dimensão fundamental das interações que ali são estabelecidas entre adultos e crianças. Uma importante ação pedagógica dessa compreensão do brincar é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, pois quanto mais a criança veja, ouça, experimente, mais ela vai assimilar os conhecimentos. Uma outra esfera de ação importante nas escolas é organizar seus espaços, de forma a disponibilizar brinquedos e materiais ao acesso das crianças e que lhes ofereçam diferentes possibilidades de construir com liberdade suas brincadeiras. Lembrando, ainda, que esses espaços devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis. A observação das crianças é uma ferramenta fundamental do docente para conhecer e compreender melhor as crianças nas suas formas de pensar, de se comunicar, de interpretar e de agir sobre o mundo. A criação parte da experiência pessoal, do contexto histórico- cultural e é ampliada pela imaginação concretizando- se em uma obra que ultrapassa o próprio autor. A imaginação está relacionada diretamente com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo.

Para Vygotsky (1984) o processo imaginativo infantil está relacionado ao desenvolvimento e se manifesta de maneira bem diferente da do adulto. Seus interesses são mais simples e elementares, sua relação com o meio é menos complexa e menos flexível do que a do adulto, que tem maiores possibilidades de combinações do material imaginativo. Para alcançar um trabalho pedagógico competente, consideramos importante favorecer a adultos e as crianças das Instituições de Educação Infantil uma vivência artística e cultural ampla e diversa, capaz de resgatar a capacidade criadora de cada um de aprimorar a sensibilidade, além de aprofundar seus conhecimentos. A garantia de um aprendizado para todos, e não apenas para as crianças que apresentam uma sensibilidade ou habilidade especial, exige que o docente mediador: sensibilidade, intenção, conhecimento, planejamento adequado, que possam produzir experiências significativas para todas as crianças. Uma das funções da escola é a democratização do conhecimento. Desde as primeiras turmas, é preciso socializar o que foi vivido e aprendido na escola, porque não se apren-

de para simples acúmulo de conhecimentos. Aprende- se a todo o momento, para todo o momento cada um pode contribuir para a melhoria de suas vidas e das vidas dos outros. Por isso, as produções das crianças pequenas devem ser valorizadas, em exposições, murais e o docente precisa estar ciente da importância de sua função política e social.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas as propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias.

Por tecnologia entendemos um “conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos”. (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento cientifico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala a educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

A aplicação e mediação que o docente faz, em sua prática pedagógica, do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, dependem, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Para ser mais preciso, utiliza-se também o termo multimídia interativa. Sabe- se que a utilização das tecnologias associadas a construção de conhecimentos com novas formas de comunicação e linguagem, ampliam e significam o espaço escolar, tornando-o mais agradável, motivacional, buscando interesse e eficiência pelos alunos e professores.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação ás escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas.

Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino especifico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela publica ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestimulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução.

O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e a novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educa-

ção e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no individuo.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo territorio.

Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento ,visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFEÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. Um retrato da informática em educação no Brasil. Proinfo, 1999.

BETTS. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília : ministério da educação,1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus, 2012.

MACHADO; SáFILHO. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. A criança–(tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

. Mente Absorvente–(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

. Pedagogia científica: a descoberta da nova criança – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. -Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar

Morin ; tradução deCatarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de AssisCarvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PRENSKY. Digital natives digital immigrants. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – Cartas sobre Educación Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. UFRGS, 2000.

REGO. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.
SOUSA; MOITA; CARVALHO. Tecnologias digitais na educação. EDUEPB, 2011.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KARIN MOLINA SANTOS

RESUMO

A alfabetização é uma das fases mais importantes na vida escolar das crianças. E além da alfabetização sabemos que a brincadeira também é essencial para o desenvolvimento infantil e através dos jogos e das brincadeiras podemos facilitar esse processo. Não tenho a intenção de dizer que o processo de alfabetização só acontece com a ludicidade, mas sim, que o envolvimento do lúdico desperta mais interesse, enriquecendo e favorecendo esse processo de forma mais tranquila e prazerosa. No brincar as crianças conseguem interagir e adquirir novos conhecimentos e experiências necessárias para o processo de alfabetização. Os jogos educacionais são recursos enriquecedores por meio dos quais se busca o aumento de possibilidades de aquisição de aprendizagem, construção de autoconfiança e motivação em relação o conteúdo formal a ser aprendido. O presente trabalho teve origem na relevância que atribui a ludicidade no desenvolvimento do processo de alfabetização com os alunos do 1 ano. Diante desse tema busquei autores que me auxiliaram na definição dos principais conceitos envolvidos nesse estudo, essas contribuições teóricas me fizeram refletir e compreender os conceitos em questão e ampliar o meu olhar para o tema em abordado. Por essa razão trago nesse trabalho atividades desenvolvidas em minha prática pedagógica utilizando a ludicidade no processo de alfabetização. O ato de brincar é tão importante para a criança que se tornou um direito ga-

rantido na Declaração Universal dos Diretos da Criança, onde no quarto deixa claro que criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica adequadas.Estabelecendo de forma igualitária que a recreação é tão importante quanto à alimentação e a saúde para a criança. Sendo assim, o brincar é muito importante no processo de desenvolvimento da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Lúdico; Brincadeira; Educação.

Introdução

Na longa jornada de trabalho notei o quão importante é para as crianças o momento da arte , do brincar e o quanto isso era prazeroso, mas contudo era muitas vezes deixado de lado pelos professores, pois trabalhar o lúdico requer tempo e muita dedicação para que seja um trabalho proveitoso.

Nos dias de hoje temos a impressão que a sociedade não vê a brincadeira como forma de aprendizado, mas sim como perca de tempo onde o professor deveria estar dando um conteúdo ao invés de brincar.

Quando a criança tem a oportunidade de escolha, que inicia com o brincar, ela exercita a sua liberdade e assim se torna uma criança mais observadora e crítica, As participações e as transformações introduzidas pela criança na brincadeira devem ser valorizadas, tendo em vista o estímulo ao desenvolvimento de seu conhecimento.

O vivenciar da ludicidade no contexto escolar seja através de jogos, brincadeiras ou outra atividade lúdica direcionada, é importante para a formação do sujeito e contribui para tornar o processo ensino e aprendizagem mais agradável. A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar.

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, que não representa somente o jogar, mas sim pode ser encontrado em várias manifestações como na dança, teatro, brincadeiras, construção de materiais concretos e nas histórias.

Na busca de uma novo conceito de alfabetização, o lúdico surge como um recurso didático dinâmico que proporciona resultados positivos na educação, envolvendo o aluno no processo de aprendizagem e também exigindo do professor maior engajamento e planejamento das atividades executadas em aula.

A BNCC estabeleceu também os campos de experiência, fundamentais para que a criança possa aprender e se desenvolver:

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.

O objetivo é reconhecer a importância e significância do lúdico na vida da criança e principalmente no processo de alfabetização estimulando através dos jogos a curiosidade, a criatividade e o raciocínio aluno.

Desenvolver práticas de atividades que sejam acolhedoras e prazerosa no processo de aprendizado.

Através do lúdico, o professor tem a chance de tornar sua prática pedagógica

inovadora, pois além de desenvolver atividades divertidas, o professor pode proporcionar situações de interação entre os alunos melhorando a forma de relacionamentos entre os mesmos.

Segundo Vygotsky (1984), o brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino- aprendizagem.” Nesse sentido, o professor deve procurar proporcionar situações de aprendizagem motivadoras, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno, em atividades que possam desafiá-lo, despertando assim seu interesse pelo que está sendo ensinado em sala de aula.

O jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Nesse sentido, o jogo passa a desempenhar um papel diferente no contexto escolar,quando planejados e bem aplicados, com objetivos definidos.

De acordo com Vygotsky (1984), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. É muito importante que os educadores mudem os padrões de conduta em relação aos educandos, deixando de lado os métodos e técnicas tradicionais e passem a acreditar que o lúdico é eficaz como estratégia do desenvolvimento em sala de aula. O brincar pedagogicamente deve estar incluído no dia-a-dia das crianças. Dessa forma será proporcionado o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social e a aprendizagem específica da alfabetização. Ao brincar, a criança tem a possibilidade de conhecer seu próprio corpo, o espaço físico e social. Brincando, a criança tem oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores e também conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentos nas mais diversas formas de conhecimento.

É muito provável que os professores alfabetizadores prefiram utilizar o método tradicional pois o lúdico requer tempo, o lúdico é um importante aliado no processo da alfabetização, pois as crianças devem se sentir confortáveis e seguras, pois ao brincar elas aprendem sem perceber. Os jogos educativos, em sua essência, levam ao aprendizado a partir do lazer e diversão, sendo que o tamanho da motivação da criança está interligado à forma e à abordagem dada pelo foco educacional apresentada. A vida da criança é uma sucessão de experiências de aprendizagem adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação.

Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. Os renomados autores não indicam que o lúdico é a fórmula mágica que irá sanar todos os problemas de aprendizagem, nem

muito menos que se deve substituir a educação tradicional pelo lúdico. Mas vêem no lúdico uma alternativa importantíssima para a melhoria no intercambio ensino- aprendizagem e uma ponte que certamente auxiliará na melhoria dos resultados por partes dos educadores interessados em promover mudanças.

Metodologia

A prática educativa só tem sentido se possibilita a compreensão do diferencial, por esse motivo a metodologia aplicada será inserir os jogos e brincadeiras no conteúdo diário, mas não pelo simples brincar, mas o brincar sob uma perfectiva pedagógica. Almeida (1978) afirma que os jogos não devem ser fins, mas para atingir objetivos. Estes devem ser aplicados para benefícios educativo.

Essa pratica da inclusão dos jogos e brincadeiras na escola podemos levar em

consideração os duplo aspecto de servir ao desenvolvimento da criança enquanto individuo, e a construção do conhecimento, os quais estão fortemente inter ligados .

Tais processos oportunizam, através da mediação, as mais variadas situações para que a aprendizagem do educando seja significativa, entendendo sua realidade, bem como a possibilidade de alcançar sucessos no processo de alfabetização.

JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Kishimoto (2002) definir jogo não é fácil, cada pessoa pode entender de modo diferente. Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades.

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.

Pode-se ver que o jogo pode ter utilizações diferentes, cada povo tem sua maneira de jogar ou brincar de acordo com a sua cultura, com o seu povo. Cada um aprende de uma maneira.

Antigamente o jogo era inútil, não sério. Nos tempos do Romantismo, aparece como algo sério e para educar as crianças.

Já o brinquedo não possui um sistema de regras que determinam sua utilização. O brinquedo incentiva a reprodução de imagens da realidade, Kishimoto diz que um dos objetivos é ser um substituto dos objetos reais para a criança.

Os jogos mesmo que tenham a mesma denominação, mas tem as suas especificidades 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.

O jogo está presente na escola, o professor permitindo ou não. Porém é um jogo em que as regras são predeterminadas e a única ação que é permitida às crianças é obedecer, seguir as regras. (Kishimoto, 2002)

O ato de jogar e de brincar exige da criança movimentação física e provoca desafio mental. O mundo da fantasia, da imaginação e da brincadeira é um mundo onde a criança está em exercício constante, tanto nos aspectos físicos ou emocionais como, principalmente, no aspecto intelectual. Jogar em sala de aula proporciona momentos de

interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade.

Através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda encontra-se em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real.

O aluno, por sua vez, passa se expectador passivo a ator situado num jogo de preferências de opções, de desejos, 27 de amores, de ódios e de estratégias, podendo ser emissor e receptor no processo de intercompreensão. E a educação pode deixar de ser um produto para se tornar processo de troca de ações que cria conhecimentos e não apenas os reproduz. A cultura lúdica pode ser um grande passo para que a educação possa assumir o patamar de “processo” e deixar de ser visto como “reprodução de conhecimento”.

Cagliari (1998) diz que não é apenas deixar o livro das cartilhas de lado, mas também o método das cartilhas, o ensino que é centrado na noção de sílaba como unidade privilegiada da escrita e da leitura.

De acordo com o pensamento de Cagliari acredito que a utilização do lúdico torna a aprendizagem produtiva tanto para o aluno quanto para o professor, fazendo com que o processo de alfabetização tenha sentido para o aluno. A alfabetização poderia ser um processo de construção de conhecimentos que se faz com facilidade, porém tornou-se um pesadelo nas escolas. Nas séries iniciais as crianças tem uma resistência maior à atitude autoritária porque ainda não aprenderam a se submeter ao que veem e ouvem. A individualidade é uma forte marca da personalidade das crianças.

O LÚDICO NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS

Entre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, entende- se que na prática docente também é constantemente um tema de reflexão, principalmente a maneira como são tratados e abordados os diferentes conhecimentos, bem como o envolvimento dos alunos nesse processo e o fato de realmente estarem aprendendo. Nesse sentido Marinho et al (2007, p.86) ressalta:

O educador em sua ação, na educação infantil é nas séries iniciais do ensino fundamental, deve considerar essas questões ao refletir sobre a prática pedagógica. A ludicidade deve ser um dos principais eixos norteadores do processo de ensino- aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Assim, a criança fica mais motivada para aprender, pois tem mais prazer em descobrir e o aprendizado é permeado por um desafio constante. Segundo os autores a prática pedagógica com um caráter lúdico possibilita também ao professor organizar as atividades pedagógicas com as

crianças de maneira a permitir-lhes vivenciar as situações de ensino-aprendizagem com seus pares, elaborando seus conhecimentos, conquista e dificuldades. No brincar, casam - se a espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais e morais.

As propostas de alfabetização que valorizam a criança e seu trabalho criaram um clima com mais tranquilidade e calma em sala de aula, melhorou a interação entre professor e aluno, oportunizando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realize. (Cagliari, 1998)

Para que o professor consiga atingir seus objetivos é preciso que tenha conhecimento e habilidade precisa escolher brincadeiras adequadas às necessidades de seus alunos.

O educador deve definir previamente, o espaço de tempo que a atividade lúdica vai ocupar no dia a dia de sua prática pedagógica, os espaços onde essas atividades se desenvolverão, os objetos e brinquedos a serem utilizados, bem como, respeitar as singularidades das crianças, promovendo a inclusão de modo que todos participam das atividades ao mesmo tempo. Sendo assim, fica evidente a importância do professor conhecer sua turma para poder realmente desenvolver um trabalho significativo e de qualidade. Através das brincadeiras o professor tem a possibilitar de observar e escutar as crianças nas suas linguagens expressivas mais autênticas.

O professor pode desenvolver atividades divertidas através do lúdico proporcionando aos alunos uma aprendizagem transformadora que os levem a distinguir valores éticos e morais, tornando-os cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades como sujeitos atuantes, além de proporcionar situações que favoreçam uma interação maior entre professores/aluno em uma aula prazerosa e criativa.

Segundo Cagliari (1998) o Brasil precisa modificar profundamente a educação, especialmente, a alfabetização. Para que isso aconteça é preciso professores com melhor formação técnica. Enquanto as escolas continuarem formando mal os professores, a alfabetização e todo o processo escolar no geral irão continuar seriamente comprometidos.

Para que seja realizado um trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sem o método do bá-bé-bi-bó-bu, é preciso saber alguns pontos que são fundamentais. (Cagliari, 998)

Cagliari (1998) diz que não é simplesmente deixar o método tradicional ou a “cartilha” de lado. É necessário saber o que se quer fazer e o que entende por alfabetização. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, o segredo é a leitura.

Com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, pode-se destacar no âmbito educacional uma preocupação com as dificuldades de leitura e escrita nas séries inicias pelo fato de um trabalho que não é adequado com a alfabetização.

A linguagem passou a ser vista como uma ferramenta de comunicação. Não é mais valorizada apenas uma linguagem padrão ou culta como elemento de produção escrita e oral. O universo linguístico dos alunos passou a ser respeitado. A ação de jogo pode ser um excelente recurso para facilitar

a expressão, participação, integração e comunicação dos alunos que terão meios para melhor compreender e expressar-se. O papel do professor durante os jogos deve ser o de provocar e desafiar a participação coletiva na busca de encaminhamentos e resolução dos problemas, pois é através do jogo que podemos despertar e incentivar a criança para o espírito de

companheirismo de cooperação gradativamente, ela vai assumindo e compreendendo sua posição como um membro de um grupo social.

Jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, pois é um dos meios mais estimuladores da construção do conhecimento. O jogo promove a aprendizagem informal e formal, pois ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor como também no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação e a criatividade. Conforme a atividade, ela passa a desenvolver as suas habilidades, vai conhecendo a sua capacidade e desenvolvendo cada vez mais a autoconfiança.

Com isso, podemos ver que o jogo é importante para desenvolvimento intelectual e social da criança, podendo estimular sua criticidade, criatividade e habilidade sociais. O professor quando oferece atividades lúdicas ao aluno, permite que ele interaja através a Língua Portuguesa de maneira dinâmica, expondo ideias, interpretando texto e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Observa-se que o professor exerce um papel muito importante no processo de alfabetização das crianças O grande desafio para o educador, no contexto atual, é ensinar os conteúdos propostos pelos programas curriculares de uma forma criativa.

É possível o professor criar na escola um ambiente favorável ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para isso, é preciso explorar, sempre que possível a sua expressão livre e criadora, partindo se suas próprias atividades, para alcançar os objetivos propostos nesse sentido, o grande desafio é alfabetizar a criança a partir de seu próprio cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, respeitando seu processo global de desenvolvimento.

Para a autora Cagliari, em seu livro “Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu” traz algumas sugestões de atividades na alfabetização. EIA diz que ao invés de iniciar o trabalho com letras e palavras escritas ortograficamente, pode-se mostrar aos alunos que eles são capazes de ler outros sistemas de escrita como o pictograma (indicação de banheiros feminino e masculino, logotipo de marcas famosas, etc.), explicando-lhes que a esses desenhos são atribuídas palavras, e que isso é ler.

A história da escrita irá servir para mostrar aos alunos que ela gira em torno de palavras, e não apenas de letras. Isso facilitará mais para frente, quando o aluno tiver que segmentar a fala para escrever a palavra.

Cagliari (1998) diz que quando se chega à apresentação do alfabeto, é melhor falar dele logo e mostrar todas as letras de uma vez. Para isso, seria melhor que houvesse uma faixa com o alfabeto das letras de forma maiúscula na sala. Ensina-se o nome das letras para que os alunos tenham um referencial dos sons das letras.

Sabendo os nomes das letras pode-se decifrar a escrita de uma palavra sem dificuldades. O lúdico no processo de alfabetização é um grande parceiro do aluno e o professor. Deve estar constantemente nesse processo, ele é quem facilita a aquisição da escrita e da leitura.

Na função lúdica o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente, e na função educativa o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O equilíbrio entre as duas funções é o principal objetivo do jogo educativo, mas um possível desequilíbrio pode gerar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo o prazer resta apenas o ensino. A educação terá como foco central a busca de um modo mais saudável de aprender, permitindo às crianças uma interação lúdica que garanta felicidade, prazer, satisfação e vontade de aprender, desempenhando como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológica infantil.

Estas são, com frequência, mero reflexo do que veem e ouvem dos maiores, mas tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças aos jogos como eram na realidade. “Não se limitam a recordar experiências vividas, senão as que reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com seus desejos e necessidades”. De acordo com estes entendimentos defende-se cada vez mais que as brincadeiras sejam incorporadas aos conteúdos diários, possibilitando tudo o que a criança merece aprender e de forma prazerosa.

A Educação Infantil é o melhor lugar para que isso ocorra de forma planejada, organizada e com objetivos concretos, sem dispensar a presença do educador, mas também de maneira suave para que a criança não perca o prazer do brincar. O controle

que deve pertencer ao professor é apenas o controle que garanta a transmissão do conteúdo didático, o interesse despertado na criança pela brincadeira será sempre em prol de um objetivo escolar. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

O educador não deve exigir das crianças descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim o fizer, não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade”, embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira. Brincar juntos reforça laços afetivos, é uma maneira de manifestar amor às crianças, portanto é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetivas determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentada de uma maneira espontânea

e destituída de objetivos imediatos pelas crianças.

É sempre muito bom o professor aproveitar ao máximo esse recurso e trabalhando não só para aprendizagem, mas para tornar seus alunos críticos e reflexivos, e assim desenvolvendo todos os aspectos: sociais, afetivos, psicomotor e cognitivo. Tornando possível brincar e se desenvolver de forma contínua.

Contextualização da prática pedagógica

Plano de aula para series iniciais do ensino fundamental Turma: séries iniciais do ensino fundamental

Eixo: Linguagem Oral e Escrita Objetivos geral

-Diferenciar e apreciar os vários gêneros textuais.

-Desenvolver a consciência fonológicas

-Ampliar gradativamente as possibilidades de expressão oral e escrita. Objetivos específicos

-Conhecer e identificar a letra do alfabeto usando textos, músicas e jogos educativos.

- Apresentar o som e a grafia das letras.
- Treinar a escrita e desenvolver as habilidades cognitivas.
- Formar novas palavras a partir das famílias silábicas das letras; Conteúdo

-Gêneros textuais diversos: cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, histórias, regras de jogos e brincadeiras.

-Reescrita de textos coletivos

-Alfabeto (4 tipos de letras)

-Ordem alfabética

-Formação de silabas e palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade é um campo em desenvolvimento que possibilita não somente o aprendizado do aluno mas também a profissionalização do docente em busca de aulas com rendimento positivo e satisfatória o aluno tem que ter o desejo pelo aprendizado, e essas novas técnicas possibilita uma inserção satisfatória, fazendo com que uma simples aula torne-se menos exaustiva e mais apreciada.

A partir do momento que é inserido uma brincadeira seja ela individual ou em grupo, é construída uma série de conhecimentos e várias habilidades são desenvolvidas, além de serem criadas diversas estratégias para solucionar os conflitos emocionais. Considerando importante esta construção da criança e privilegiando o brincar, mesmo assim é necessária uma atenção especial. O objetivo dessa pesquisa foi analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização nas series iniciais.

A partir do primeiro momento que foi apresentado os jogos para os alunos, pude observar o entusiasmo e interesse em aprender, ate mesmo os alunos com mais dificuldades mostraram um prazer e uma tranqüilidade dando um retorno satisfatório.

Sendo assim concluo que existem possibilidade de tornar as aulas mais prazerosas trazendo para sala de aulas jogos e brincadeiras para atrair os alunos dessa idade, o professor pode aliar seus objetivos

pedagógicos aos desejos dos alunos criando em suas atividades diárias um ambiente mais agradável e divertido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipicione, 1998.

KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo.

Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil / TIZUKO Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. Tradução de Neto,J.C. e colab.1ª ed. São Paulo,Martins Fontes, 19.

SANTOS, C. A. dos. Jogos e atividades lúdicas na alfabetização. Rio de Janeiro: SPRINT, 1998.

A Importância De Incluir A História E Cultura Afro-Brasileira No Currículo Escolar E Nas Aulas De Educação Física

KÁTIA CRISTINA LEMOS DOS SANTOS PIMENTEL

RESUMO

A proposta aqui apresentada busca investigar e contribuir com a Lei 10.639, de 09 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. A Pedagogia da cooperação, respeito a diversidade, a valorização da cultura afro-brasileira, que será base para esse trabalho aponta uma proposta de resgate de valores, como a autoestima, motivação, união, cooperação, solidariedade entre outro, através dos jogos e brincadeiras. A partir da experiência vivida e que presencio atualmente, é notório que em muitas escolas a intolerância, a falta de afeto e a ausência de empatia por parte de professores e alunos se tornou algo corriqueiro. Buscamos em nossas aulas, alternativas e possibilidades concretas de uma educação transformadora. Nessa perspectiva, o presente trabalho visa contribuir para a qualidade da educação pública, trazendo a experiência de aplicação das leis e documentos que garantem a história e contribuição dos negros para nossa cultura, mostrando como podem ser utilizados enquanto ferramentas para suprir os problemas sociais e de valores e possibilitando aos professores o conhecimento mais intenso destes instrumentos, contribuindo assim com as práticas pedagógicas onde as crianças aprendam a olhar o próximo com mais carinho, respeito e sabendo da importância da história de todos. Este artigo busca promover o reconhecimento e a valorização da linguagem corporal oriunda do continente africano, se tratando especificamente de jogos e brincadeiras que integram o contexto cultural de alguns países do continente africano, buscando contribuir com uma formação identitária que se reconheça como fruto dessa influência cultural e desmistifique formas colonizadoras de atuar na prática social.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Cultura Afro-brasileira; Projeto.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que no seu Artigo 5º diz que: “ todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]”. BRASIL, 1988.

Anos se passaram após a promulgação da Constituição supracitada, mas, se faz necessárias a criação de outras leis para que a Constituição de 1988 pudesse ser respeitada, como a Lei 11.645 de 2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Em 2010 é criado Estatuto da Igualdade Racial - Lei 12.288, essa referida lei nos Artigos 1º e 2º, reza que:

Art. 1o Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:

I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

II - desigualdade racial: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica;

III - desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância social entre mulheres negras e os demais segmentos sociais;

IV - população negra: o conjunto de pessoas que se auto declaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam auto definição análoga;

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Art. 2o É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou da cor da pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais. (BRASIL, 2010).

Sabemos que a Lei 10.639/03 acrescida pela Lei 11.645/08 que institui em caráter obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tanto em escolas

públicas quanto privadas. Tais leis são consideradas como conquistas históricas em função das inúmeras reivindicações do movimento negro e indígena no Brasil. A promulgação de ambas as leis que modificaram a LDBEN Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) faz jus a uma histórica reinvindicação das diversas contribuições em aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos dos povos oriundos do continente africano e dos povos de diversas etnias indígenas no processo de formação da sociedade brasileira. Além disso, a relevância do trabalho com a temática étnico-racial também se dá no campo identitário tendo em vista que de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 54% da população brasileira é composta por negros e negras.

Na cidade de São Paulo o Censo Demográfico de 2010 (IBGE) apontou que 37% da população se autodeclara negra. Além disso, o censo apontou também que a grande maioria da população negra reside nas regiões periféricas da cidade, ou seja em locais onde há escassa oportunidades de empregos e uma baixa média de renda domiciliar em comparação as regiões centrais. Considerando o fato de que muitas escolas estarem localizada em uma região social e economicamente desfavorecida e grande parte dos estudantes serem negros(as) ou terem descendência negra o trabalho com a temática de jogos e brincadeiras de origem africana, ressaltando a riqueza existente nas diferentes formas de linguagem, especificamente no movimentar-se, das distintas culturas dos povos oriundos do continente africano, buscará o reconhecimento de um elementos culturais que foi ofuscados, inferiorizados e marginalizados ao longo da história. Tal movimento de marginalização das práticas culturais de origem africana e afro-brasileira ocorreram (e ainda ocorrem) em diversas áreas sociais, sendo uma forma objetiva de expressão dos racismos existentes na sociedade (estrutural, cultural, religioso, institucional, ambiental entre outros).

Nesse sentido, este artigo busca promover o reconhecimento e a valorização da linguagem corporal oriunda do continente africano, se tratando especificamente de jogos e brincadeiras que integram o contexto cultural de alguns países do continente africano, buscando contribuir com uma formação identitária que se reconheça como fruto dessa influência cultural e desmistifique formas colonizadoras de atuar na prática social.

2. DESENVOLVIMENTO

Ao longo da sua história no interior das instituições escolares os currículos habitualmente privilegiaram (e ainda privilegiam) práticas corporais a partir de uma perspectiva eurocêntrica em atendimento a ordem social vigente. Em sua obra Soares (2012) destaca que a própria origem da Educação Física sistematizada em métodos ginásticos a partir do século XIX na Europa atendia a uma das principais exigências do capital emergente sendo “(...) a construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social. (...)”. Nesse sentido diversas teorias médicas, biológicas e sociais foram desenvolvidas com vistas a legitimar e fundamentar, de acordo com preceitos e ideais da burguesia europeia, a realização das ginásticas (Educação Física) nas escolas que tinham por incumbência a colaboração no processo de construção integral deste “novo

homem" que a priori deveria ser disciplinado e produtivo.

As implicações sociais, políticas e econômicas que conduziram ao processo de chegada da Educação Física no Brasil na metade do século XIX eram similares às do contexto europeu. Discursos científicos no campo da medicina, biologia, antropologia e sociologia que mais tarde tornaram-se movimentos ditos como "higienistas" e

"eugenistas", tinham como principal objetivo, para o Brasil, a construção de um mesmo "novo homem" forjado nos ideais da burguesia europeia. Sendo assim, os currículos da Educação Física no Brasil desenvolveram-se ao longo do tempo a partir de uma ótica colonial, passando do higienismo a eugenia e da eugenia a tendência esportivista. (SOARES 2012). Tal ótica dominante presente ao longo da história nos currículos da Educação Física brasileira (e da educação como um todo) acabou por negar e marginalizar, isto é, colocar à margem conhecimentos, valores e práticas culturais de origem africana e indígena. Macambo e Pinto (2016) destacam que a escola e a própria Educação Física intervindo a partir de uma perspectiva eurocêntrica "ao invés de contribuir para a valorização de todas as matrizes culturais, (...) só vem a robustecer, paulatinamente a diferença negativa. (p.6)."

De acordo com Macambo e Pinto (2016) a "celebração das diferenças negativas" promovidas pelas instituições escolares conduz inevitavelmente às diferentes manifestações e formas de racismos que influem na vida diária de negros e negras. Com base em suas intervenções pedagógicas os autores ressaltam que o trabalho com a temática étnico-racial nas aulas de Educação Física utilizando-se das linguagens e das formas de se movimentar originárias do continente africano e do contexto afro-brasileiro contribuem para a construção de uma imagem positiva da própria África e dos negros e negras (Macambo e Pinto, 2016). Além disso, como resultante da intervenção com jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras percebeu-se no estudo de Macambo e Pinto (2016) maior (auto) valorização de aspectos identitários, principalmente no que se refere aos estudantes negros em relação a si mesmos. Além disso, houve também valorização e reconhecimento da origem de determinados jogos e brincadeiras populares, tendo sua matriz cultural ancorada em alguns países e comunidades do continente africano.

Ações semelhantes de ressignificação foram encontradas nas intervenções promovidas por Andrade (2019) que além de proporcionar o reconhecimento das diversas contribuições dos povos africanos para a cultura brasileira em termos culinários, linguísticos e artísticos também ressaltou o fato dos estudantes abandonarem pensamentos cristalizados e colonizados a respeito dos negros e negras "escravos" que em verdade tratavam-se de reis, rainhas e guerreiros de diferentes povos e comunidades de África que eram trazidos a força e resistiam contra o processo de escravização.

Nesse sentido nota-se que a Educação Física ao oportunizar o trabalho com linguagens e práticas corporais africanas e afro-brasileiras que foram historicamente e intencionalmente "esquecidas" nos currículos escolares pode contribuir tanto em nos aspectos identitários ao colaborar com o fortalecimento e a legitimação da identidade negra, quanto na luta para a superação dos estigmas racistas que inferiorizam e subme-

tem as manifestações culturais negras em detrimento às eurocêntrica.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se saiba que ainda é um grande desafio a luta pela igualdade no Brasil, pois o preconceito parece está enraizado nas origens da população, devemos lutar para que a mudança ocorra, para que os seres humanos sejam julgados por atitudes, nunca por cor de pele, raça ou condição social.

Sendo assim, é de suma importância colocar a escola no centro desse desafio de inclusão e igualdade racial, pois é nesse ambiente que as diferenças se encontram logo nos anos iniciais da vida, a relação humana no ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de propostas de ensino que aproxime o aluno independente de cor, origem ou condição social. Tais propostas devem envolver toda a comunidade escolar, bem como a família e as demais pessoas do entorno da escola.

Levar para sala de aula a importância que o negro teve na construção do Brasil e de outros países, mostrando que não é cor da pele que torna alguém melhor ou pior, é tarefa designada à escola e ao professor, tarefa essa solicitada por lei, na tentativa de superar todos os tipos de preconceitos enraizados no currículo oculto da escola e também na própria formação dos professores.

A educação para a igualdade racial representa um novo rumo para a nossa sociedade, derrubando as barreiras do preconceito e ascendendo uma cultura de valorização humana e respeito à diversidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos dar um rumo por onde começar, oferecem referências e critérios para implementação de propostas como ações educativas de combate ao racismo e as discriminações de natureza. Existem outras políticas públicas que incentivam a diversidade e o respeito a diversas culturas, no entanto não vemos isso sendo efetivado, e o preconceito sim que está muito presente dentro da escola e na sociedade.

Passamos por uma escola que não aceita as diferenças e que coloca como ideal e padrão e todos temos que ser homogêneos. E essa escola ela possui raízes de intolerância, preconceito e homogeneização. Por isso uma lei que garante o ensino de história dos negros e cultura afro, não garante que vamos acabar com o preconceito.

O trabalho procura buscar alternativas e respostas de como está sendo inserido no currículo na cultura afrodescendente e história dos negros.

Não é tarefa fácil combater esse tipo de escola e currículo porque teremos que combater com 500 anos de história de preconceito, estereótipos e estigmas criado por nossa sociedade. Por isso leis que garantem que o ensino e cultura afro sejam incluídos no currículo das escolas não são suficientes para a efetiva história e cultura negra seja valorizada. Portanto precisamos saber buscar alternativas para resgatar essa história e pagar essa dívida de compensação por tantos anos de discriminação e racial que traz consequência até hoje em toda a sociedade.

Devemos, além disso, perceber que

os profissionais de educação possuem papel fundamental nessa transformação, Paulo Freire (1997) ainda mencionava que às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Vimos em toda nossa história educacional profissionais da educação que concretiza o racismo por condutas ativas ou de forma como distanciamento social, a falta de reconhecimento, da negação e desatenção e até mesmo da distribuição desigual de afeto as crianças negras. E isso reflete na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE Carlos Eduardo de. Prática histórico-crítica e educação física: uma experiência com jogos indígenas e africanos. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: cadernos de formação. Goiânia, 2019.

ABRAMOWICZ, Anete & GOMES, Nilma Lino (orgs.). Educação e Raça:

Perspectivas Políticas, Pedagógicas e Estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & ASSUMPÇÃO, Raiane. Cultura Rebelde. Escritos sobre a Educação Popular Ontem e Agora. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 03 de Janeiro de 2003 alterada pela Lei 11.645 de 10 de Março de 2008. Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal e o Educador Social. São Paulo, Cortez, 2010.

JACCOUD, Luciana (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília, IPEA, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

MACAMO, Joaquim Arestides. PINTO, Machado Fábio. Jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras na educação física escolar: um relato de experiência.

Caderno de estudos e pesquisa na educação básica. Recife, 2016.

SÃO PAULO. Decreto n° 54.452 de 10 de Outubro de 2013. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo, SP, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física. Raízes europeias e Brasil. 5. ed.

Autores Associados, 2012.

O SUBÚRBIO DAS MERCENÁRIAS E A FERRAMENTA MÚSICA

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 mercado fonográfico nesse momento estava em total efervescência com o surgimento de bandas novas no cenário musical nacional, mesmo com as quedas nas vendagens de discos, e apesar da grave crise econômica do país, era impulsionado pelo avanço da indústria cultural - que também estava a todo vapor com as novas tecnologias. O LP tornou-se um produto massificado, de fácil consumo já na década de 70, impulsionado pelo o investimento na área das telecomunicações nesse mesmo período. A indústria fonográfica integrando-se em um mercado com as telecomunicações ditavam as tendências, e era a televisão que, sobre tudo, conseguia agregar a música, imagem e expressionismo tornando-os "palpáveis" contando com a facilidade de acesso e baixo custo e alcance de longas distâncias, criando-se a indústria cultural que acabava por ditar o que seria consumido.

Registrar o trabalho da banda era tão importante quanto lançar e produzir fanzines com as letras das músicas. Era de total importância que as pessoas soubessem o que elas estavam cantando, mas diferentemente dos "zines" que não dependiam de grandes estruturas, um disco exige um investimento, e isso fez com que a banda aguardasse quatro anos para a gravação do seu primeiro LP Cadê as Armas?. E mesmo saindo de forma independente encontrou bastante dificuldade para chegar ao mercado.

Eu fazia os folhetos, a gente sempre punha três ou quatro letras e os patrocinadores. Eu achava, absolutamente, importante as pessoas saberem o que a gente tava cantando, porque não dava para garantir que o microfone ia conseguir dar conta do recado. É...Tinha que ser uma coisa sabe? Audível. Então, eu fui atrás disso, de sempre ter a distribuição de um folheto com as letras e, era até engraçado, porque nesse primeiro folheto eu fiz meio um polícia, fiz um quadrinho mesmo e desenhei: "a polícia vem, a polícia vai", então tem um fusquinha indo e voltando de policial, é um comics. (COUTINHO,2010)

Nos meados dos anos 70 surgiu um segmento no país, que juntamente com movimento punk, influenciaram as gerações posteriores no ramo musical. Era o surgimento da produção independente, que não centrava apenas em tocar e divulgar o trabalho, mas numa maneira de ser o agente do seu próprio trabalho. Conhecido como Vanguarda Paulista, de músicos que assumiram esse novo tipo de produção independente, por procurarem espaço de divulgação, porém não se encaixavam nos planos – convencional - das grandes gravadoras para serem lançados no mercado fonográfico. Segundo LOPES as majors só investiam “em fórmulas testadas e consagradas” (2005, p. 139) angariados pelo surgimento da estratégia “artista de marketing” (2005, p. 139), que visava seus investimentos em músicos que passaram a ser contratos como um determinado modelo de produto, passando por uma padronização estipulada pelo setor de marketing das gravadoras, na pretensão da maximização dos lucros sem correr o risco de perdas nos investimentos.

O que possibilitou a efervescência alternativa no setor musical, propriamente de São Paulo, tomou-se forma com a ajuda do continuo avanço

“das tecnologias de gravação musical [que] reduziam o tamanho e os custos dos equipamentos, ficando mais fácil e barato montar um estúdio de boa qualidade”(LOPES, 2005, p.139) e também, por causa, do setor econômico não só brasileiro, que vivia a cada dia um aumento inflacionário, mas a recessão na economia mundial. No setor musical seus desdobramentos na indústria fonográfica, após seu auge com recordes de vendas na década anterior, começou a sentir nos anos 80 uma queda crescente nas vendagens dos discos. Foram dessas circunstâncias que abriram as oportunidades para o surgimento dessa nova safra de músicos que resolveram investir em equipamentos para produzir e gravar seu próprio som.

O depoimento da Sandra Coutinho, baixista das Mercenárias, apresenta o contexto sobre esse momento e como esses músicos conseguiram se articular no meio alternativo da música, até conseguirem um contrato com as grandes gravadoras:

Os punks conseguiam gravar, porque eles tinham o mercado internacional, por isso...O Hedson [da banda Cólera] tinha produtora [...]. Eles faziam... E o apoio deles é que o movimento punk com essa história de fanzine, de ligação internacional e aqui também, então dava para fazer esse tipo de coisa, de ser mesmo independente. Agora nós, que estávamos no intermediário, a gente não tinha o apoio, não era o movimento punk, não era punk. Então não tinha essa bifurcação, então a gente ficou nesse impasse, que foi três anos. E eu já tava... Mercenárias já tinha material para fazer dois discos logo de cara, muita coisa foi deixada de lado. Imagina meu estado? Eu não agüentava mais... Queria mudar fazer coisas, mas também tinha que registrar, e foi aí que apareceu a Baratos Afins...(COUTINHO,2010)

Após quatro anos de formação e com a notoriedade dentro da cena musical, apoiadas por muitas bandas que já tinham lançado seus trabalhos por grandes gravadoras, a banda encontrou dificuldades para conseguir a gravação do primeiro LP (Cadê as Armas? 1986) que saiu de forma independente. Com o esgotamento dessa cena, já haviam tocado em todas as casas

de shows de São Paulo e do Grande ABC, até mesmo de terem recebido convites para tocar no Belém do Pará. As garotas das Mercenárias já estavam desgostosas, não acreditando numa possibilidade de ascensão, todavia sentiam que era necessário registrarem o material. Até que no ano de 1986 receberam o convite do selo independente Barato Afins, de Luiz Calanca, para fazer seu primeiro compacto.

Foi quando apareceu a Baratos Afins, que foi super difícil com ele, porque o Luis Calanca é um pioneiro, eu reconheço e sem ele muita coisa não teria acontecido, um cara difícil de lidar. Tanto é, que eu acho que consegui um patrocinador, fiz um acordo com Mad Rats, algumas coisas assim [...] de colocar a propaganda deles nos primeiros encartes, nas 500 cópias para eles darem uma grana para a gente fazer o show de lançamento do Cd. Porque a gente fez tudo ao vivo, o Edgard refez algumas [guitarras] emendou umas caixas da Lou [baterista], ela não tinha condições técnicas. Mas e o vocal foi tudo ao vivo, quer dizer, foi uma coisa na raça. Tá pagando o disco, a capa, que foi super mão de vaca, tudo bem!...Não tem dinheiro para distribuir, pra fazer nada [...] e está me regulando que eu ponha só em 500 discos a propaganda só para os caras darem uma grana pra gente? (COUTINHO, 2010)

No cenário alternativo musical a presença das garotas das Mercenárias a princípio, por questão de um conceito pré-estabelecido, causou aversão nas bandas punks que figuravam naquela cena. O movimento punk nasceu combatendo os padrões pré-determinados da sociedade, um movimento contestador, mas internamente é purista "conservador" que de certo modo era avesso ao diferente.

O punk, ele também tem uma linguagem convencional. O punk se for parar para pensar, tem um modelo para ser punk, a música punk tem um modelo. Nós extrapolamos isso, porque o Trashland [1988] é um minimalismo [...] assim, meio cortante.

Que nunca ia passar na cabeça do João Gordo fazer aquilo, né?

Porquê não tem a história dele, não faz parte da história dele. Então aquilo impressionou, "Meus pais não me mandam mais" [música] [...] e daí teve o respeito. (COUTINHO,2010)

Revelando uma contradição aparente, os mesmos integrantes de bandas que contestavam a sociedade na forma estética e política, musicalmente eram avessos as diferenças musicais, e só acabavam por reconhecerem até que este despertasse interessante e fosse condizente ao que o movimento e o estilo de música propunham. Mas essa questão mostrava-se mais acirrada quando haviam as diferenças, também, sociais. Podemos notar que da origem do punk no Brasil, no subúrbio paulista, e o desenrolar desse movimento nos anos 80, até uma identificação dos jovens da classe média paulista "em função da rápida popularização do movimento e da música" (CARMO, 2001, p.150)

Segundo a socióloga Helena Abramo, "no Brasil, é a primeira vez que o tom central, a inspiração básica do universo cultural juvenil é dado por jovens das classes trabalhadoras". Um segmento dos jovens da classe média, principalmente do meio universitário e colegial, também se sentiam influenciado de diversas maneiras pelas questões ressaltadas pelos punk. (CARMO,

2001, p.149)

Com a popularização dessa nova tendência, podia-se notar um desconforto e uma “rixa” aparente entre esses jovens, que perpassavam o campo da música. A questão da diferença social era notória, e em determinadas circunstâncias, causava uma aversão entre as bandas da periferia e da classe média dentro do movimento punk.

No dia em que fizemos o primeiro show lá – na Napalm -, os punks estavam de costa pro palco,porque quase que um protesto assim né. Pelo fato, da gente vir de outra – classe social - apesar de que a gente chegou lá, do Butantã de ônibus, ninguém tinha carro; era Gianinni [instrumentos musicais]e tal... Não tinha condições também... Ah, mas não sei o quê lá, todos de costa. E quando a gente começou a tocar viraram, eles viraram; o João Gordo ficou abismado, porque ele nunca tinha visto aquilo na vida dele, quer dizer, a gente foi além do punk, entende? (COUTINHO,2010)

Essas questões chegaram a fragmentar o punk como um movimento, que apesar da forte crítica social e da contestação ao “sistema”, não conseguiu se articular politicamente. Mas, musicalmente, o punk foi um estilo que se afirmou influenciando de diversas maneiras e ramificando o gênero musical em: póspunk, new wave, hardcore, gridcore, entre outros.

Retratando a música Inimigo (1986) refletimos como as disparidades dentro do movimento atingiam de forma direta e deturpavam o próprio movimento “no entanto, as brigas eram inevitáveis entre alguns grupos. Este grande número de conflitos deu munição à grande mídia para deturpar as intenções do movimento e jogar a sociedade contra os punks”.(FILENO, 2009, p.1).

No repertório das Mercenárias, naquele momento, já despontava uma das músicas mais aguardadas pelo público. O que pode ser caracterizada como clássica de seu repertório. A composição Polícia (1986), de autoria da guitarrista do grupo Ana Machado, fazia referências à Polícia, como aparelho repressor do Estado.

A polícia, instituição mantenedora da ordem pública, que a princípio tem como dever assegurar o bem-estar social, tem esse poder assegurado como um ato que a priori para a ordem manter uma ordem pré-estabelecida, legitima-se como: “conjunto de atribuições da administração tendentes ao controle dos direitos e liberdades das pessoas naturais ou jurídicas, a ser inspirado no bem comum” (ROSA, 2002, s/p)

No entanto, essa Instituição era a principal causadora do choque impetuoso que havia nos locais de grandes concentrações de público. Em shows e, até mesmo, no cotidiano, os jovens por muitas vezes integrantes de determinados movimentos culturais e / ou “tribos” sentiam na pele por estarem andarem aglomerados.

O medo entre esses jovens se tornava constante, independente da classe social em que estavam inseridos; universitários, de classe média, também sentiam os implacáveis enquadros – revistas – da polícia (práticas adotadas pela a instituição como prevenção), mas, principalmente, era com os jovens operários – (residentes das periferias) que a polícia demonstrava fervorosamente sua autoridade. Segundo relatos uma implacável e constante “perseguição”:

Todavia, a polícia que legitima seus atos com atitudes de um poder concedido

como conjunto de atribuições, sem necessariamente precisar do consentimento do poder judiciário, obtém esse aval como atos da Polícia têm o poder da coercibilidade: “é a imposição das medidas necessárias para a garantia do ato de Polícia (...) a discricionariedade é a livre escolha da oportunidade e conveniência do exercício do poder de polícia” (ROSA, 2002, s/p).

São desses relatos que nos possibilita, refletirmos sobre a composição Polícia e análise sobre as nuances que existiam naquele período, do embate existente entre a polícia e os jovens e dos sentimentos que se compenetravam desses conflitos. Por um lado uma Instituição que mantinha um legado ainda do poder arbitrário do regime militar confrontando com os anseios de uma juventude que tiveram sua liberdade de escolha e de expressão negados por duas décadas, e naquele momento viviam “a novidade” de poderem se expressar sem sofrem consequências drásticas por optarem por um estilo de vida, uma opção política, entre outros.

A referência à presença enfática dos polícias como um infortúnio para aqueles jovens, nos deixam vestígios de tais anseios que a juventude passava em determinados momentos.

Quando a canção é marcada por uma melodia perturbadora e vocalização acelerada, que correspondiam às aflições desses jovens, e, a música em seu andamento apresentada de forma rápida nos possibilita a alusão, de fato, de um carro de polícia fazendo ronda.

Então se percebe que a letra da música faz referência direta a esse aparelho do Estado, mas é na vocalização, um ponto marcado pela intensidade da voz, que no “clima” dessa música suas nuances nos ornamentos vocais são os momentos que dão a ênfase aos conflitos existentes entre os jovens e a polícia. Questão essa que podemos analisar na história do país, principalmente, a partir do Golpe Militar que se fez mais contundente – essencialmente - pela presença dos jovens a frente das mobilizações e ações contra aquele regime governamental. E que nos “anos 80, ao marcar a saída do regime autoritário, repressor, e a transição para maior abertura política, gravaram também diversos atritos entre grupos de jovens de classe média e as blitze policiais. (CARMO,

2001, p.153)

Todavia esses jovens de classe média (estudantes) e operários

(trabalhadores) viviam a angustia da “Década Perdida”, que do “milagre brasileiro” e após duas crises econômicas mundiais, presenciavam o afundamento econômico e político do país e na contra partida uma expansão cultural cada vez mais ascendente que “juntamente com o resto da América Latina, o Brasil viu seus padrões de vida caírem ao mesmo tempo que exportava capital para seus credores do Atlântico Norte e japoneses”. (SKIDMORE, 1988, p.487) e ao mesmo tempo “não podemos dizer da área cultural, pelo menos na música: o crescimento e a concretização de um mercado para juventude faz do rock, um dos principais meios de expressão e análise em relação a situação por que passa o Brasil” (BRANDÃO, 1990, p.106)

As instabilidades econômicas e políticas que não correspondiam aos avanços nos setores tecnológicos e culturais gera-

vam incertezas nesses jovens que presenciavam esse contexto nacional; a falta de perspectiva para um futuro concreto e o avanço tecnológico “visto que condensando as angustias e os medos, assim como as esperanças, prenuncia os rumos já apontados no presente pelas tendências sociais que imprimirão a conformação social futura”.

Um dos fatores preponderante é a aceitação social fazendo com que se viva de aparência e determina um tipo padronizado de beleza, para ser aceito no meio social. Entretanto a análise da música através de sua melodia exortativa nos faz refletir em uma ironia ao tratar “Somos Sucesso, Somos Imagem” como o processo vivido naquela sociedade, a crise econômica e política e ao mesmo tempo a expansão da industria cultural, que era promovida pela massificação de determinado tipo de cultura e a ambição pela ascensão social.

A crise econômica que permaneceu no país, desde a primeira crise do Petróleo (1973), tornou-se uma crise econômica extremamente gritante que perdurou no país por longo prazo. No governo Geisel foi proposta algumas medidas:

A curto prazo havia apenas três opções: reduzir as importações não petrolíferas, sacar sobre as reservas em moeda estrangeira, ou tomar emprestado no exterior (...) as soluções obvias eram usar as reservas cambiais e pedir empréstimos no exterior. O Brasil de Geisel fez as duas coisas. Somente em 1974 o país quase duplicou sua dívida externa liquida de US$6,2 bilhões para US$11,9 bilhões. (SKIDMORE, 1988, p.352)

E o quadro econômico e a dívida externa do país durante os governos de Geisel e Figueiredo agravaram-se continuamente; o país não conseguia manter o desenvolvimento social, apesar do grande destaque mundial por seu avanço industrial que só favorecia a classe média e a elite. Enquanto, a grande massa sofria com altos índices de inflação e redução dos investimentos na saúde, educação, habitação, entre outros. E ainda não era o bastante, pois com a segunda crise do Petróleo, no governo de Figueiredo, este quadro piorou ainda mais, fazendo o país enfrentar a pior crise econômica da sua história.

Retratando essas mudanças no quadro econômico do país durante 1973 a 1986, a letra Há Dez Anos Passados (1988) das Mercenárias permite uma reflexão sobre o período presenciado e seus desdobramentos sociais.

E retomar a situação econômica no período de redemocratização “quando Sarney assumiu o governo, em 1985, o quadro econômico era menos grave do que em anos anteriores” (FAUSTO, 2007, p. 520). Entretanto, segundo Fausto o país economicamente nesse período ainda sofria com a alta inflação, que oscilava diariamente e “o problema da divida externa e interna subsistia a longo prazo” (2007, p. 520). Ao assumir o cargo Sarney estava ciente dos problemas econômicos do país e discursou sobre sua herança, herdada da Ditadura Militar:

Eu sem o desejar, sem ter tido tempo para preparar-me, torneime o responsável pela maior dívida externa sobre a face da terra, bem como da maior divida interna. Minha herança inclui a maior recessão da nossa história, a mais alta taxa de desemprego, um clima sem precedentes de violência, desintegração política potencial e a mais alta taxa de inflação da historia do nosso país

– 250 por cento ao ano, com a perspectiva de atingir 1000 por cento. (SARNEY, apud SKIDMORE, 1988, p.501)

A letra ainda faz menção às inúmeras tentativas do governo de tentar tirar o Brasil dessa profunda crise econômica, que já permanecia por 13 anos. E foi em 28 de fevereiro de 1986, que: “Sarney anunciou ao país o Plano Cruzado através de uma rede nacional de rádio e televisão. O cruzeiro seria substituído por uma nova moeda forte – o cruzado – na proporção de 1000 por 1”(FAUSTO, 2007, p.522). E na música o efeito de interpretação aprimorado com uma intensidade nos vocais, remete a uma ideia de desgaste da sociedade diante do discurso de melhoria do quadro econômico e social do país.

Sarney convocou “as brasileiras e os brasileiros” a colaborar na execução do plano e a travar uma guerra de vida ou morte contra a inflação. O governo parecia tornar realidade o sonho de um dia se ir dormir no Brasil e se acordar no dia seguinte na Suíça. (FAUSTO, 2007, p.522)

A reflexão sobre o contexto econômico nacional e seus desdobramentos na sociedade da década de 80, a música “Somos Milhões” (1988) composta por Sandra (baixista) e Edgard Scandurra (produtor do disco Trashland) resume as disparidades sociais que assolavam as grandes metrópoles do país. As diferenças entre a elite e a grande massa cresceu na década de 70, e na década de 80 o aumento da desigualdade entre essas classes só progrediu.

[...] O boom econômico da década de 1970 aumentara a desigualdade de renda no Brasil [...]. A renda crescera para todos os grupos, mas os ricos ficaram mais ricos muito mais depressa do que os pobres ficaram menos pobres. Nos anos de estagnação da década de 1980, contudo, as rendas absolutas caíram para alguns grupos, especialmente para aqueles do pólo mais baixo da distribuição (SKIDMORE, 1998, p. 278).

O mínimo de investimento público nos setores essenciais para o bemestar social da população e desenvolvimento do país como: as áreas da educação, saúde, habitação, renda e o alto número de desemprego ”eram as disparidades econômicas e sociais crescentes num ambiente de investimento público em declínio [...] tudo isso eram facetas da “dívida social” do Brasil (SKIDMORE, 1998, p. 279), fazendo com que emergisse a criminalidade na década de 80. “Somos milhões e vivemos a parte. Temos vividos as piores imagens”(1988) não é um acontecimento desse período, e sim, um fator que já percorre a história do país, ajudando “a reforçar a antiga imagem que a elite tinha das classes inferiores como “ perigosas” em vez de “dignas” (SKIDMORE, 1998, p. 280).

O “clima” da melodia de tessitura densa enfatiza uma consciência de classe, que apesar das garotas das Mercenárias serem da classe média paulistana, e sofrerem muito menos socialmente com aquele momento, apresentavam um discernimento social com uma visão de grupo referente a situação da sociedade.

A exclusão social proferida por um abismo aparente entre as classes sociais impulsionada pelas medidas econômicas adotadas no país, As Mercenárias com um desfecho da melodia de andamento rápido e perturbador, repetindo “Nosso trabalho sustenta esse jogo” (1988) por três vezes frizavam que a grande massa ficava a parte do

que realmente acontecia, mas era a primeira a sentir as mudanças, contando ainda com a discriminação das elites com as classes trabalhadoras:

O resultado foi um deslocamento de foco do trabalhador (que tinha um emprego e contribuía para a sociedade) para o marginal

(que vivia de expedientes). O foco sobre os marginais (“simples criminosos”) tornava mais fácil ignorar a situação angustiante dos milhões de trabalhadores perseverantes que formavam a base da pirâmide social. (SKIDMORE, 1998, p. 280).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O país vivenciava um período de redemocratização na política social, que havia acabado de deixar o regime autoritário e alcançara a “Nova República” assim dita por Tancredo, e continuada por Sarney. Entretanto, o cenário político do país passava por reformulações, já que o sistema bipartidário foi extinto, e uma “horda” de partidos emergiam na política. O maior número de partidos surgiu da fragmentação do partido (MDB) que fazia oposição ao governo militar

(ARENA), pelas dissidência e incompatibilidades de propostas políticas. A população ficava a parte de todo esse processo, contudo os atenciosos nas questões políticas se viram confusos com a disseminação desses membros em diversos partidos que haviam se criado.

As dissidências desses partidos mostravam as fragilidades das legendas partidárias, fazendo com que surgissem novos partidos fundados por membros discordantes. A exemplo: o (PFL) que passou a adotar uma política direitista pelos membros que saíram do (PDS) que era mantido pelo regime militar. E o (PSDB) criado por políticos insatisfeitos com a dominação de políticos sem propostas contundentes do (PMDB). Esses fragmentos nos partidos eram os reflexos da falta de estruturalismo nas políticas partidárias, principalmente dos que fizeram parte da oposição no governo anterior, partidos de esquerda. As coligações presentes na história da política do país, mantem-se ativa pelas alianças feitas em busca de determinados fins em comum, e não é atoa que o alto índice de corrupção envolvia membros dos partidos que estavam entrelaçados com essas questões.

O plano cruzado (1986) implementado pelo governo Sarney, inicialmente, conseguiu alcançar uma estabilização na economia do país. Mas após um ano a vulnerabilidade das medidas corretivas, mostrava que o plano “havia-se tornado apenas outro programa de estabilização fracassado”(SKIDMORE, 1998, p.273). Diante dessa situação, a população mostrava descontentamento com a situação do país, tanto que o partido de oposição ao governo que obteve a maior popularidade nas eleições parlamentares e alcançou o maior número de votos nos estados mais populosos do país com as eleições para governadores, não conseguiu manter essa popularidade. E no ano de 1987 começou seu declínio, pois o PMDB nunca conseguiu se estruturar completamente, permeado por incoerências partidárias sem obter uma visão clara para o Brasil, sem contar que alguns membros do partido estavam sendo acusados de corrupção, fato que na política de redemocratização do país tomou outras proporções, ficando nítido os desvios nas verbas públicas na política “[...] figuras como

Orestes Quércia, o governador de São Paulo cuja alegada corrupção era de proporções sem precedentes" (SKIDMORE, 1998, p.300).

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.

ARTE E PROPAGANDA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

LAURA EUNICE RIBEIRO MAGALHÃES MOURÃO

RESUMO

Na veiculação de propaganda, a arte tem sido o carro forte, surge com apelo constante, através de inúmeras peças pu-

blicitárias, grafias como forma de artes plásticas, musicalidade, na industria cinematográfica ou no modo tradicional, na literatura, recriando e imitando elementos fundamental dos objetivos a serem alcançados. A história da arte aponta para tempos remotos, em que a propaganda através da arte sacra conquistava novos seguidores para a igreja católica romana e o cinema russo de Stalin, apropriado para fortalecer a revolução Russa e a ideologia socialista. Assim como todo aporte artístico foi usado como publicidade de seus interesses econômicos, religiosos e militares, também foi usado como forma de contestação nos tempos atuais. O grafite e a pichação demonstram tanto a ideologia por trás de sua linguagem, como o impacto causado na sociedade. Os conceitos do direcionamento da arte são o alicerce da propaganda, sem a qual qualquer outro tipo de linguagem não surtiria tanto efeito quanto ela, que a arte é uma forma de propaganda e esta, por sua vez, é uma forma de arte. Assim, essa pesquisa, procura não só estabelecer comunicação entre arte e propaganda, mas demonstrar riquezas de informações contidas ao longo da história da arte no mundo. Palavavras-chave: Arte, propaganda, contestação e linguagem.

1 INTRODUÇÃO

O tema realizado nessa pesquisa foi tratado de maneira simples e ilustrativa facilitando o entendimento e a compreensão da arte que se comunica em suas diversas formas, que se expressa de maneira surpreendente e até mesmo impactante, chamando a atenção de uma sociedade cada vez mais polarizada entre os que podem mais e os que se submetem a viver uma vida subumana enfrentando conduções lotadas, perigos de assalto e seqüestros, perigo de estupro em trens lotados, da miséria social, de jovens sem futuro e esperança. O trabalho destaca a propaganda como artifício usado tanto na estratégia em se vender um produto, como em induzir o consumidor a comprar não o que ele necessita, mas o que o satisfaz. Trataremos da arte como contestação, revolta e indignação através de atos pichatórios, a resistência social. O tema foca a arte na propaganda revelando que ao longo da história homens fizeram seu uso para benefícios próprios, de seus intentos sociais e militares. Veremos como Hitler foi ardiloso e ao mesmo tempo inteligente na manipulação de informações artísticas e cinematográficas visando, através da um alcance midiático extraordinário, regimentar um contingente de jovens que fizesse parte de seu exército na lutar contra seus inimigos imaginários, que não podiam ser mais seu somente, mas de todos.

Através dessa pesquisa veremos seus efeitos na sociedade enjaulada e enclausurada em seus medos e egoísmos, é a arte da pichação contestadora e desafiadora instigando a mudança de paradigma, buscando uma visão que se faça valer objetivos amplos, sociais, no mais nobre valor de uma gigantesca população que vive nas periferias buscando ter seu lugar ao sol, como direito inalienável constitucional, em detrimento a uma minoria que luta para deter o poder econômico e a riqueza só em suas mãos.

A arte, assim, apresentada neste trabalho, enaltece a forma simples, com materiais recicláveis fazendo valer não a beleza como seu fim, em alguns casos, mas a intencionalidade: a vida é bela verificando o quanto a arte e propaganda sempre se comunicaram desde tempos antigos

até os dias atuais, e que a propagando por excelência é uma arte embutida em suas entranhas. Por isso é importante refletir o uso da arte na comunicação social, levando informação clara e objetiva a todos para que se possa existir consciência crítica ressaltando sempre a importância da informação e cultura para uma população carente, ainda nos dias de hoje, buscando impactar a sociedade com novas formas de comunicação fazendo valer, através dessa linguagem de comunicação, uma sociedade mais reflexiva e justa.

É também de grande importância tratar deste tema exatamente pelo fato que a propaganda e a arte sempre foram contempladas como coisas bem distintas e independentes, quando na verdade não é bem assim. A arte, ao contrário como muitos pensam, deixou de ser uma linguagem de domínio apenas dos artistas profissionais, dos nobres e passou a fazer parte do cotidiano com a colaboração de pessoas simples numa sociedade carente de respostas aos seus anseios. Antes mesmo da revolução industrial, bem depois do período do renascimento, a arte já tinha a função de disseminar um pensamento de convencimento de uma idéia. Haja vista que até uma mercadoria precisava da arte para ser vendida, como nos dias atuais. Nos primórdios do século passado o retrato de família era pintado por famílias influentes. Ter retrato de sua família era status e poucos podiam fazê-lo.

Essa pesquisa nos revela o papel da arte além dos muros. Dessa arte nas ruas que comunica insatisfação com uma classe dominante, que embora não tenha voz as palavras perpetuam livremente divagando o que o pensamento consegue interpretar. Na opressão social, a arte tem o poder de unir os ideais e aliviar os corações.

Quer-se ressaltar nesse trabalho que a pichação, muito embora pareça uma forma velada de protesto e anarquia, tem seu lugar especial no contexto da contemporaneidade humana e saudável às relações.

Esse trabalho irá contribuir para gerar uma crítica saudável dentro do domínio da arte no mundo onde as pessoas não têm mais tempo e paciência para ler e ouvir longos textos, em que só a voz da arte pêra o poder de penetrar e sensibilizar as pessoas.

2 ARTE E ILUSÃO

Já respiravam Arte os povos primitivos expressando os registros de sua ações a anseios, como também uma finalidade puramente simples na prática de sua construção artística.

Entre esses primitivos, não havia diferença entre edificar e fazer imagens, no que se refere à utilidade. Suas cabanas existem para protegê-los da chuva, do sol e do vento, e para os espíritos que geram tais eventos; as imagens são feitas para protegê-los contra outros poderes que, para eles, são tão reis quanto as forças da natureza. (Gombrich, 1999, p.40)

A Arte tem uma finalidade própria diferente daquela cristalizada, estática em museus, mas dinâmica ao longo de toda a sua historia sendo construída ao longo dos tempos, justamente aquele conceito de arte como “algo para nos deleitar em museus e exposições, ou uma coisa muito especial para usar como preciosa decoração na sala de honra em que constitui um desenvolvimento bem recente, onde muitos dos

antigos pintores e escultores do passado nem sequer imaginaram com esse tipo de Arte"(Gombrich, 1999,p.39)

A arte verdadeira impregnada com seus ideais revolucionários era fundamental para mudar o rumo da história. A Arte como forma de propaganda no regime militar de Hitler era usado como uma forma de encantar os jovens a servir a pátria e a lutar por ela até a morte. Ele então estabeleceu o Ministério do Reich, encabeçado por Joseph Goebbels, com o objetivo de garantir que sua mensagem nazista fosse transmitida com total sucesso através do veiculo da arte, do teatro musical e artístico, de livros com muitas figuras, filmes através das ondas da rádio, de matérias didáticos escolares e pela imprensa. Principalmente através do cinema como seu carro forte publicitário, o pensamento do anti-semitismo se espalhava exponencialmente a ponto que as pessoas menos preconceituosas evitavam o mais leve e sutil contato com essa raça "impura", segundo seu imaginário. A persuasão era tão perfeita que tudo se tornava belo e encantador. O convencimento através dos moldes artísticos tornou-se suave e não impositivo. A própria ideologia nazista passou a ser uma necessidade de vida, como o ar que respira.

Outros registros bem mais antigos, como dos impérios Persa, Assiria e Roma antiga, se alimentaram da arte para mostrar seu poderio militar inspirando terror a seus inimigos. O Egito usava a arte para, através do embalsamento e túmulos ornamentais, propagavam a crença da postergação da vida tentando recriar a vida após a morte num conceito puramente humano. A Grécia, por outro lado gostava de tratar do tema estético, impregnado em conceitos artísticos da sabedoria do pensamento humano. Na arte Renascentista percebe-se sua utilização para o fortalecimento de propagar dos tempos modernos e pós-moderno ideais puramente estéticos da arte clássica, graças a Leonardo da Vinci, Michelangelo entre outros. No cristianismo a arte também disseminou a idéia do castigo dos pecadores, do inferno, do demônio e do juízo final. Todas elas ganhando tons sempre novos nas telas de seus artistas.

A arte ganha força também nos dias atuais transmitindo sua intencionalidade aparente ou velada transmitindo suas idéias e formas de convencimento quanto a suas ideologias e comercio de seus produtos. "A imagem transmite idéias, emoções. Reproduz com fidelidade a verdade dos fatos ou, no caso da propagando, do produto." Newton César(2000,p.209). Como forma complementar da frase o que se importa é vender o produto, mesmo que a propaganda não reflita plenamente a verdade.

A propaganda "promove comportamentos pela persuasão" (Sampaio,1999,p.24), e sua "imagem geradora interfere nas vontades, nos desejos de quem a admira"(César,2000,p209), não é por acaso que Newton César enfatiza que "é por causa da imagem que a publicidade se tornou uma forma tão poderosa de comunicação"(César,2000,p.210). Logo, a arte e a propaganda têm proporcionado enorme influencia em se criar e consolidar verdadeiras estruturas culturais. A Arte e a propaganda caminham de mãos dadas gerando ideologias fomentando a instauração e manutenção do poder. Vemos isso nos partidos políticos que para se manter no poder utiliza-se da televisão como instrumento forte de convencimento da massa a acredi-

tar que além de tudo esta bem, tudo vai melhorar ainda mais.

É bem sensato dizer que a propaganda pode ser considerada uma expressão da arte e uma forma de linguagem insubstituível a alcançar excelentes resultados que se tentado de outras formas não alcançariam tanto sucesso como pela própria expressão do belo e inusitado artístico.

3 ARTE E PROPAGANDA

Rafael Sampaio explicitou seu pensamento acerca “das principais funções da propaganda que é criar, desenvolver, expandir, manter e até reciclar marcas.” Colocando os produtos de um lado e os serviços de outro lado da balança, vemos que “os recursos e tecnológicos e produtivos são cada vez mais parecidos e possibilitam às empresas atingir padrões de qualidade semelhantes” (Sampaio,1999,p.234). Dessa forma o que diferencia os produtos dos serviços são suas marcas.

Na vida contemporânea, a busca pela inserção de mercadorias no mercado consumidor requer velocidade cada vez maior procurando escoar toda linha de produção de forma rápida para que a relação trabalho x emprego se mantenha estável. Nessa hora a arte da propaganda toma seu espaço e é usada como arma de convencimento tentando imprimir na mente do consumidor não somente um desejo, mas uma enorme necessidade como, por exemplo, comer um sanduíche do Mcdonalds. As pessoas passam não só a querer o produto como cobiçar, disputar por ele. É o efeito da magia da propaganda. A propaganda agrega valores a produtos e marcas pelo meio do status da arte.

Quando vemos um produto como sabão em pó, dependendo da forma como o invólucro é feito, o consumidor poderá pensar que seu preço é justo ou está até barato pelo que vale, agregando um valor desejável pelo fabricante. As embalagens de Romero Britto exaltam as formas geométricas e cores, formas como chamariz e beleza consagrada pelos prêmios alcançados no Brasil e no exterior. Apesar de ser fortemente criticado pela critica brasileira, ele é ovacionado pela critica internacional. Com isso, a própria obra de arte é o melhor vendedor de qualquer mercadoria, basta saber representar como numa peça de teatro.

Aqui, os atores da arte representam tão estruturalmente, com adorno e beleza que até exerce um ímã de atração e convencimento ao expectador fazendo-o pensar sobre sua credibilidade e confiança. O mercado publicitário tem buscado na arte seu melhor aliado e referência para suas empreitadas. Como define Lúcia Santaella em seu livro “Porque a Arte e as Comunicações estão convergindo”, a propaganda busca agregar valores a produtos e marcas através do status da arte.

No mundo moderno capitalista a arte tornou-se o ar que respira, onde existem negócios e empreendimento fomentados a partir da criatividade de figuras e formas concorrendo com até mesmo com marcas de produtos já consagrados no mercado. É o caso da marca Dolly, que é o patinho feio da publicidade brasileira. Há muitas criticas nesse sentido, sobre produto que tem incomodado de certo modo até a gigantes como Guaraná Antártica e Coca-Cola. Mas, toda meta alcançada requer mais esforço para abarcar uma fatia cada vez maior junto ao mercado consumidor. O designer gráfico

Jonathan Bordignon fez exatamente isso, mudou o visual do Dolly, pois “tratar bem ao consumidor não é baixar o preço, e sim elevar a imagem da marca proporcionando a ele outros benefícios” Viviani(2011).

Outro exemplo de mudança de imagem tanto visual é o anuncio da Bohemia produzindo duas finalidades. A primeira é relançar o produto dizendo que a receita é inspirada na receita dos monges católicos, que antes fora lançado como uma edição limitada identificando-a como cerveja tradicional dos monges tradicionais. A imagem secundária, a não menos importante, é reforçar dizendo que ela agora voltou pra ficar, em que toda a peça assemelha a um autentico visual acinzentado, como uma tapeçaria. Todos os elementos visuais parecem mesmo a própria tapeçaria.

Podemos observar também o anuncio de uma fundação ecológica, em que mostra um peixe formado com todo tipo de sucata, como objetos descartáveis, lixo inorgânico, brinquedos fragmentados e tantas outras peças inúteis, representando o descaso com os mares, rios e oceanos. O fundo do anúncio é todo preto retratando o luto, ajudando também a leitura do tema: “Antigamente a preocupação quando se comia o peixe era com a espinha.” Hoje, com o ataque a natureza, a preocupação maior é com a qualidade do peixe, atendo a outro perigo: não mais com a espinha, mas com a contaminação. É um apelo real e iminente nos dias atuais, infelizmente. A imagem passa então uma mensagem de que “todo descaso com o planeta está levando-o a sua autodestruição. Não jogue vida fora”. A água assim poluída torna-se incapaz de ser bebida.

Dessa forma, objetos de uso comum e até descartáveis, que estariam fora do rol artístico, são moldados e elevados com o título de obra prima ou obra de arte inusitada com elementos que contextualizam suas mais diversas formas a impactar o público tentando formar nova consciência. Tanto produtos a serem consumidos como àqueles puramente publicitários, todos têm a Arte como seu grande aliado.

As variadas formas de utilização da arte vieram inspirar novas relações na vida e nos meios de comunicação influenciando a rotina do dia a dia do consumidor, sem ela as pessoas não conseguem mais viver sem. Neste sentido a arte é impregnada de sentimentos e passa sentimentos com objetivos certos a serem alcançados, “um consumidor tem um cérebro e um coração. E a marca age sobre os dois” (Sampaio,1999,p.237)

4 PICHAÇÃO: ARTE OU INCOMODAÇÃO?

Há muito tempo, a pichação sempre foi conceituada como ato de vandalismo. De enfeiamento do patrimônio público ou privado, do empobrecimento de uma cidade deteriorando o visual belo e simétrico de fachadas de prédios e assim por diante. Com o tempo a sociedade foi vendo que a pichação e o próprio grafite era forma pura de expressar a arte, e de retratar a realidade subumana da sociedade local onde o artista havia manifestado a pintura, ou a retratação de uma expressão velada da corrupção e descaso dos nossos governantes

Assim como muitos tipos de arte, a pichação, dependendo do ponto de vista, pode ser considerada arte na forma estrita da palavra. Assim como muitos podem achar horroroso, outros, assim, tem o mes-

mo direito de considerar algo extraordinariamente bonito, belo não só do ponto de vista estético, mas da comunicação. É como se pudesse, através da pichação, passar uma mensagem, um recado de ódio a todo descaso a jovens da periferia a aos marginalizados. Assim como muitos adolescentes e jovens, revoltados com a injustiça social, descaso dos políticos com a educação, emprego e saúde, devolvem os maus-tratos em raiva contra o sistema na forma de assaltos, seqüestros e crimes, outros o fazem na forma de pichação. É uma maneira de dizer ao mundo que ele existe, que não é massa, mas ser humano, indivíduo que quer atenção, que ser ouvido, que protesta não por protestar, mas para que seus representantes os representem de fato, que faça valer o cargo que ocupa. Normalmente são os jovens que empreendem tais manifestações, pois se vêem na tenra idade já sem esperança e sem futuro.

Mesmo sabendo que os resultados não surgem da noite para o dia, a esperança que haja impacto forte nas pessoas e mudança social é o que os alimenta, é o que mantém a chama da possibilidade de mudança acesa, fazendo todos parar para refletir. O interessante é que o pichador faz sua publicidade de alerta de forma pacífica, sem derramar sangue, sem violência. Todo o ódio reprimido contra uma sociedade injusta e egoísta, ele descarrega toda a adrenalina escalando muros, subindo paredes, se equilibrando em parapeitos. Assim como o rap, ser pichador requer excelente preparo físico, andar com lata spray de tinta escalando vários andares sem cair, fugir da policia e do morador é uma forma não só de colocar para fora toda energia juvenil acumulada, mas de protestar mostrando que o enfeiamento dos traços artísticos ainda é mais bonito do que os maus-tratos à vida, à natureza.

Ninguém quer ver seu imóvel pichado, ou prédios de uma cidade com marcas de tinta, cidades ou ruas com assinaturas de desconhecidos. A definição dessa e de outras artes é muito relativa e pessoal. Tudo depende das informações e da formação de cada individuo, de que forma ele vê e quer ver o mundo, a sociedade, pois dependendo desses fatores tudo passa ser um lixo ou um luxo. Se alguém nasceu em famílias com ótima formação sócio-política ela terá uma visão diferenciada, com maior abertura ao dialogo, caso contrario, os jovens pichadores da periferia e os rapers serão tachados como anarquistas, desordeiros. Toda arte tem o poder de despertar na pessoa a beleza e o incomodo, revertendo conceitos estabelecidos, gerando novas visões e cumprindo seu papel social e político, chegando onde as palavras vetadas e proibidas não conseguem chegar.

As pichações ganharam as ruas de São Paulo, o grafite ganhou São Paulo, aquela gerando incomodo e indignação, esta, embelezando muros quebrados e caídos contrastando a realidade social da cidade. Entre tantas pichações, uma que chama sempre atenção é uma pintura de uma criança esquelética com uma arma na mão, numa das colunas situada na avenida Amaral Gurgel, no centro de São Paulo, que por sinal muito bem desenhada. Ali, vêse claramente a realidade social de muitas crianças de famílias de rua que, por não ter amor e amparo familiar necessário, descamba para o caminho tortuoso da vida: a droga e a delinqüência, um caminho sem volta. Portanto arte retrata a vida, e o feio na arte se torna belo quando visto por outros olhos.

5 O PAPEL DA ARTE NA DITADURA

Dentre tantas linguagens em se manifestar contra um poder que se estabelecia na década de 60, a arte foi uma delas e teve seu papel fundamental como voz ativa reivindicadora, anarquista e desestabilizadora de regras e lei rígidas coercitiva contra a sociedade que não tinha opção de escolha e liberdade. Muitos foram os símbolos que fazia valer o pedido de mudanças, mudanças estas que o povo queria mas não sabiam muito bem o que queria.

Nesse período, o país era assolado e massacrado pelo golpe militar de direita voltandose contra todos que tinham poder de raciocínio, de pensamento. Contra Yoda intelectualidade ligada principalmente à esquerda, e esta por sua vez de organizou para lutar contra o poder agora já instaurado, após a renuncia forçada de Jango. No campo artístico, além de estampas e figuras espalhadas em lugares estratégicos, havia um boom de musicas, de canções de protestos, via mensagens subliminares embutidas nas próprias canções efervescendo as ruas marcadas nesse campo político-social nacional.

A seguir se vê uma imagem que retratava a forma como eram levados e conduzidos à prisão e torturados aqueles que se opunham ao sistema, contra o governo militar. Além do povo nas ruas, índios em lugares remotos do país também eram conduzidos dessa forma como verdadeiros animais para os matadouros a serem exterminados.





Um dos movimentos forte na ocasião era o estudantil e passaram a se unir junto ao povo formando o famoso UNE(União Nacional dos Estudantes) em centros populares de cultura, onde havia uma maior concentração de pessoas. Nessa ocasião o meio artístico começa entrar em ação atuando fortemente através da musica, com a tropicália, festivais e veiculação em rádios. Muitas emissoras e musicas foram perseguida, e muitos artistas tiveram que deixar o país. Uma música que retrata bem essa época foi a de Chico Buarque de

Holanda, “Meu caro amigo”, nela, ele em vez de ir pessoalmente falar com um amigo, ele usa um meio de comunicação para talvez despistar a policia. A letra: “Meu caro amigo me perdoe, por favor, se eu não lhe faço uma visita. Mas como agora apareceu um portador, mando notícias nessa fita.” Foi a forma mais comum de se fazer ouvir naquele tempo. Ela continua assim: “Aqui na terra estão jogando futebol, tem muito samba muito choro e rock’n’roll. Uns dia chove e noutros dias bate sol, mas o que eu quero é lhe dizer que a coisa aqui está preta.”

Nessa segunda estrofe Chico ambientaliza o cenário caótico do Rio, dias bons de sol e samba, que é a beleza natural da cidade em contraste com a barbárie sofrida pelo povo.



O contexto vivido era de repressão, seqüestro e tortura a toda e qualquer produção cultural e artística, a tudo e a toda idéia que pudesse ser interpretada contra os militares, mesmo que não tivesse ligação direta aos seus interlocutores. Em 1975 quando o jornalista Vladimir Herzog foi torturado até a morte nas instalações do exército de São Paulo, foi desencadeada uma onda de protestos da classe média. Nessa ocasião, Roberto Carlos apareceu cantando num programa de televisão, pois tinha muita estima pelo governo pelas canções de cunho romântico e não de protesto, não que Roberto era a favor do regime militar, mas era do seu perfil, silencioso, mas não ingênuo, que também se beneficiava com uma concessão de uma rádio FM. Para o governo, era uma posição conveniente, “O perfil do Roberto Carlos era avaliado como positivo pelo regime. “Se os militares conseguissem colar sua imagem artística à de um grande ídolo popular como ele, que ainda por cima não criticava a ditadura, seria interessante para eles. Mas isso não chega a constituir apoio ou conveniência. “Houve ingenuidade política, e ponto final”. Época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou mostrar a arte fora dos museus ou das telas de artistas renomados apresentando as mais diversas maneiras de sincronizar os anseios de uma nação ou povo com expressões artísticas eruditas ou populares. Verificando todo percurso da historia da Arte, conclui-se que ela desde sempre foi uma excelente ferramenta de comunicação e propaganda, atingindo a seus mais nobres objetivos ou a interesses espúrios, individualistas ou egoístas. Todos os monumentos erguidos eram celebrativos às conquistas de vitorias de seus exércitos e figuravam os maiores exemplos da propaganda-arte. Assim como a arte sacra teve seu momento e sua melhor forma de expressar através da propaganda a existência do céu e inferno. Todo impacto de certos produtos à sociedade é protagonizada por estudos estatísticos tendo a arte, apresentada nessa pesquisa, como estratégia-meio aos fins a serem alcançados, buscando ao máximo passar uma imagem clara e inequívoca. Um propagando apresentada sem o formato e o matiz artístico também pode ser considerado como arte. Assim, toda a propaganda tem seu melhor endereço a atingir, sua meta a alcançar e de mãos dadas com a arte a sacralidade de se fazer história que já existiu e sempre existirá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOMBRICH, E. H. História da Arte. 16ª edição – Rio de Janeiro: LTC, 1999.

CÉSAR, Newton. Direção de Arte em Propaganda. 5ª edição – São Paulo: Futura, 2000.

SAMPAIO, Rafael. Propaganda de A a Z. 3ª edição – São Paulo: Editora

Campus, 1999

Estudos de Viviani -Pesquisa e Inteligência de Mercado voltada em entender o público feminino <www.sophiamind.com.br> Acesso em 11 de maio de 2011

Revista Època do mês de abril

PROFISSÃO DOCENTE E O ENSINO DE VALORES:

PERCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

LOURDES MICHEL RACHID CHEDID

RESUMO

A percepção social da profissão docente sobre o ensino moral no Ensino Fundamental 1 sugere vivências de questionamentos e indagações por parte dos professores. O professor, no exercício da docência, além de seus conhecimentos científicos e técnicos, é considerado como referência de conduta, isto é, moral para seus alunos. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal investigar as contribuições do professor no ensino da moral no Ensino Fundamental I. Visando atender o objetivo proposto procedeu-se fundamentado em revisão bibliográfica. As informações coletadas foram registradas por meio de escritas e, a partir de então se elaborou os relatórios, os quais foram divididos e separados por tópicos para um melhor entendimento e, assim, proporcionando algumas considerações sobre o tema. Espera-se que este trabalho de pesquisa esclareça o papel do professor no ensino da moral no Ensino Fundamental I, e, deste modo contribuir para que reflexões sobre a importância de discutir sobre esse assunto seja iniciada, pois, existe uma gama de possibilidades a ser explorada nesse cenário e que deve ser mais esclarecido e divulgado junto à sociedade.

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Moral. Professor.

INTRODUÇÃO

Várias são as discussões obre o papel social do docente nesse início de século. Em números cada vez mais crescente surgem, ensaios, teses e artigos que buscam indicar os caminhos necessários e essenciais ao exercício do trabalho do professor. Deste modo, se escreve como é ou como deve ser a relação entre professor e aluno, a respeito das relações didáticas relacionadas a socialização do conhecimento, das lutas ao ensino democratizado, da crise e da violência nas escolas, das maneiras e dos modos da gestão em políticas públicas educacionais.

Em contrapartida ao mergulhar na discussão do dia a dia da profissão docente se depara com a questão do ensino moral que, por sua vez, se manifesta em um aspecto fundamental da existência do homem: a criação de valores. Os diferentes grupos sociais criaram modos peculiares de viver e elaborar regras e princípios reguladores do comportamento que em seu conjunto indicam obrigações, direitos e deveres.

Não há valores em si, mas propriedades que se atribuída pelos seres humanos a realidade a partir da relação atribuída a realidade a transformando e se transformando de modo contínuo. Portanto, valorizar

quer dizer se relacionar com a natureza, lhe atribuindo significados que variam conforme os desejos, necessidades, circunstâncias e condições em que se vive.

A referência não apenas ao que é, mas ao que deve ser se instala pela criação cultural. O que se deve fazer se traduz em uma série de prescrições criadas pela sociedade para orientar a conduta das pessoas. Essa é a área da moral e da ética. Neste contexto indaga-se a seguinte questão: Qual o lugar da moral e da ética no exercício da docência?

A escolha do tema se justifica, pois todas as pessoas, sobretudo os alunos, necessitam de base morais sólidas e bem definidas, de modo que saiba como proceder quando se deparar com problemas pequenos ou grandes. A discussão sobre este assunto é importante pois todo professor ao exercer a docência deve ter consciência de transmitir princípios para seus alunos, pois os princípios são as bases de suas vidas.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral investigar as contribuições do professor no ensino da moral no Ensino Fundamental I. Visando atender o objetivo proposto desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: conceituar Ensino Fundamental I; Discutir sobre o ensino moral no Ensino Fundamental I e; discutir sobre a profissão docente e o ensino da moral no Ensino Fundamental I.

Este estudo procedeu fundamentado em revisão bibliográfica. As informações coletadas foram registradas por meio de escritas e, a partir de então se elaborou os relatórios, os quais foram divididos e separados por tópicos para um melhor entendimento e, assim, proporcionando algumas considerações sobre o tema. Espera-se que esta pesquisa contribua de forma a tornar claro o papel do professor no ensino da moral no Ensino Fundamental I, e, assim contribuir para que seja iniciada reflexões sobre a relevância de discutir sobre esse assunto, pois, existe uma gama de possibilidades a ser explorada nesse cenário e que deve ser mais esclarecido e divulgado junto à sociedade.

2 O ENSINO FUNDAMENTAL I

No Brasil, a EB, é formada por categorias com específicos objetivos para cada faixa etária de aluno. Desse modo, ela se constitui pela EI, Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM). O EF é dividido em anos iniciais (EF I) e anos finais (EF II) (BRASIL, 2019).

Esse período da EB está entre dois importantes momentos, pois o aluno sai da EI para iniciar uma nova jornada, que culminará no EM. Essa fase constituída pelo período do 1° ao 5° ano é a etapa que marca a saída da EI. Segundo Medel (2013) a criança, nessa etapa, participa de atividades que tendem a favorecer o seu desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo, entre outras características.

As crianças ingressam no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Segundo as orientações gerai do Ministério da Educação e Cultura (MEC), essa mudança vai além da inclusão de mais um ano de ensino. Não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove

anos, considerando o perfil dos alunos (MEDEL, 2013, p. 13).

O trabalho do professor no EF I é bastante individualizado e busca respeitar o tempo e o histórico do aluno, sem deixar de lado o encanto da infância. O início do processo de alfabetização, o desenvolvimento da leitura e da escrita, a aquisição de competências e a preparação para o próximo ciclo são algumas das bases que marcam esse ciclo, de maneira que o estudante se torne mais autônomo, organizado e protagonista de sua vida acadêmica (VEIGA; SILVA, 2018).

Desse modo, em uma estreita relação entre professores e alunos, cada criança é considerada em sua individualidade. As crianças, nessa etapa da vida estão vivendo importantes mudanças em seu processo de desenvolvimento, os quais podem repercutir em suas relações com outras pessoas, consigo mesmas e com o mundo. Por outro lado a maior autonomia e a maior desenvoltura nos deslocamentos e movimentos alargam suas interações com o espaço (COUTO, 2012).

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2019, p. 58-59).

Ao longo dos anos iniciais do EF, a progressão do conhecimento acontece por meio da consolidação das aprendizagens da EI e pelo alargamento das práticas de linguagens, da experiência intercultural e estética dos alunos, levando em consideração tanto suas expectativas e interesses como o que ainda precisam aprender. Assim, amplia-se o interesse pela vida social, a autonomia intelectual e a compreensão de regras. Entretanto, “entre outros aspectos, é importante que o “professor tenha domínio de um conhecimento científico específico, a partir do qual organizará a sua prática pedagógica de forma a promover o desenvolvimento do trabalho educativo” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 97).

Além das questões relacionadas ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento na elaboração de currículos e das propostas de ensino, é preciso considerar medidas para assegurar às crianças um contínuo percurso de aprendizagem entre as diferentes fases do EF I, de maneira a promover uma integração maior entre elas (BRASIL, 2019).

3 O ENSINO MORAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Segundo Aquino (1996, p. 40) a visão da escola enquanto lugar de florescimento das potencialidades humanas parece que foi substituída “pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis, pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar”. Entretanto, embora a questão da indisciplina seja um fenômeno de conhecimento geral, sua importância teórica não algo nítido, tendo em vista as poucas obras dedicadas a esse problema, sendo, portanto, sem dúvida, um assunto de difícil abordagem.

Neste contexto, e diante dessa so-

ciedade em que os valores estão em constantes discussões e questionamentos, a educação moral desempenha um importante papel na formação sujeitos e construção de uma sociedade mais justa. A formação moral da criança não é responsabilidade única e exclusiva da família, pois cabe também a escola local para aprender a lidar com a diferença e a conviver de modo democrático (AQUINO et al., 2013).

A moral, a verdadeira moral, aquela autônoma, libertária, que elege valores como a justiça e a dignidade somente pode desabrochar de fato numa vida com sentido, com hierarquia de valores, enfim, numa vida boa, que, por ser boa, não é pequena (AQUINO et al., 2013, p. 73).

Somente é moral a ação que se inspira em um imperativo categórico, portanto, derivada de um dever incondicional. Logo, segundo La Taille (2010, p. 106) “a moral ordena: o sujeito moral sente-se intimamente obrigado a agir segundo determinadas regras. Sua ação é, para ele, necessária, e não apenas possível ou provável, e isto porque o bem moral é um bem em si”.

Trabalhar com a educação moral quer dizer a possibilidade do desenvolvimento de uma formação com intuito de proporcionar aos alunos uma atitude crítica constante, de reconhecimento das possibilidades e limites das circunstâncias e dos sujeitos, de problematização das relações, ações, valores e regras que os norteiam

(MULLER; ALENCAR, 2012). Pois, “essas críticas apontam para métodos que procuram sensibilizar de alguma forma os alunos para as questões morais” (BRASIL, 1997, p. 62).

A criança experimenta na escola a igualdade e aprende a lidar com o diferente, e, assim, contribui com a passagem do espaço privado para o espaço coletivo. O aluno que tem um lugar de privilégio no âmbito familiar, na escola inicia uma nova aprendizagem onde é considerado igual aos demais. Logo os valores particulares do seio familiar como a submissão, o preconceito, etc. podem se transformam em valores socialmente desejáveis, como a igualdade e o respeito ao diferente, se houver um trabalho pedagógico intencional. Por excelência a escola é um local de convivência e, portanto, de possibilidades de democratizar essa convivência facilitando o desenvolvimento dos valores éticos e morais (DURKEHEIM, 2012).

Através da socialização, que consiste em ensinar os conhecimentos e a aprender os valores sociais, a criança poderá ter a oportunidade de aprender a viver democraticamente, se na escola predominarem as relações democráticas. Isso por que “a moral exige que respeitemos a dignidade de outrem e, também, mantenhamos a nossa própria” (LA TAILLE, 2003, p. 2). Assim compreendida, envolve reconhecer o outro e a buscar diferentes perspectivas, gerir conflitos de um modo mais dialógico e justo, estabelecendo relações e percebendo a necessidade de regras para a boa vivência (MULLER; ALENCAR, 2012).

Embora seja um complemento desse processo, cabe a escola o ensino da dimensão do coletivo, trabalhando com questões de igualdade, respeito à dignidade da pessoa humana, justiça, responsabilidade, diálogo, resolução de litígios e convivência democrática. Enquanto a família atua com os valores individuais e próprios, na escola os valores se voltam para o convívio social com

as diferenças (AQUINO et al. 2013).

De modo geral a educação familiar acontece de acordo com os valores presentes em sua cultura, religião, bairro, comunidade, porém a escola deve ampliar o universo do aluno propiciando a convivência com a diversidade cultural, de gênero, de conhecimentos, o que requer a construção de valores desejáveis na sociedade democrática (SANTOS; TREVISOL, 2011). Nesta perspectiva, a educação escolar insere o estudante, desde a educação infantil, em uma vida em sociedade, ensinando valores que humanizam. Todavia, segundo Aquino et al. (2013) o fato da família e escola possuírem papeis que se complementam não significa que se houver falha na primeira socialização não haverá êxito na segunda.

A escola, e principalmente o professor, possuem papel relevante, pois se acredita que, por meio da convivência entre os sujeitos e das experiências vividas na escola, a criança constrói conceitos relativos à sua moral e desenvolve habilidades para refletir sobre as condutas e desafios que lhe são apresentados (SANTOS; TREVISOL, 2011, p. 5555).

Deste modo, segundo Santos e Trevisol (2011) independentemente se a família desempenhar ou não seu papel, a escola precisa educar os alunos para viver em uma sociedade democrática. Não se pode esperar mudanças nos seios familiares, receber alunos considerados ideais, ou com determinados aspectos para achar que dessa maneira a escola exercerá sua tarefa com êxito. Cabe à escola dar conta daquilo que acontece em seu espaço, tanto no que se refere à construção do conhecimento, quanto a construção da moralidade (DURKEHEIM, 2012). Entretanto, é importante considerar que:

Formar moralmente a criança não é despertar nela determinada virtude particular, depois aquela outra e ainda uma outra, é desenvolver constituir integralmente, pelos meios apropriados, essas disposições gerais que, uma vez formadas, se diversificam com facilidade, de acordo com as particularidades das relações humanas (DURKHEIM, 2012, p. 37).

A moral é responsável pelos princípios que disciplinam e norteiam o comportamento dos seres humanos. A moral é fundamental na organização da vida em sociedade e essencial para educar um sujeito que seja consciente de seus direitos e obrigações na sociedade. Assim, “entre outras razões os princípios junto com as normas que determinam o comportamento moral do indivíduo, correspondem às necessidades e interesses sociais” (MELO; REIS; BEZERRA, 2016, p. 2).

A escola tem o papel de realizar conjuntos de práticas a fim de colaborar para que os alunos se aprimorem de conteúdos culturais e sociais de modo crítico e construtivo. Portanto, a moral é um importante fator na vida social que precisa ser trabalhado de modo transversalizado em todos os campos do conhecimento humano, desde os anos iniciais do ensino até o Ensino Superior.

Segundo Aquino (1996, p. 16) “a motivação básica da moral adulta é o sentimento da própria dignidade, portanto, uma certa imagem moral positiva de si que se procura preservar e impor”. Deste modo, segundo Melo, Reis e Bezerra (2016) cabe à escola propor atividades que levem as crianças a pensar sobre o seu comportamento e dos outros a partir de ideias, conceitos e não de

metodologias moralizantes, pois a educação constrói a moral na sociedade, e é através dela que precisa-se enfatizar a maneira de desenvolver o caráter prático do pensamento que percorre a escola.

4 PROFISSÃO PROFESSOR E SEU PAPEL NO ENSINO DA MORAL

A questão das regras tem se revelado um problema no espaço escolar. Além disso, não se pode negar que o comportamento das crianças e adolescentes tem se transformado com o passar dos anos e um dos fatores está relacionado a formação de valores e a construção de limites desde os anos iniciais De acordo com Aquino

(1996, p. 9) “a indisciplina na sala de aula seria decorrência da falta de valores de nosso tempo”.

Família e escola, no estabelecimento dos limites das crianças, tem papeis compartilhados, porém diferentes. A família, devido ser a primeira instituição social que a criança tem contato, estabelece o respeito, os limites, as regras, segundo seus próprios valores (SANTOS; TREVISOL, 2016). Por sua vez, a escola além de responder pelo desenvolvimento do conhecimento formal, desempenha também um importante papel no estabelecimento de limites das crianças (COUTO; ALENCAR, 2015).

É na escola que as crianças aprendem a lidar com a diferença, a viver em sociedade, a tolerar frustrações, a aceitar regras coletivas e, nesse processo, também inclui a compreensão de que nem sempre tudo pode ser feito. Assim como a sociedade, a escola deve auxiliar a criança em seu desenvolvimento pessoal e intelectual, sobretudo na necessidade constituir regras (AQUINO, 1996).

Neste sentido, no exercício da docência é essencial que ao se tratar da formação do sujeito, ou seja, do aluno, levar em consideração como principal requisito a efetiva participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) (SANTOS; TREVISOL, 2016). Nesta perspectiva, o professor, enquanto profissional responsável pela formação moral do aluno, deve se empenhar na apresentação de um conhecimento crítico daquilo que está sendo desenvolvido no coletivo, de maneira que venha a somar na prática pedagógica (MENIN, 2002).

Cabe ao professor uma série de funções dentro da Educação Moral, entre as quais se destacam: participar efetivamente da construção do projeto pedagógico da escola para nele inserir os valores e princípios que serão considerados, naquele momento compreendido, principalmente pelos profissionais da educação, com o intuito de planejar e organizar estratégias aptas a favorecer o desenvolvimento desse processo (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 20).

No que tange a educação moral, o ideal uma reflexão por parte de todos os envolvidos ocorra, tendo em vista que sem reflexão não há educação (COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017). A formação de hábitos, valores que irá alicerçar toda sua vida, somado com a criação familiar, em sua maior parte é adquirido nos anos iniciais do ensino e, os professores, sendo em grande parte os responsáveis pelo processo educacional, promovem a construção de valores. Entretanto, segundo Aquino (1996), é importante considerar que:

A moral das ações não está no ato de o homem seguir as regras determinadas

socialmente, mas no princípio subjacente a essas ações. A título de exemplificação, não basta um aluno deixar de furtar objetos pessoais dos colegas para que sua ação seja moral, por que se o princípio em que sua razão se baseou foi o das regras sociais, ou o medo da punição, este imperativo é hipotético, já que a ação poderá ser outra se a regra social for diferente ou se a ameaça da punição não estiver presente (AQUINO, 1996, p. 105).

Todo sujeito, sobretudo o aluno, precisa de base morais sólidas, bem definidas, de maneira que saiba como proceder ao se deparar com os litígios, pequenos ou grandes, questionando aquilo que não é aceito, e tampouco aceitar tudo aquilo que lhe é colocado (COUTO; ALENCAR, 2015). É importante que todo professor tenha a consciência de transmitir princípios para seus alunos, considerando que esses serão as bases norteadoras da vida do aluno, sobretudo colocando seu ponto de vista diante de uma situação problema (SILVA; FERREIRA, 2014).

Com base na importância que a escola e consequentemente os professores têm na formação educacional dos valores morais, no papel do professor é preciso pensar sobre esta questão e ver qual o melhor modo de participar de modo a contribuir na formação de futuros cidadãos. Pois, "não é qualquer tipo de valor que deve ser adotado na formação moral dos indivíduos, bem como não é qualquer procedimento que promoverá a construção de personalidades éticas" (COUTO; ALENCAR; SALGADO, 2017, p. 11).

As crianças podem compreender o "não" vindo dos pais, porém são resistentes quanto a obedecer, portanto, não adianta falar não, sem que o contexto seja entendido pela criança. Neste sentido, o professor pode abrir espaços de diálogo com os estudantes, problematizando situações em que acreditam ser ou não necessário atender certas regras (SILVA; FERREIRA, 2014).

Neste sentido, o estudo de Silva e Ferreira (2014, p. 9) deixa claro que cabe à escola, e consequentemente ao professor "formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça. A escola não é a única responsável pela formação moral, mas tem uma importante parcela de responsabilidade, considerando que ninguém nasce com os valores morais aprendidos e incorporados, pois, o ser humano, enquanto ser social, se desenvolve e aprende valores éticos e morais ao longo da vida (MENIN et al., 2014).

A escola é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento e para que isso aconteça é preciso que o aluno não se sinta limitado pela equipe pedagógica ou por barreiras espaciais, simultâneo ao tempo em aprende a lidar com regras (DURKHEIM, 2012). E, isso, segundo Couto e Alencar (2015) parece ser uma grande dificuldade encontrada pela família e pela escola, que se deparam com o desafio de impor limites para as crianças, sem deixar traumas.

A finalidade da educação em valores é propiciar aprendizagens éticas, que inclua todas as facetas humanas, a saber: "aprender a ser", "aprender a conviver", "aprender a participar" e "aprender a habitar o mundo". "Aprender a ser" diz respeito a construir uma ética pessoal, o qual faça o indivíduo ser capaz de construir critérios próprios

de conduta; reforce a vontade, a autorregulação e incremente a consciência de si mesmo. “Aprender a conviver” diz respeito à tarefa formativa para superar a tendência ao isolamento entre pessoas, ajudando os indivíduos a estabelecer vínculos pessoais baseados na compreensão do outro e no compromisso com projetos em comum. “Aprender a participar” é a aprendizagem da vida em comum, ou seja, é trabalhar por uma ética que torne os indivíduos cidadãos ativos. “Aprender a habitar o mundo” é a proposta de um trabalho educativo reflexivo sobre a responsabilidade pelo planeta (COUTO; ALENCAR, 2015, p. 91).

Portanto, a escola, enquanto uma das primeiras experiências da criança no meio social, é fundamental para essa aprendizagem, embora esse aprendizado não se dê por uma aula ou disciplina, mas sim de maneira institucionalizada (MENIN et al., 2014). A ética e a moral devem fazer parte da prática pedagógica e incorporada ao PPP (SANTOS; TREVISOL, 2016).

Nesse movimento os professores têm um importante protagonismo, que requer planejamento, persistência e monitoramento (AQUINO, 1996). Para que a escola ajude na formação de sujeitos capazes de resolver litígios coletivamente, com base no respeito discutido pela comunidade, o caminho passa pela formação moral, não como um conteúdo didático necessariamente, mas sobretudo no convívio com os alunos diariamente (DURKHEIM, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente não é a única responsável pela formação moral e ética das pessoas, mas tem uma importante parcela de responsabilidade. De acordo com referenciais estudados a moral trata-se do conjunto de normas sociais que proporcionam um certo grau de tranquilidade para que as pessoas vivam em sociedade, enquanto que a ética está associada a questões culturais e as decisões dos sujeitos, que podem se comportar seguindo as normas ou não.

Nenhuma pessoa nasce com esses conceitos apreendidos e, enquanto seres sociais os seres humanos vão aprendendo e desenvolvendo sobre moral ao longo da vida. O professor, portanto, deve se comportar moralmente, zelando pelo respeito e bom convívio de todas as pessoas, porém esse aprendizado não se dá por meio de uma disciplina, mas sim de modo institucionalizado, portanto, a moral deve fazer parte do PPP e fazer parte do exercício da docência.

A moral nasce na existência concreta de cada pessoa, da consciência de valores, na dignidade da pessoa e do sentido de responsabilidade pessoal frente ao outro. Daí surge a importância de qualificar o exercício da docência como uma atividade capaz de ultrapassar a dimensão moral na direção da ética.

O papel do professor é fundamental ao tratar da formação da cidadania do aluno, sobretudo do aluno do Ensino Fundamental I, pois os primeiros da educação são essenciais para a formação moral. Partindo desse contexto, conclui-se que o professor no exercício da docência, na responsabilidade da formação moral, deve empenhar em apresentar um conhecimento crítico em relação ao que está sendo desenvolvido em sala de aula, de modo que venha contribuir para a construção de sua prática pedagógica.

Enfim, é importante que o professor, no exercício da docência, desempenhe seu papel social no combate a indisciplina, pois neste momento a escola não é somente uma organização educacional, mas sim uma extensão da família. Portanto, espera-se que o educador ao exercer sua profissão pense um pouco sobre esse assunto e veja qual o melhor modo de participar no processo de construção da cidadania dos futuros cidadãos e assim contribuir para o sucesso na formação dos mesmos.

TEACHING PROFESSION AND TEACHING VALUES:

PERCEPTIONS ON MORAL EDUCATION IN FUNDAMENTAL EDUCATION 1

ABSTRACT

The social perception of the teaching profession about moral teaching in Elementary School 1 suggests experiences of questions and inquiries on the part of teachers. The teacher, in the exercise of teaching, in addition to his scientific and technical knowledge, is considered a reference of conduct, that is, moral for his students. In this sense, this research work has as main investigating the contributions of the teacher in the teaching of morals in Elementary School I. In order to meet the proposed objective, we proceeded based on a literature review. The information collected was recorded in writing and, from then on, reports were prepared, which were divided and separated by topics for a better understanding and, thus, providing some considerations on the topic. It is hoped that this research work will clarify the role of the teacher in the teaching of morals in Elementary School I, and, in this way, contribute to reflections on the importance of discussing on this subject, as there is a range of possibilities to be explored in this scenario and that should be further clarified and disseminated to society.

Keywords: Elementary School 1. Moral. Teacher.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia M.; SOARES, Kátia C.D. Professor de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: aspectos históricos e legais da formação. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

AQUINO, Júlio G. (Org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. 13. ed. São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, Júlio G. et al. Família e educação: quatro olhares. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: MEC/ Senado Federal, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 1.ed. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUTO, Ana C.R. Ensino Fundamental: caminhos para uma formação integral. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

COUTO, Leandra L.M.; ALENCAR, Heloisa M. Educação Moral no Ensino Fundamental: prática docente de ensino da Justiça. In. Revista Psico. v. 46, n. 1, 2015, p. 90-100.

COUTO, Leandra L M. ALENCAR, Heloísa M. SALGADO, Marcelo M. Educação em valores morais no Ensino Funda-

mental: juízos de professoras sobre a virtude da justiça. In. Revista Diálogo. v. 1, n. 35, 2017, p. 9-19.

DURKEHEIM, Émile. A educação moral. Tradução Raquel Weiss. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LA TAILLE, Yves. Moral e ética: uma leitura psicológica. In. Psicologia: teoria e pesquisa. v. 26, n. especial, 2010, p. 105-114.

MEDEL, Cássia R M A. Ensino Fundamental 1. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MELO, Thaynara; REIS, Ana C.; BEZERRA, Maria H.R. A ética como disciplina de Ensino Fundamental para a construção de uma postura profissional na contemporaneidade. In. VIII Fórum Internacional de Pedagogia. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD4 _SA50_ID4881_30092016210401.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MENIN, Maria S.S. et al. Os fins e meios da educação nas escolas brasileiras: representações de educadores. In. Revista Portuguesa de Educação. v. 27, n. 1, 2014, p. 133-155.

MENIN, Maria S.S. Valores na escola. In. Revista Educação e Pesquisa. v. 28, n. 1, 2002, p. 91-100.

MULLER, Adriana; ALENCAR, Heloísa M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. In. Educação e Pesquisa. v. 38, n. 2, 2012, p. 453-468.

SANTOS, Ana C.B.H.; TREVISOL, Maria T. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. In. Revista Educação PUC-Campinas. v. 21, n. 1, 2016, p. 19-29.

SANTOS, Ana C.B.H.; TREVISOL, Maria T.C. O desenvolvimento moral do aluno: um estudo sobre as experiências pedagógicas realizadas na escola. In. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. 2011. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5137_3051.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

SILVA, Luis G.M.; FERREIRA, Tarcísio J. O papel da escola e suas demandas sociais. In. Revista Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2, 2014, p. 6-23.

VEIGA, Ilma P.A.; SILVA, Edileuza F. (Orgs.). Ensino Fundamental: da LDB a BNCC. 1. ed. Campinas: Papirus, 2018.

FAZERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MOSTRAS CULTURAIS E PROTAGONISMO

LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES

RESUMO

O presente trabalho discute o protagonismo infantil e como os eventos de “Mostras Culturais” presentes em diversas instituições educacionais podem ser situações privilegiadas de desenvolvimento, socialização e diálogo nas unidades de educação infantil. Existem críticas aos momentos reservados para tais eventos, uma vez que os espaços escolares devem ser repensados cotidianamente com o intuito de representar os fazeres dos que ali convivem. Mesmo assim, as mostras estão presentes e o que queremos saber é se crianças pequenas po-

dem contribuir com o processo de criação e organização das apresentações e como dar voz aos pequenos para que as propostas sejam significativas.

PALAVRAS-CHAVE: Mostras Culturais; Educação infantil; Protagonismo; Fazeres infantis.

1. INTRODUÇÃO

O artigo surgiu de uma proposta realizada em 2017 em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) da cidade de São Paulo com uma turma do Infantil II (crianças entre 4 e 5 anos). A escola realizava anualmente uma Mostra Cultural aberta ao público e assim como outros espaços educacionais, poucas atividades apresentavam o cotidiano e fazeres infantis, com propostas direcionadas apenas para o evento fim. Além disso, sabemos a grande quantidade de materiais que são utilizados e que acabam sendo descartados posteriormente.

Com o objetivo de contribuir com as reflexões dos fazeres infantis, autoria e protagonismo das crianças, busquei referências que subsidiassem uma proposta diferente, porém, não foi possível encontrar muitos autores que trataram especificamente da temática, uma vez que se prioriza a exposição constante dos trabalhos dos bebês, crianças e adolescente. Agora, se mesmo sabendo disso as instituições de ensino optam pela realização das Mostras Culturais justificadas como momento privilegiado de encontro, trocas e prestígio entre escola, responsáveis e crianças, como garantir que a criação, escolha e organização refletissem ainda mais as marcas da infância? Estudando um documento da prefeitura de São Paulo, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, encontrei um trecho que serviu de inspiração para a idealização do projeto.

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p. 3).

Partilhei com os funcionários da instituição de ensino esse desejo de realizar a Mostra Cultural com maior participação das crianças e comecei a planejar com o meu grupo as vivências de poderíamos experienciar durante o processo.

A produção das crianças, assim como as obras dos artistas, possibilita trocas de percepções, ideias, informações e conhecimentos. São verdadeiros momentos de experiências que podem ser compartilhadas. (BARBIERI, 2012, p. 43).

2. DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Diversos documentos regem a Educação Infantil na prefeitura da cidade de São Paulo. Os fazeres nessa fase da vida estão pensados nos eixos norteadores “brincar” e “interações”, nunca deixando de lado que o “cuidar e o educar” são dimensões indissociáveis de toda ação educacional. As propostas pedagógicas na Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políti-

cos e estéticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam que o currículo dessa fase é composto por um conjunto de práticas que buscam a articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, ambiental, artístico, científico e tecnológico pensando no desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Este documento diz que as crianças são sujeitos históricos e de direitos que constroem sua identidade pessoal e coletiva nas interações e práticas cotidianas que vivenciam, enquanto brincam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, questionam e constroem sentido sobre a sociedade e a natureza e produzem cultura. Essa concepção de sujeitos potentes e ativos que nos move para um fazer pedagógico que garanta a autoria e o protagonismo.

Segundo o documento Orientações Curriculares da Educação Infantil (2007, p. 23) "[...] um parceiro muito importante é o professor, que tem que responder à especificidade das necessidades de crianças tão pequenas e atuar como um mediador especial". O professor tem um papel significativo, pois é ele o mais próximo da criança no ambiente escolar e que com um olhar sensível aos fazeres infantis pode dar voz aos meninos e meninas e potência às suas produções.

Constituem-se como fundamentos para uma prática docente que considere a criança como sujeito ativo, potente e singular na percepção do mundo, estabelecendo relações não adultocêntricas com as crianças, onde as perspectivas dos pequenos e pequenas sejam consideradas tanto no que se refere à construção do currículo, quanto à organização do planejamento pedagógico, reconhecendo e se efetivando assim, o protagonismo infantil e o "lugar" da criança no centro do Projeto Pedagógico. (SÃO PAULO, 2014, p. 16).

Os ambientes das instituições de ensino também devem ser pensados para criar um clima acolhedor, de integração e aprendizagens. A organização dos ambientes precisa ser apoiada no Projeto Político Pedagógico, norteando e dando visibilidade as concepções de infância.

As linguagens artísticas ampliam a sensibilidade, a capacidade de se relacionar com os sons, melodias, ritmos, cores, formas, gestos, falas e com obras feitas por artistas ou pelas crianças e que emocionam e formam o ser humano.

As artes visuais são linguagens que comunicam, expressam e atribuem sentidos aos sentimentos, pensamentos e sensações através de linhas, pontos, formas, volume, espaço, cor, luz, entre outros. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 85): "A integração entre aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às Artes Visuais".

Barbosa (1989) relata em seu livro que a educação artística sempre acaba sendo vista como uma complementação de outros conteúdos e disciplinas. Querendo fazer diferente e considerando o que é "antigo ou tradicional" ruim, perdemos uma base teórica importante e começamos a pegar recortes e colagens de diferentes ideias achando que se constituiu uma educação "inovadora".

Pela acomodação na dependência,

estamos perdendo uma oportunidade de transformar a arte no meio de humanizar a escola e de ajudar a formação de uma identidade cultural. (BARBOSA, 1998, p. 121).

As crianças sofrem influências da cultura, sejam pelas imagens que observam nas revistas, paredes, televisões, rótulos, obras de artes etc., sejam por materiais e suportes oferecidos para desenvolverem o seu trabalho.

É claro que encontramos autonomia e espontaneidade no fazer artístico nessa fase, mas é possível perceber a época histórica, o local onde se vive, suas influências, oportunidades de aprendizagem além do potencial de reflexão sobre essas questões. Assim, as Artes Visuais devem ser percebidas como uma linguagem que possui características próprias e que a aprendizagem ocorre na articulação entre o fazer artístico, a apreciação e a reflexão.

Meninos e meninas experienciam as artes visuais cotidianamente quando desenham em diferentes suportes (folhas, chão, parede, telas ou mesmo o próprio corpo) e utilizando diversos materiais (tintas, materiais riscantes, gravetos, pedras, entre outros). Assim como o teatro ou a música, as Artes Visuais são linguagens e uma das formas de expressão e comunicação humana e por isso se faz tão importante na educação, principalmente na educação infantil.

Todas as modalidades artísticas devem ser exploradas e experimentadas pelas crianças, mas destaca-se o desenvolvimento do desenho no fazer artístico e na construção das demais linguagens visuais. O desenho nem sempre é figurativo. As figuras são valorizadas pelos adultos e se constituem por um longo processo de exploração pelos pequenos. Ao desenhar, a criança brinca com os meios (giz de cera, carvão etc.), suportes (chão, parede, corpo, entre outros), e materiais (esponjas, folhas, pincéis etc.). Nessa experimentação ela vai descobrindo novos prazeres, desafios e formas de se relacionar com o mundo. É significativo que os educadores ofereçam diferentes materiais e suportes para o fazer artístico das crianças além do lápis de cor e do giz de cera. No documento Cadernos da Rede – percursos de aprendizagens: um olhar para o desenho, é possível encontrar a partir da página 26, meios e materiais para o desenho.

Na evolução da garatuja para o desenho de formas mais estruturadas, a criança desenvolve a intenção de elaborar imagens no fazer artístico. Começando com símbolos muito simples, ela passa a articulá-los no espaço bidimensional do papel, na areia, na parede ou em qualquer outra superfície. Passa também a constatar a regularidade nos desenhos presentes no meio ambiente e nos trabalhos aos quais ela tem acesso, incorporando esse conhecimento em suas próprias produções. (SÃO PAULO, 1998, p. 93).

Muitas aprendizagens estão envolvidas no ato de desenhar e é preciso oferecer suportes e subsídios para as crianças evoluírem e experimentarem. Os pequenos possuem a necessidade de rabiscar e, às vezes, não existe oportunidade para isso. Cada pessoa tem uma relação com o desenho. Entender as necessidades singulares nos ajuda a perceber e conduzir nossas ações.

Quando desenhamos, podemos trazer as ideias ao concreto, deixando de ser apenas uma hipótese. “Ao mesmo tempo,

desenhar é uma maneira de observar o que está à nossa volta, pensar no mundo. Ao traçarmos uma linha, escolhemos um caminho para o nosso desenho" (BARBIERI, 2012, p. 89).

Na educação infantil é importante que as crianças sejam capazes de interessar-se por suas produções, pelas de outras crianças e obras artísticas, desenvolvendo o gosto, o respeito e o cuidado pelo processo de produção e criação. Neste sentido, é preciso desenvolver um trabalho permanente e muitas conversas para que os pequenos consigam se sensibilizar e respeitar a obra do outro. "A exposição dos trabalhos realizados é uma forma de propiciar a leitura de objetos feitos pelas crianças e a valorização de suas produções" (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 101).

Permitir que as crianças falem sobre suas obras e escutem as observações dos colegas é fundamental nas propostas com artes. Assim é possível fortalecer e reconhecer a singularidade de cada indivíduo e criação, percebendo que não existe um jeito certo ou errado, mas sim individualizado de se criar.

Muitas vezes os educadores não sabem o que fazer com as produções infantis. Elas podem ser levadas para casa, virarem brinquedos ou mesmo guardadas para que meninos e meninas possam acompanhar as suas ideias e evoluções, mas antes, as produções precisam ser expostas durante um tempo nas instituições de educação infantil, o que favorece a valorização pelas crianças. "A participação em exposições organizadas especialmente para dar destaque à produção infantil colabora com a autoestima das crianças e de seus familiares" (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 104).

As crianças também podem produzir registros que contribuam para a avaliação e documentação pedagógica. Essa prática promove a autoria, o protagonismo e respeita a voz dos pequenos, desenvolvendo crescimento cultural e reflexão das experiências vivenciadas nas unidades educacionais.

Para Barbieri (2013), também é importante que meninas e meninos criem repertório sobre os diferentes lugares e estruturas da cidade, aprendendo que em certos museus você não pode colocar a mão em nada, precisa ficar em silêncio e é necessário andar devagar, por exemplo. A criança precisa aprender as condutas de cada espaço, que ao mesmo tempo em que o museu é um lugar de calmaria, em um parque se pode correr. Essas aprendizagens vão dando recursos para que os pequenos convivam na diversidade e vale ressaltar que tais condutas precisam ser ensinadas e que apenas são aprendidas através do contato social e observação.

As produções infantis precisam ocupar as escolas de forma a permitir a discussão, a observação e a apreciação das crianças.

A professora SEBASTIÃO (2012, p. 58), contribuiu com a reflexão sobre os eventos de exposições nas escolas.

Qual a importância das exposições de trabalhos de artes feitos pelas crianças, para posterior apreciação da comunidade, creche ou escola? Há escolas que não têm o hábito ou interesse de expor obras das crianças ao longo do ano, contando assim o percurso de um grupo, mas fazem mostras, chamadas

culturais, uma vez no ano, em um único dia. (BARBIERI, 2012, p. 58).

Expor as produções das crianças constantemente é mostrar a vida da escola e respeitar os que ali estão. É uma forma de compartilhar o que está acontecendo e como pensam os meninos e meninas daquele grupo. Para a autora, é interessante ter um evento como a mostra com a participação dos pais e da comunidade como um ritual de encontro e celebração do trabalho. A exposição pode ser um momento de trocas e conversas sobre as aprendizagens, mas isso não excluí a necessidade de sempre expor trabalhos desenvolvidos.

Após essa apresentação teórica sobre o assunto, relatarei o processo desenvolvido em 2017 com a turma do Infantil II.

Já conhecia as crianças, pois no ano anterior realizamos muitas propostas em parceria. Logo percebi que o corpo e os movimentos ainda eram a linguagem evidente do grupo. Sempre preferiam os espaços amplos para poderem correr, gritar, pular e jogar futebol (a brincadeira favorita do grupo e a que as crianças se organizavam com autonomia). Propostas em sala precisavam ser pensadas e logo concordamos que o trabalho com cantinhos e a oportunidade de mudarmos a sala, tirando ou colocando mesas e cadeiras quando necessário seria o caminho para o desenvolvimento integral dos pequenos.

No momento de elaborarmos o nosso projeto, o coordenador pedagógico sugeriu a leitura do livro Projetos Pedagógicos na Educação Infantil, 2008 e que me ajudou a embasar a minha proposta.

Ao pensarmos em trabalho com projetos, podemos fazê-lo em diferentes dimensões: os projetos organizados pela escola para serem realizados com as famílias, as crianças e os professores; o projeto político-pedagógico da escola; os projetos organizados pelos professores para serem trabalhados com as crianças e as famílias; e também os projetos propostos pelas próprias crianças. Aqui, privilegiamos os projetos de trabalho que são organizados tendo-se em vista a aprendizagem dos alunos dentro da sala de aula. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 33).

Buscando o protagonismo e desejando que a turma fosse autora e parceira nas escolhas, optei pelo projeto proposto pelas crianças, pois “Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola [...]” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 34).

Conforme as semanas foram passando e o grupo se acostumando às novas rotinas e professores, começamos a conversar sobre preferências, registrar propostas de atividades e ideias de brincadeiras que interessavam a turma. É claro que como educadora não pude deixar esse processo ocorrer de forma espontânea. Organizei espaços de apreciação de outros projetos, imagens, conversas para seleção de ideias, entre outras ações que foram importantes para o desenvolvimento, mas o mais significativo foi à abertura e a potência dos meninos e meninas se colocando e se sentindo parte de tudo o que era construído. Fui percebendo que quanto mais deixava que eles se colocassem, mais o projeto se estruturava integralmente e com grande significado. O assunto escolhido foi “os jogos e brincadeiras” e apesar do tema parecer um tanto simples

e integrante dessa fase da vida, enfatizamos a importância do brincar nas diferentes linguagens e o quanto gostaríamos de aprender algumas brincadeiras como pular corda, pular amarelinha, brincadeiras de roda, confeccionar e jogar peteca, andar de pé de lata, criar diferentes circuitos e contarmos os pontos enquanto jogávamos passa bola.

Mediar a relação que as crianças estabelecem entre si talvez seja a principal ação do educador nesta faixa etária. Como assim? O educador auxilia o processo de desenvolvimento das capacidades infantis, tais como: tomada de decisões, construção e apreensão de regras, cooperação, diálogo, solidariedade etc. Assim, o educador favorece o desenvolvimento de sentimentos de justiça e atitudes de cuidado que a criança passa a ter consigo mesma e com as outras pessoas. Portanto, o educador participa da brincadeira, além de organizá-la, observá-la e avaliá-la. Para isso, o processo de observação das crianças durante a brincadeira tornar-se fundamental (SÃO PAULO, 2006, p.13).

Quando o educador considera a criança como um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, faz mediações entre a mesma e o meio, utilizando-se de diferentes recursos como: brinquedos, materiais, brincadeiras, arte etc. O mais importante é a relação entre educador e criança.

Enquanto crianças brincam juntas, agem de maneira cooperativa, disputam objetos, fazem imitações, discutem e partilham os espaços e experiências das instituições de ensino.

O grupo estava ansioso para aprender a pular corda, pois apenas duas crianças sabiam pular e cantar as músicas. Com o tempo, outras turmas foram interessando-se por essa brincadeira e os pequenos começaram a partilhar estratégias e inventar novas músicas. Além de aprimorar a destreza, as crianças ficaram interessadas em escrever as músicas para ensinar em casa, perguntavam sobre o alfabeto e nomes iniciados pelas letras para brincarem de “qual é a letra do (a) seu namorado (a) ”, os números para a música “com quantos anos” e o envolvimento dos responsáveis ensinando novas canções para a corda ou brincadeiras de roda foram significativos.

No tempo dos nossos pais ou avós, a vida das crianças era nas calçadas, ruas, praças, nos muitos terrenos descampados da cidade e nos sítios e fazendas do interior. As brincadeiras eram mais simples, porém muito divertidas. (SÃO PAULO, 2006, p. 63).

Para o nosso projeto, foi de extrema importância à participação dos responsáveis para o resgate das brincadeiras e canções.

De acordo com estudos embasados na autora SMOLE e seus livros da educação infantil e ensino fundamental I, organizávamos em nossas linhas do tempo momentos de desenvolvimento e ampliação das propostas, garantindo que as crianças experimentassem as vivências e criassem aprendizagens. Neste sentido, aprendíamos e construíamos os brinquedos, brincávamos algumas vezes para apropriação das vivências, fazíamos rodas compartilhando facilidades e dificuldades, desenhávamos e montávamos murais para apreciação e resgate de ideias e por fim construíamos um texto coletivo sobre nossas experiências e dicas para as outras turmas. É claro que essas propostas não eram “engessadas” e o mais importante neste processo era a garantia das brincadeiras em diversos momentos.

Conforme produzíamos listas, desenhos e tabelas resgatei as ideias dos estudos com projetos e enfatizei o trecho “[...] o material produzido com e pelas crianças é exposto para todos, valorizando a função social dos registros [...]” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49).

[...] para apresentar, aos que passam pela Unidade Educacional, testemunhos do valor da infância e das competências e necessidades de bebês e crianças [...] pode-se registrar e documentar por meio de diferentes linguagens [...] uma exposição permanente das produções de bebês e crianças nas paredes da escola como possibilidade de celebração da autoria e do percurso de expressão de bebês e crianças (SÃO PAULO, 2015, p. 67).

A turma foi se tornando cada vez mais protagonista do processo enquanto eu aprendia e escutá-los e mediar às aprendizagens, sem ser o centro de escolha e tomada das decisões. Confesso que em alguns momentos não é fácil sair do lugar do professor que “ensina” ou “propõe” para o de “parceiro” e “mediador”. Às vezes parece que nada dará certo, mas as crianças são muito melhores do que imaginamos e resolvem conflitos e situações de maneiras diferentes da qual nós adultos estamos acostumados e esse encantamento faz tudo valer a pena. É muito comum que os educadores estruturem projetos, sequências didáticas e atividades para as Mostras Culturais. Mesmo utilizando a exposição contínua dos fazeres das crianças, meu objetivo era que a Mostra fosse além de um encontro privilegiado entre responsáveis, escola e comunidade dando visibilidade aos projetos (pois muitas crianças utilizam transporte escolar, dificultando a integração entre os cuidadores e os fazeres infantis), mas que fosse um espaço de escolha e protagonismo dos meninos e meninas.

A partir do princípio de que o educador (a) ao colocar a criança no centro do projeto educativo, assume um papel relevante, mas que não é o centro das relações, sendo aquele que cria condições para que os pequenos e pequenas possam relacionar-se com a “vida”, com o conhecimento socialmente construído e que favoreça a expressão criativa por meio das diferentes linguagens. (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

Além disso, outro problema gerado pelas Mostras Culturais é o desperdício de recursos. Diversos materiais vão para o lixo depois da exposição o que contradiz tudo o que ensinamos para as crianças. A ideia era pensar em estruturas e materiais que pudessem ser reutilizados de alguma forma e que a partir do compartilhamento dessa proposta, outras instituições de ensino possam refletir sobre a importância de ideias conscientes para as exposições.

O primeiro passo foi escolher um espaço para a exposição de nossos trabalhos e que preferencialmente fosse em um ambiente externo (não em sala de aula) e coberto, para que pudéssemos organizar com calma, sem tanta interferência da professora. Muitas crianças nunca foram em exposições ou museus e o único repertório sobre as organizações resultavam das Mostras Culturais nos CEIS (Centros de Educação Infantil) e na apresentação do ano anterior. Assim, levei fotos de exibições para apreciarmos e conversarmos. Utilizando a ideia de Barbieri (2013) sobre exposições, é essencial que as crianças saibam circular e entender as regras sociais de diferentes estabelecimentos. Alguns museus são ape-

nas para a observação, enquanto outros são interativos. Em nossas discussões e baseados nos objetivos da nossa Mostra Cultural, optamos por propostas interativas. As crianças queriam que os visitantes pudessem brincar e experimentar as nossas vivências.

Assim, com o tema e o espaço definidos passamos para outra discussão: como colocar todos os desenhos, descobertas e registros? Percebemos que não seria possível contemplar os 35 trabalhos de tudo o que realizamos. Em outros anos, eu acabava selecionando as obras que considerava "mais significativas" ou em alguns momentos colocava tudo de todos, mas dentro da ideia do protagonismo e de uma exposição organizada pelos verdadeiros artistas, passei a responsabilidade para o grupo. No início não foi fácil e as crianças faziam várias perguntas: "Por que só algumas atividades vão para Mostra? " (Criança 1); "Eu queria que o meu desenho fosse colocado lá! " (Criança 2); "Ninguém vai ver o meu barquinho? " (Criança 3). Para que as crianças sentissem que os seus fazeres eram importantes eles precisavam ser mostrados de alguma forma, mas como a decisão não era minha, perguntei ao grupo "O que podemos fazer com os registros que não forem para a Mostra Cultural? " Decidimos que deixaríamos expostos dentro e fora da sala de aula para a apreciação de todos o que ali circulavam. Resolvido esse ponto, passamos a escolher efetivamente as propostas e em um primeiro momento, as crianças traziam falas: "Vou escolher esse desenho que é da minha amiga" (criança 4), ou "Esse desenho é muito feio, esse aqui é melhor pois é mais bonito" (criança 3). Mais uma vez precisei mediar tais relações e a teoria sobre artes visuais na educação infantil contribuiu para enriquecer a minha fala e o meu olhar. As rodas de conversas e assembleias foram importantes para a partilha da turma e mais uma vez pude perceber o quão potente as crianças são frente a novos desafios. Logo as falas foram mudando: "Todas as atividades são bonitas, pois cada um tem o seu jeito, né? " (Criança 2); "Eu não tinha entendido o desenho do ... (criança 5) mas eu perguntei para ele o que era e vi que era muito legal" (criança 6); "O ... (criança 7) não gosta de pintar de lápis de cor, ele só usa lápis de lição e eu achei bonito e comecei a fazer assim também" (criança 8); "A ... (criança 9) não gosta de desenhar. Ela gosta de cortar os papéis e colar nas folhas e aí faz o desenho dela" (criança 10).

Enquanto escolhíamos as obras, precisávamos pensar em como e em quais suportes colocaríamos as propostas. Lembramos as Mostras Culturais vivenciadas e para ampliar o repertório, observamos as fotos de diferentes museus. Assim, pintamos caixas de papelão de tamanhos diferentes e empilhamos para colarmos as fotos das crianças, falas, listas e letras de músicas para pular corda, lista de brincadeiras favoritas e desenhos referentes ao tema. Ficava encantada com as discussões que eram geradas sobre o "como colar", "se era melhor em pé ou deitado", "se dobrado não ficava mais legal" enfim, em observar a sensibilidade de construção e organização daqueles pequenos artistas. As discussões não eram tranquilas em que todos concordavam com a colocação do outro e isso era o mais interessante, pois no final todos acabavam se acertando e respeitando o que o colega dizia. Claro que intervi e mediei quando necessário, mas sempre que possível apenas observava e registrava esses momentos, pois o objetivo era que eles aprendessem essa ferramenta de argumentação, escuta e tomada de deci-

sões que são tão presentes em uma sociedade reflexiva.

Enfim, o papel do educador (a) da infância é o de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar e organizar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar processos construindo registros que historicizem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças, sem que o foco esteja centrado nele e sim na ação e invenção dos meninos e meninas. (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

Colhemos gravetos no parque e enrolamos com barbantes e lã para colocarmos as fotos. Aproveitamos as grades das janelas do nosso espaço de exposição e confeccionamos uma teia com barbante. Enquanto eu trançava, as crianças foram pintando e enfeitando pregadores, pois a ideia era pendurar as obras para que depois pudéssemos trocar sem estragar os materiais. Aproveitamos os barbantes para fazermos varais com o mesmo objetivo, penduramos um tecido para colocarmos nossas dobraduras, colamos nas portas nossos gráficos, colamos no chão o circuito de pés e enfeitamos caixas de papelão colando desenhos para colocarmos os brinquedos confeccionados. Para finalizar, encontramos uma arara de roupas na escola que não estava sendo utilizada e resolvemos aproveitá-las. Passamos lã nas laterais para enfeitar, mas um acidente com tinta manchou algumas partes. A princípio pensei em refazer, mas ao perguntar para a turma, eles gostaram e pediram para pintar mais. Faríamos varais para colocarmos as atividades presas com pregadores, mas o grupo resolveu que a ideia da teia nas janelas era melhor e começaram a trançar. As crianças separaram as obras para pendurar e as conversas eram extremamente interessantes, pois elas colocavam os desenhos, mesclavam com fotos, paravam, olhavam, mudavam as produções de lugar, com grande criticidade. Houve muitos desentendimentos, mas ao final aquele suporte ganhou vida e mesmo que o olhar adutocêntrico não percebesse beleza, a turma e eu entendíamos cada escolha, cada detalhe e o que cada parte daquela história contava.

A cada obra selecionada, a cada suporte colocado no espaço eu sentia a grandeza e a sensibilidade do olhar da turma e percebia o quanto eles se sentiam importantes neste processo, explicando cada particularidade. Não foi um processo fácil, pois como comentei no início do relato, tenho uma turma com 35 crianças, mas ela estava tão envolvida que o processo foi seguindo. Contei com a parceria das professoras e ates (assistentes técnicos escolares) para que em alguns momentos pudesse ficar com algumas crianças enquanto eu acompanhava outras.

A Mostra Cultural foi linda. Alguns responsáveis não puderam comparecer nos dois dias de exposição, mas quem pode prestigiar este momento aproveitou. Como o nosso projeto foi exposto em um ambiente externo e de circulação, deixamos as atividades por algum tempo e depois colocamos algumas obras na secretaria, outras foram levadas para casa e continuamos colocando nossos projetos nos diversos ambientes da unidade escolar.

Aos olhos de alguns a nossa exposição pode ter sido uma “bagunça” ou sem um critério de “beleza adultocêntrica”, mas conseguimos deixar as marcas da construção da cultura infantil e respeitar o protagonismo e a autoria de meninos e meninas em

um momento que muitas vezes suas vozes não são escutadas. Eles são os verdadeiros artistas e podemos contribuir para que as Mostras Culturais sejam momentos privilegiados de participação e aprendizagens.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do presente estudo pude perceber o quanto o projeto contribuiu para a realização de uma Mostra Cultural que oportunizasse o protagonismo das crianças da Educação Infantil.

Como apresentado ao longo do trabalho, os documentos oficiais embasam um fazer que respeite as produções infantis, mas que são escassas obras que tratem especificamente do tema, uma vez que é evidenciada a importância da exposição constante das práticas da infância. O objetivo não foi ignorar um fazer em privilégio do outro, ao contrário, a escola em que a proposta foi investigada pode refletir e exibir ainda mais as manifestações das crianças no decorrer do ano, mas foi possível observar que o momento destinado a Mostra Cultural foi enriquecido e que podemos contribuir para a sensibilização de outras instituições de ensino que também realizam esses encontros.

Quando incluímos os pequenos na elaboração dos projetos, ampliamos os horizontes do que é possível ser feito. Não é fácil ter um grupo com 35 crianças pequenas. São diversas responsabilidades e perigos envolvidos e quando um educador não consegue mudar sua prática, em alguns momentos, é por receio. Assim, com trabalhos que apresentem fazeres simples, mas que respeitem os envolvidos no processo de ensino aprendizagem escolares podemos subsidiar e inspirar novos projetos. É claro que cada educador e cada instituição de ensino conhecem as crianças que ali fazem parte e que perceberão o que é possível ser realizado. O trabalho apenas demonstrou uma possibilidade de escuta participativa e de trazer meninas e meninos na organização dos fazeres para o evento mencionado.

Assim, no decorrer do ano, foi possível observar a sensibilidade das crianças e o amadurecimento do grupo para a proposta. A cada roda de conversa, cada obra selecionada, as resoluções dos problemas, os espaços escolhidos e formas de organização, enfim, a cada reflexão e ação conseguíamos perceber que os pequenos são muito mais potentes do que imaginamos.

Outro ponto positivo foi à diminuição dos materiais e em organizações que privilegiaram recursos cotidianos e reutilizáveis. O coordenador contribuiu com sugestões simples como, por exemplo, varais confeccionados de arame para que pudéssemos prender tecidos utilizados como fundo para os trabalhos e alfinetes ao invés de cola quente para que reutilizássemos posteriormente os tecidos. Utilizamos caixas de papelão que temos em abundância para a criação de suportes e propostas artísticas.

Para concluir, foi um projeto sensibilizador e que contribuiu para a integração do grupo e da professora e os pequenos sentiram-se satisfeitos por fazer parte de todo o processo enquanto a educadora aprendeu novas formas de se relacionar com os fazeres da Educação Infantil. Espero ampliar essa proposta com pesquisas adicionais e que esse trabalho inspire novos projetos para a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros:

BARBIERI, S. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, M.; HORN, M. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BASSÉDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). Educação infantil: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Integrador da Infância Paulistana. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientação normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. O uso da tecnologia midiática na educação infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/ 2015. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Percursos de aprendizagens: Um olhar para o desenho – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo é uma escola – Manual de Brincadeiras. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2006.

Artigo de Revista:

GOBBI, Marcia. Fotografia com crianças pequenas. Revista Pátio, Porto Alegre - RS, ano IX, n. 28, p. 20 – 23, 2011.

AZEVEDO, Silvana. Um dia no Museu. Revista Pátio, Porto Alegre - RS, ano X, n. 33, p. 40– 43, 2012.

Sites consultados:

BARBIERI, S. Espaço de Ação.

Disponível em < http://www.stelabarbieri.com.br/art/txt/tx_agn_lugares.html> Acesso em 02 ago. 2017.

BARBIERI, S. Projetos Lugares de Aprender e Escola em Cena no Lounge Bienal. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hxU9RuRp_Sc> Acesso em 25 ago. 2017.

LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

O USO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS COM TURMAS DO 3º ANO

Luciana de Assis Carvajal Alves

Prefeitura da Cidade de São Paulo, Professora de Ed. Inf. e Ens. Fund. I

Pedagoga, Psicopedagoga e Especialista em Gestão da Aprendizagem luciana.assiscarvajal@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma experiência com a utilização de textos jornalísticos para a construção de um "jornal mural" com o objetivo que as turmas do ciclo de alfabetização possam se apropriar do gênero para aprender a ler e a escrever cada vez melhor e com mais autonomia. Diversos materiais norteadores da prefeitura de São Paulo sugerem o trabalho com os textos jornalísticos principalmente com as turmas do 3º ano, fase que encerra o ciclo de alfabetização e que a criança precisa se desenvolver tanto da oralidade, quanto na escrita de bons textos. Dessa forma, textos informativos e jornalísticos são importantes recursos para o trabalho contínuo nessas turmas. É importante que se invista na formação dos educadores para que compreendam como trabalhar com a leitura e produção de textos jornalísticos, pois é uma prática que exige o conhecimento das especificidades para que a experiência seja promissora e atenda os objetivos propostos.

Palavras-chave: Ciclo de alfabetização; jornal mural; textos jornalísticos; formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

O artigo a seguir é fruto de um trabalho desenvolvido em 2019 em uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) localizada na prefeitura de São Paulo com uma turma de 3º ano (ano que encerra o ciclo de alfabetização). A proposta faz parte do material da prefeitura chamado "Caderno da Cidade – Saberes e Aprendizagens de Língua Portuguesa". A prefeitura de São Paulo, seguindo as determinações da BNCC que diz que cada município poderia montar seus currículos de acordo com as demandas e realidades específicas, elaborou instrumentos para que os objetivos de aprendizagens apresentados na BNCC fossem contemplados com as características da rede.

A sequência didática utilizada foi "Em busca de informação: organizando um jornal mural" e a finalização foi apresentada em uma Mostra Cultural aberta aos responsáveis e toda a comunidade escolar. As atividades propostas tinham como objetivo contribuir com a formação de leitores fluentes e uma aproximação dos estudantes ao jornal impresso e digital.

Ao analisarmos uma das principais funções da escola que é formar leitores críticos e recuperarmos a importância de leitura de textos da esfera jornalística para que as pessoas atualizem-se, de modo a ter elementos para formar opinião sobre diferentes temas e, assim, tornarem-se cada vez mais críticos, podemos defender o uso do jornal na escola. Inclusive na preparação dos estudantes para lerem como critérios de seleção na internet, é importante a prática da leitura

de jornal na escola. (SÃO PAULO, 2019, p. 64 e p. 65).

Na época, a prefeitura de São Paulo realizou formações com a equipe do Jornal Joca (parceiro para que a sequência se desenvolvesse na rede) para que os professores pudessem compreender os objetivos do uso do jornal como potência para as aprendizagens no ciclo de alfabetização. A formação, juntamente com os materiais da rede, auxiliou para que eu conseguisse realizar com clareza as propostas com os estudantes e são alguns desses fazeres e reflexões que eu compartilho nesse artigo.

2. DESENVOLVIMENTO DO ARTIGO

Em 2019 foi o primeiro ano que lecionei em uma escola de ensino fundamental e busquei leituras e formações que me auxiliassem com os fazeres e demandas da sala de aula. Nesse ano, a prefeitura de São Paulo estabeleceu parceria com o Jornal Joca para auxiliar nos fazeres e sequências didáticas propostas nos Cadernos da Cidade. Tínhamos acesso ao jornal digital e propostas de intervenções, edições do jornal impresso para trabalharmos com os estudantes e ainda cadernos com propostas de atividades.

Na ocasião, buscava compreender as atividades apresentadas nos materiais da prefeitura e assim, passei a estudar os documentos orientadores da rede e percebi o quanto diferentes oportunidades de leitura com os estudantes seria importante para o desenvolvimento do grupo.

A leitura em voz alta feita pelo professor, que possibilita aos estudantes que não sabem ler entrarem em contato com textos organizados em linguagem escrita e, mesmo antes de terem compreendido o sistema de escrita, podem constituir conhecimentos sobre diferentes registros linguísticos (literário, acadêmico, jornalístico, entre tantos); sobre como os textos podem organizar-se; sobre as características de diferentes gêneros; sobre recursos textuais presentes em textos diversos e sobre como produzir um texto.

(SÃO PAULO, 2019, p. 58).

Passei a organizar os diferentes gêneros para as leituras em voz alta no decorrer da semana para que, aos poucos, as crianças pudessem compreender as diferentes organizações e especificidades dos textos escritos.

Com o acesso ao jornal impresso, também oportunizava momentos de leitura colaborativa “[...] uma das atividades mais eficazes para intervir no processo de leitura, ou seja, para ensinar a ler, orientando os estudantes na constituição de procedimentos que os auxiliem na busca de pistas textuais e contextuais [...]” de acordo com as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2019, p. 58).

Dessa forma, ao longo do ano, os estudantes tiveram contato com a organização do jornal impresso, mas foi através da sequência didática que as aprendizagens e discussões se concretizaram.

Estudando as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade fui aprendendo como organizar melhor os momentos de leitura colaborativa e a importância de alguns marcadores textuais para que as crianças se desenvolvessem. “É importante introduzir a leitura apresentando o jornal e o caderno/

editoria do qual a notícia foi retirada e a data a que se refere" (2019, p. 63).

Ao planejar a leitura, é importante que o professor verifique a forma como o título está enunciado, para elaborar as possíveis questões e planejar a abordagem. Por exemplo, ao discutir a notícia "Como a Grande São Paulo chegou à escassez de água", uma abordagem possível seria realizar algumas perguntas para ativação do conhecimento prévio dos estudantes.

Uma delas pode ser: "de onde esse texto foi retirado? " A busca pela resposta ao problema colocado permite que os estudantes descartem vários índices e fiquem entre outros possíveis. (SÃO PAULO, 2019, p. 63).

O Caderno da Cidade trazia uma proposta com a utilização de jornais em sala de aula como uma forma privilegiada de desenvolver os estudantes e apesar da leitura dos materiais, ainda me sentia insegura de como oportunizar boas atividades e discussões, pois sabemos que o tempo didático é escasso e devemos sempre elaborar boas estratégias. Foi nessa época que comecei a fazer uma formação com a equipe do Jornal Joca. Nos apresentaram diversos materiais complementares, vídeos e textos e aos poucos, fui entendendo a importância da sequência didática para o 3º ano e me sentindo segura para iniciar as propostas.

Uma das primeiras atividades apresentadas no documento Caderno da

Cidade: Saberes e Aprendizagens – Língua Portuguesa (2019, p. 64) "Convide os (as) estudantes para conversar se já leram jornal e se sabem do que ele normalmente é composto. Questione se é comum os familiares lerem jornal, impresso ou digital [...]". É importante iniciar a sequência didática entendendo os conhecimentos prévios dos estudantes e qual a experiência que possuem com o gênero que será desenvolvido. O material ainda apresenta uma sugestão para as turmas que não possuem tanta (ou nenhuma) familiaridade com a utilização dos jornais.

A partir das questões sugeridas, faça um levantamento dos conhecimentos prévios do grupo sobre o jornal, sua utilidade e do que é composto. Se não for comum a leitura de jornais no seu grupo, esse momento trará algumas informações para os(as) estudantes e uma possível troca de saberes sobre o assunto. Realize uma lista coletiva com os conhecimentos prévios apresentados para que, no decorrer da sequência, possa complementar com novas informações. Solicite aos estudantes que levem um jornal impresso para a próxima aula, mesmo que nem todos possam levar, pois alguns exemplares já serão suficientes para análise em grupos. (SÃO PAULO, 2019, p. 64).

Passamos a observar outros jornais que os estudantes ou equipe escolar disponibilizou para aprofundarmos o trabalho com textos jornalísticos, pois, como o Caderno da Cidade nos orienta "Tente não propor neste momento apenas jornais direcionados para crianças, é importante garantir que analisem jornal que diferentes leitores utilizam para que possam se aproximar dos jornais da cidade" (2019, p. 65). Juntamente com a leitura e discussão sobre a organização do suporte trabalhado (manchetes, cadernos, títulos, seções, edições, etc.) passamos a seguir algumas sugestões dos materiais orientadores como a discussão do jornal, permitindo ampliar as capacidades

de réplica e compreensão dos estudantes, oportunizando os comentários sobre os textos lidos e os posicionamentos críticos. Também pensamos nos comportamentos leitores (indicação de textos para outros estudantes, equipe escolar e familiares e/ou responsáveis) além de procedimentos característicos do gênero, como buscar os cadernos de maior interesse, ler a manchete ou demais títulos para escolher o que ler, etc.

A sequência didática do Caderno da Cidade, é organizada para que, desde o início, os estudantes registrem e compartilhem com os colegas os sentidos produzidos pela notícia. São levados a mencionar qual o jornal lido, data, edição e suas impressões sobre a matéria, além de fazerem relações com outros textos que já tenham lido ou ouvido que tratem do mesmo assunto.

O material também apresenta como o professor poderá organizar a turma (quando é uma proposta de leitura individual, duplas ou leitura compartilhada) e as intervenções que são importantes para que os estudantes ampliem a compreensão das informações.

A todo o momento, é feito um trabalho paralelo entre leitura, escrita e oralidade e as crianças precisam desenvolver argumentos para a escolha das notícias com o objetivo de contribuir na formação leitora do grupo.

Meus alunos que na época já estavam habituados com o trabalho em duplas e grupos (uma demanda que trouxe da educação infantil e que observo a potencialidade do crescimento das crianças), precisaram aprimorar a organização e o diálogo, pois as propostas exigiam grande interação e processo de escuta do outro.

Durante os trabalhos, os estudantes são levados a conhecer toda a estrutura do jornal tanto impresso quanto digital e se faz necessário a parceria com os demais funcionários da unidade escolar para que as turmas tenham acesso, como por exemplo, na sala de informática.

Ao longo do Ensino Fundamental, aparecem objetivos que poderão intensificar o trabalho com textos da esfera jornalística. Nesse sentido, é desejável que os estudantes possam acessar textos digitais, de modo a postar comentários opinativos, escrever cartas de leitor, interagir com notícias e/ou artigos em sites confiáveis. Para tanto, um trabalho desde os anos iniciais com textos dessa esfera irá repertoriar os estudantes para atingirem os objetivos propostos nos ciclos finais dessa etapa escolar. (SÃO PAULO, 2019, p. 65).

O material da prefeitura já apresenta diversos textos retirados de jornais (principalmente do jornal Joca) e conduz os estudantes a compararem e refletirem sobre os mesmos, mas também incentiva que a turma busque em outras fontes e suportes para que o diálogo seja ainda mais significativo e de acordo com os interesses e demandas que o grupo constitui. Nessa fase, percebi o grande interesse das crianças nos cadernos de “Curiosidades” e “Passa tempo”, mas também pude observar que queriam saber sobre poluição e formas de combate-la. Estamos em uma região próxima ao rio Tietê e naquele ano, ocorreram algumas enchentes e trabalhos desenvolvidos por outros professores da unidade para entender o que estava ocasionando e também sobre o estudo do solo da escola e comunidade ao redor. Todos esses acontecimentos eram trazidos

nas falas da turma e no interesse por aprender e compartilhar mais. Nas oportunidades que tínhamos de utilizar o laboratório de informática, solicitava que buscássemos sobre esses temas. No trabalho de escrita para o jornal Joca, também sugeriam materiais com tais assuntos ou elogiavam os textos já produzidos.

O trabalho com as turmas de 3º ano sendo o final do ciclo de alfabetização envolve desenvolver a produção de textos escritos e compreensão da gramática e regularidades linguísticas da nossa língua.

Pelo Currículo da Cidade, pode-se refletir que não é possível tratar apenas a língua em processos de modelização, com foco em regularidades linguísticas genéricas (no sentido de regularidades de um gênero discursivo), mas é importante construir práticas em que o processo de compreensão ativa seja mobilizado, colocando em diálogo elementos linguísticos, expressivos, discursivos da língua em uso a partir de distintas situações de interação. (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

É possível perceber que o Caderno da Cidade provoca essa reflexão da escrita contextualizada e partilhada e não apenas atividades que trabalhem com a ortografia de maneira desconexa. Porém, para entender e fazer uso dessa forma de ensinar, o professor precisa estar em constante formação e estudo, pois não aprendemos dessa forma e a tendência é que apresentemos aos estudantes aquilo o que vivenciamos e sabemos.

No processo de implementação do Currículo da Cidade, portanto, torna-se fundamental que os professores reflitam suas práticas e, em parceria, construam novas práticas que ultrapassem a concepção simplista do tópico gramatical isolado ou retirado de características genéricas. (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

Durante todo o processo os estudantes foram conduzidos a escreve e refletir sobre o sistema de escrita em parceria com os colegas e aqueles que já dominavam, auxiliavam os parceiros, com atividades pensadas em duplas e grupos produtivos.

Tanto os saberes sobre o sistema de escrita como aqueles sobre a linguagem escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabética e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em que possam em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever.

(SÃO PAULO, 2011, p. 6).

Conforme as aulas foram passando, começamos a construir a ideia de como seria a apresentação do “Jornal Mural”. As crianças precisavam ler e selecionar notícias que achavam interessante. Também era necessário pensar na data e na forma de expor os nossos trabalhos. Fui percebendo que as questões de escrita, ortografia e análise textual partiam da prática social que o jornal trazia em nosso cotidiano.

Para isso, a análise linguística deve contribuir para formar sujeitos fundamentalmente responsivos e responsáveis pelo seu agir, sendo capazes de usar a língua nas mais diversificadas atividades humanas. Não a língua como sinônimo de nomenclatura e definições sem articulação com a vida,

mas a língua em uso que constitui os sujeitos em suas práticas sociais. (SÃO PAULO, 2019, p. 70).

O grupo concordou que seria interessante utilizarmos uma espécie de “biombo” que existia na escola para penduramos as notícias. Apesar de vermos outros jornais no decorrer do ano, as crianças selecionaram notícias do Jonal Joca. Durante as aulas, os grupos que finalizavam as seleções dos textos, pssaram a organizar o mural coletivamente.

Também combinamos que mostraríamos o nosso projeto aos familiares e comunidade escolar durante a Mostra Cultural. Observamos os espaços da unidade escolar e concordamos com um espaço que agradou a maioria dos estudantes. Durante o evento, também seria exposto outra sequência didática que também foi desenvolvida com boas propostas do Caderno da Cidade, os “Sussurradores Sonoros”.

Colocamos em algumas mesas uma toalha de “chita” que eu tinha em nossa sala de aula e organizamos alguns exemplares do jornal Joca para que os visitantes pudesse conhecer o material. Também montamos uma caixa com textos poéticos e poesias feitas pelas crianças para recitarem com os sussurradores durante a exposição. O “Jornal Mural” ficou ao lado com todas as notícias escolhidas.

No dia do evento, muitos responsáveis, equipe escolar e visitantes da comunidade puderam apreciar os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano. Os estudantes puderam explicar, cada um do seu jeito, como as propostas foram desenvolvidas, o que era o jornal Joca, como foram feitas as escolhas, os cadernos presentes no jornal e tantas outras aprendizagens desenvolvidas.

Durante todo o ano de 2019, as crianças puderam apreciar e aprender a função social dos textos jornalísticos e toda a parte de alfabetização (leitura, escrita e oralidade) foi enriquecida como pudemos observar ao longo do relato.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando as aprendizagens no decorrer do ano e principalmente ouvindo os estudantes durante toda sequência didática, pude perceber a evolução nos saberes e fazeres da turma.

Assim como apresentado no artigo, o acesso aos textos jornalísticos ampliou o repertório dos estudantes e fez com que, além de avançarem nos conhecimentos do sistema alfabético de escrita, também refletissem sobre questões sociais e assuntos relacionados à atualidade.

Como foi a minha primeira experiência no ensino fundamental I, fui me apropriando dos fazeres apresentados no Caderno da Cidade, que além das sequências e atividades, também trazem boas propostas de intervenções para os professores. Pude aprofundar meus conhecimentos com os materiais de orientação da rede e também com o curso oferecido em parceria com o Jornal Joca. Acredito que é através da formação inicial e/ou continuada que os professores se sentem mais seguros ao abordarem propostas com demandas específicas e que, na maioria das vezes, não foi vivenciada por nossa geração.

Busquei trazer algumas experiências vividas na educação infantil como os trabalhos em grupos e a organização da Mostra

Cultural (levando em consideração a fala e o olhar dos estudantes para as escolhas de apresentação). Fui notando que o grupo se sentia pertencente e envolvido durante toda a sequência didática. O diálogo e escuta aproximaram professora, estudantes e comunidade escolar. As crianças eram convidadas a conhecer as especificidades de todo o gênero jornalístico, mas tinham a liberdade de escolheres as leituras cotidianas de acordo com os seus gostos e preferências. O comportamento leitor para o texto jornalístico foi se desenvolvendo no decorrer do ano letivo e ao final das aulas, os estudantes sabiam encontrar a data e edição do jornal, manchete, legendas de fotos e outras marcar trazidas no jornal.

A parceria com os responsáveis e comunidade escolar também foi de extrema importância para que o projeto tivesse êxito. Foi necessário envolver diferentes funcionários da unidade escolar para que conseguisse utilizar o laboratório de informática, disponibilizar edições do jornal Joca, ter outros jornais trazidos para compartilhar com a turma, as discussão aprofundadas também nas aulas de Sala de Leitura e tantas outras situações que ocorreram durante o ano.

O “Jornal Mural” virou uma prática corriqueira em nossa unidade escolar e espero que agora, após o período de distanciamento social, possamos voltar com essa proposta de compartilhamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Caderno da cidade: saberes e aprendizagens: Língua Portuguesa – livro do (a) professor (a) – 3º ano. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa. – 2.ed. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa. – volume 1 – 2.ed. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Orientações didáticas do currículo da cidade: Língua Portuguesa – volume 2 – 2.ed. – São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Priorização Curricular: Currículo da Cidade – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ COPED, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Recuperação Língua Portuguesa – Reflexão sobre o sistema de escrita: unidade I – Livro do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo: unidade IV – Você sabia: - Livro do professor. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/ DOT, 2011.

Site:

https://www.jornaljoca.com.br/

A BNCC E A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS EM EAD DENTRO DAS SALAS DE AULA

Lucilene Daciulis Caetano

RESUMO

São constantes e corriqueiras as transformações na sociedade; a rápida evolução das tecnologias exerce forte influência no cotidiano atual. Com o advento das tecnologias, as escolas têm de se adequar e tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes aos alunos. Para que a utilização destes equipamentos seja assertiva por parte do professor, faz-se necessária a capacitação deste de forma que haja a habilidade não somente para manusear os recursos, mas conhecer adequadamente o funcionamento do equipamento, seu modo de utilização e, principalmente, os cuidados de preservação desses itens. Tanto para os professores quanto aos alunos essas tecnologias promoveram uma prática pedagógica diversificada e motivadora a todos, facilitando o desenvolvimento na aprendizagem de cada um dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Atualmente, são inúmeros os discursos sobre a importância de se utilizar recursos audiovisuais nas salas de aula, pois os alunos estão vivenciando o mundo tecnológico na maior parte de suas ações diárias. As crianças e os jovens atualmente estão mais habituados com esse contexto tecnológico e o professor que não conseguir se adequar a esse “mundo tecnológico e virtual” irá ficar para trás. A consequência disso poderá ser uma sala completamente desmotivada e indisciplinada e, por vezes, sem o resultado qualitativo esperado. Dessa forma os objetivos é a formação e capacitação constante dos profissionais que atuam na Educação atualmente. A metodologia utilizada será a pesquisa bibliográfica .

Palavras-chave: Tecnologia, recursos, capacitação.

ABSTRACT

The transformations in society are constant and common; the rapid evolution of technologies exerts a strong influence on today's everyday life. With the advent of technologies, schools have to adapt and make classes more dynamic and attractive to students. In order for the use of this equipment to be assertive by the teacher, it is necessary to train the teacher in such a way that there is the ability not only to handle the resources, but also to know adequately the operation of the equipment, its mode of use and, especially, the preservation of these items. For both teachers and students, these technologies promoted a diverse and motivating pedagogical practice for all, facilitating the development in the learning of each one of the involved in the teaching-learning process. There are many discourses on the importance of using audiovisual resources in classrooms, since students are experiencing the technological world in most of their daily actions. Children and young people are now more accustomed to this technological context and the teacher who can not adapt to this "technological and virtual world" will be left behind. The consequence of this may be a completely unmotivated and undisciplined room and sometimes without the expected qualitative result. In this way the objectives are the training and constant training of the

professionals who work in Education today. The methodology used will be the bibliographical research.

Keywords: Technology, resources, training.

INTRODUÇÃO

Na mesma velocidade que as tecnologias avançam, elas também chegaram às instituições de ensino provocando o surgimento de novidades e algumas mudanças que tem por objetivo melhorar a maneira com o aluno aprende, deixando de lado o quadro-negro e abrindo caminho para novos recursos dentro da sala de aula.

É importante verificar que com esses recursos o aproveitamento dos alunos tem sido melhor, com recursos mais modernos, tanto visuais quanto auditivos. Com isso, a aprendizagem aplicada no final do século XX sofre uma grande metamorfose ampliando os objetos de ação como os resultados finais; até então era um processo onde o professor apenas falava e os alunos apenas ouviam, hoje o professor é mediador de conhecimento e orienta o aluno na construção de sua aprendizagem e “provoca” isso com a diversidade de ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente.

Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas dessas ferramentas e de que maneira o processo ensino-aprendizagem tem sido afetado pela exposição em massa dessa tecnologia.

Segundo Moran (2001 p. 33-34):

Os meios de comunicação, operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante. Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música, integra-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens”. (MORAN, 2001 p. 3334).

Posto isso podemos entender que toda e qualquer forma de comunicação como as mais diversas que envolvem os avanços tecnológicos do Século XX e agora se estendendo ao Século XXI são fundamentais ao envolvimento e desenvolvimento no aluno em seu processo de construção de conhecimentos para toda a sua vida, seja ela voltada ao campo do mercado profissional como seu cotidiano enquanto ser cidadão.

É mostrada a importância da tecnologia na escola, procurando assim refazer uma nova estratégia pedagógica. São destacadas as relações proporcionadas entre usuário e tecnologias, como esta interação pode enriquecer saberes e ampliar o conhecimento que está sendo desenvolvido.

Descreve-se um pouco o processo de implantação das tecnologias no ambiente escolar e como ainda é tímida essa mudança. Há uma gama de fatores que interferem e diferenciam as unidades escolares em relação à tecnologia disponível aos alunos e professores.

O destaque fica por conta da nova forma de educar, onde é detalhado as tecnologias dentro da sala de aula, como é o professor na era da tecnologia e também como estas aproximam alunos e professores.

No decorrer dos capítulos são apre-

sentadas algumas das ferramentas proporcionadas pela diversidade e o avanço tecnológico, dessa forma não se restringe a um único ou estratégia, mas variando de acordo com as possibilidades de cada escola e a formação de cada professor há um mundo rico e diverso no âmbito tecnológico atual e vale ressaltar que é constante a adequação e criação de novos mecanismos tecnológicos.

Com esse aparato é possível não somente a Inclusão Digital, mas principalmente a Inclusão Social tão discutida mas ainda promovida com limitações e restrições.

Ao final desse estudo pretende-se destacar a utilidade da ferramenta tecnológica na sala de aula bem como o domínio e a postura adequada do professor.

A diversidade na prática pedagógica tem de auxiliar o professor em sua atuação e não substituir sua presença.

Além disso, é preciso estar muito atento, pois os avanços tecnológicos fazem parte da sociedade moderna e os recursos oferecidos são de grande valia à Educação, mas podem trazer benefícios de diversos prismas.

Exemplificando isso podemos citar Souza:

As tecnologias e seus produtos não são bons e maus em si mesmos, os problemas, na maioria das vezes, não estão na televisão, no computador, na internet, ou em qualquer outro tipo, e sim nos processos humanos que podem utilizá-los e empregá-los para a manipulação e emancipação humana. (SOUZA,p. 56).

Dessa forma, é preciso compreender o que são essas ferramentas tecnológicas e buscar inseri-las no cotidiano, com domínio e postura para que sua utilização seja proveitosa, prazerosa e de qualidade sem comprometer o processo de aprendizagem.

Ao contrário, a tecnologia deve ser um fator a mais, um contribuinte e facilitador das aprendizagens.

2. A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NA ESCOLA

A sociedade atual passa por constantes transformações. Os avanços tecnológicos são cada vez maiores e ocorrendo em um período de tempo cada vez menor. Todas essas mudanças provocam alterações nas mais diversas formas de vida e integrações.

A tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade e a inclusão digital atinge os mais diversos lugares e essa tem sido também uma responsabilidade de todos, sendo assim, também das unidades escolares.

Faz-se urgente e necessária a aceitação das ferramentas tecnológicas no âmbito escolar e decorrente disto a formação e capacitação dos profissionais nela inseridos para que essa inclusão digital seja qualitativa e não apenas atender um modismo e ou fazer quantidade de recursos sem saber do que realmente são capazes e de que maneira podem contribuir aos estudos.

De acordo com o autor PAIS:2005, o sucesso do computador como uma tecnologia que pode favorecer a expansão da inteligência depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa por ele utilizado. Quanto mais relativa for essa relação, maio-

res serão as possibilidades de enriquecer as condições de elaboração do saber.

Este é, talvez, um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto da inserção dos computadores na educação escolar.

Segundo moran, (2001 p. 33-34):

[...] os meios de comunicação, operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante. Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e musica, integra-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens. [...]

Contudo é necessário se ater à tecnologia como uma estratégia pedagógica adicional e sendo assim não é necessário que esteja em todas as aulas. É preciso um equilíbrio entre as mais diversas maneiras de promover uma aula, não excedendo uma estratégia e assim anulando outras.

O professor precisa dominar o mínimo, que seja dessas novidades que acercam a nova sociedade e, assim possa promover o aprendizado do aluno e mediar o conhecimento sem que a tecnologia substitua sua presença e conhecimento.

As relações humanas devem ser estreitadas e respeitadas sem que as máquinas se tornem o alvo e resultado central. Os avanços tecnológicos fazem parte inclusive da Evolução da Sociedade a qual estamos inseridos, mas esta não deve dominar as relações e definir as interações.

Os recursos tecnológicos devem ser instrumentos de aprendizagem e favorecer as interações. Promover situações problemas que possibilitem ao aluno interagir com as ferramentas e, ao mesmo tempo, integrar-se ao grupo e assim construir o conhecimento em grupo e promover a troca de ideias e enriquecer a prática pedagógica.

As aulas devem ser enriquecidas com práticas diversas, sair do tradicional e convencional. O professor deve prestar atenção ao ritmo de aprendizado e necessidade de cada aluno. O trabalho proposto é para o grupo, porém cada um tem seu próprio tempo e habilidades que se destacam e se complementam. Todos devem ser percebidos, respeitados e inteirados.

1. IMPLANTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Ainda é tímida a implantação das tecnologias nas escolas. Mas, apesar de muitas delas serem já comuns na sociedade, seus valores são os mais diversos e muitas unidades escolares ainda sofrem com a condição econômica para fazer as adequações da estrutura física, capacitar profissionais, mobiliar o espaço e adquirir equipamentos suficientes para a quantidade de alunos e diversificar os mesmos.

O maior desafio na sociedade da informação é proporcionar a Inclusão Digital a todos os seus componentes de maneira igualitária.

2.1 - TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As fronteiras do Brasil se abriram para receber as tecnologias da informação no início da década de 90. Na época foram

diversos os comentários de que uma nova revolução estava chegando, pois o mundo como era conhecido já não seria mais o mesmo.

Vivemos hoje em uma época de ênfase na informação, tais como a presença das revistas, jornais e internet, onde é preciso estamos sempre informados.

Mas vale lembrar que é de suma importância lembrar que a informação não é conhecimento. O conhecimento envolve alguns critérios como o estabelecimento de relações entre informações isoladas. Se pensarmos nesse sentido, muito do que é chamado conhecimento escolar é apenas informação.

Muitas teorias apareceram para dizer como a informática seria aplicada em todos os setores da sociedade e como teria utilização para a educação. Após alguns anos verifica-se um posicionamento e um envolvimento bem diferente entre teoria e prática, educação e informação digital, avanços tecnológicos e recursos antigos.

A informática, é de suma importância no auxílio ao professor moderno. Com ela o professor consegue inserir uma grande variedade de efeitos visuais e sonoros, os chamados de efeitos hipertextuais que enriquecem a exposição do tema abordado em sala de aula, porém o professor é, e sempre será indispensável.

O maior desafio agora é treinar e capacitar o professor a fazer da informática sua aliada no processo ensino-aprendizagem e quebrar algumas barreiras, principalmente aos professores que estão atuando há bom tempo na Educação e não estão acostumados nem “íntimos” a essas novidades, mostrando a eficácia destas tecnologias no ensino que podem e devem ser integradas aos métodos convencionais já bem definidos e praticados.

O papel do professor é orientar o aluno para trabalhar corretamente com a informática e proporcionar condições para que esta ferramenta venha a enriquecer o seu conhecimento, pois como tudo essa tecnologia também tem seu lado obscuro, principalmente a internet que sem dúvida alguma é a maior fonte de conhecimento que qualquer ser humano já teve acesso, mas também onde circula materiais de qualidade duvidosa e até mesmo criminosa.

Não se pode deixar de lado que os avanços tecnológicos geram mudanças e proporcionam coisas novas a todo instante e com a evolução dessas ferramentas, a capacitação e formação dos profissionais deve ser cada vez mais frequente e envolvente.

2.2 – A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS.

Inclusão Digital é o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação. Essa inclusão também é para simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e também as potencialidades.

Um incluído digitalmente não é aquele que apenas usa esta nova linguagem, que é um mundo tecnológico. Os estabelecimentos de ensino privado estão cada vez melhorando suas estruturas com laboratórios de informática e contratando técnicos e professores para o funcionamento desses espaços. Para essas salas tem-se o técnico para cuidar de toda a infraestrutura dos professores para cuidar do uso correto dos conteúdos educacionais.

Esse contato com a tecnologia da informação prepara esse aluno desde o ensino fundamental para o contato com o mundo digital. Dessa forma, o aluno se desenvolve e se prepara para o mercado competitivo de trabalho e também para as mais diversas atividades que o acompanharão durante toda a sua vida.

Infelizmente, a realidade das escolas ainda é desanimador e preocupante, são poucas as escolas que possuem um laboratório de informática e normalmente quando tem esse espaço são obsoletos, deficiência de profissionais técnicos e de orientadores, recursos com configurações atrasadas e arcaicas, muitas vezes impedindo o desenvolvimento de uma atividade adequada e de qualidade.

Esse fato retarda muito a concorrência do aluno que vem das escolas públicas, com os alunos egressos das escolas do ensino particular.

A inclusão digital tem o objetivo de promover o desenvolvimento de redes de internet, ofertando assim meios de comunicação e conhecimento. Por conta disso, vários projetos são lançados para aumentar a inclusão digital em escolas e universidades públicas.

2.3 - RECURSOS IMPLANTADOS E SUAS FUNCIONALIDADES.

Hoje, em determinadas escolas, principalmente da rede privada, o professor já tem na sua aula de aula o auxílio de alguns equipamentos como o computador e projetor multimídia que estão fixos ou podem fazer parte de um espaço específico para uma aula diferenciada.

O projetor multimídia é um dos novos recursos que estão sendo utilizados em sala de aula e como qualquer recurso pedagógico que são utilizados nas aulas e atividades envolve um planejamento antecipado.

Esse planejamento requer a clareza de questões como:

1. Objetivo – O que o professor deseja que seja aprendido pelo aluno e quais competências e habilidades irão ser trabalhadas por eles.

2. Justificativa Didática – Por qual motivo o projetor multimídia vai trazer para o aluno um melhor aprendizado em relação aos recursos tradicionais e também qual será o ganho didático.

3. Metodologia / Estratégias – Esse planejamento vale para verificar qual o tempo que este recurso será utilizado e como irá ser conduzida a atividade em questão. Principalmente o que será mostrado pelo professor. É um passo a passo da aula, as observações e intervenções que possam contribuir para o desenvolvimento da aula tendo como referência o objetivo / resultado final pretendido.

4. Avaliação – Como serão avaliados os resultados de aprendizado dos alunos. Com essa avaliação poderá ser verificado se o projetor multimídia foi realmente mais eficiente no aprendizado dos alunos do que os métodos tradicionais.

Esse planejamento deve ocorrer para todas as aulas, independente de que recurso tecnológico será utilizado.

Os recursos pedagógicos são os mais variados e geralmente estão ligados aos conteúdos. Ou melhor, devem estar ligados às competências e habilidades que serão

trabalhadas.

Todo professor é capaz de ter esses objetivos bem claros antes de trabalhar qualquer atividade com os alunos.

A justificativa para o uso do projetor multimídia não é tão óbvia quanto se parece, pois o objetivo pedagógico tem de observar o uso do projetor, perante outros recursos tradicionais envolve certo conhecimento sobre essas novas possibilidades que as TICs oferecem.

O planejamento das atividades demanda das mesmas habilidades que o professor tem para planejar suas aulas tradicionais. Para o uso destes recursos é bom o docente ter ciência das dificuldades que encontrará ao manusear o referido recurso, e que precisará explorar os pontos favoráveis e minimizar os desfavoráveis.

Para finalizar a avaliação de aprendizagem já é uma prática adotada por parte do professor. Agora também será necessário avaliar também se o projetor multimídia promoveu ao estudante uma melhor aprendizagem, ou se não ocorreu nenhum impacto na aprendizagem do aluno em comparação ao que era de se esperar usando o chamado método tradicional.

É importante salientar que não é só o professor que deve ter acesso a estes recursos. O aluno também é um usuário do equipamento na medida em que o professor marque apresentação de trabalhos e seminários. Sendo assim é importante porque desenvolve o aluno na formatação de apresentações e estimulando os mesmos em falar com uma plateia, tirando deles assim a timidez o que é muito bom para aquele aluno que parte para o mercado de trabalho.

Com o projetor multimídia em sala de aula é necessário ter uma visão extremamente diferente no que se entende “Carga Horária”. O professor deverá procurar desenvolver boas aulas e não apenas seguir o conteúdo tradicional do livro didático. Os recursos tecnológicos devem ampliar o manuseio das informações para uma reflexão maior e assim uma aprendizagem eficiente e de qualidade. Todo esse processo demanda um tempo maior por parte do professor que deverá ter clareza do seu planejamento de aula e dominar o recurso proposto para o desenvolvimento da mesma, ou comprometerá todo o resultado pretendido.

2. A NOVA FORMA DE EDUCAR.

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada.

Nesse contexto, a qualidade de atuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É preciso a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, assim como, o professor deve reorganizar suas idéias e reconhecer que o aluno não é um sujeito que só faz receber informações, suas capacidades vão além do conhecimento que lhes é “depositado”. Para tanto, o professor não mais será o “dono do saber” e passará a ser um orientador, alguém que acompanha e participa do proces-

so de construção de novas aprendizagens.

3.1 – A TECNOLOGIA EM SALA DE AULA NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Ainda que muitos professores não estejam adaptados a essas inovações em sala de aula é de suma importância que todos saibam de sua contribuição para a educação.

É importante que os professores sejam preparados para essa inovação. Muitos ainda enfrentam grande dilema com essas tecnologias e são resistentes a novos conhecimentos e novas estratégias de ensino.

Já para os alunos é mais fácil, pois se trata de uma ferramenta do cotidiano da grande maioria deles e, além disso, está cada vez mais engajado dentro do cotidiano escolar.

O professor necessita entender que as tecnologias utilizadas atualmente nas salas de aula são importantíssimas no processo de ensino-aprendizagem e só têm a contribuir para a qualificação do processo e o resultado da aprendizagem do aluno.

São diversos os questionamentos quanto a presença do professor na sala de aula competindo as novas ferramentas e a tecnologia envolta disso tudo.

Urgente se faz a condição do professor compreender que essas tecnologias buscam unir os personagens envolvidos no processo de desenvolvimento, os indivíduos que estão constantemente buscando uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, cada qual na sua função dentro da escola.

Essa tecnologia deve ser entendida como complemento a sua função, facilitar algumas ações e promover outras novas, mas jamais substituí-lo; por essa razão a importância do professor conhecer e dominar essas novas tecnologias.

Em algumas instituições de ensino o professor tem a seu dispor um computador e um projetor multimídia, com esses recursos o professor pode fazer mais dinâmica onde, com certeza, fará com que os alunos sejam atraídos e tenham um desempenho melhor, o nível de conhecimento desses alunos será aumentado de forma gradativa e atraente.

Os desafios para realização de um trabalho eficiente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação no espaço educacional são grandes. Porém, a utilização adequada das tecnologias representa uma oportunidade ímpar de inserir a escola como uma instituição voltada para a criação de ambientes colaborativos e de aprendizagem.

Consequentemente, para o desenvolvimento de habilidades que se tornam competências nos alunos.

Em um mercado competitivo como o Educacional, a escola que desenvolver uma proposta eficiente e de resultados com o uso das tecnologias, certamente terá um referencial que fará a diferença diante da sociedade.

3.2 – O PROFESSOR NA ERA DA TECNOLOGIA.

Nestas últimas duas décadas há uma pergunta que não quer calar, será que um dia os computadores irão substituir os professores nas salas de aula? Esse período é justamente o da chegada das tecnologias nas escolas como complemento auxiliar aos

professores.

Para muitos professores esses recursos tecnológicos têm sido um novo desafio, por vezes, esses profissionais não estão acostumados com tanta tecnologia, estudaram e iniciaram sua carreira com as tecnologias mais antigas como a lousa , o giz e o apagador. Posto isso, essas ferramentas são de total domínio e controle por parte do professor há anos preparado e inserido no mercado profissional, dificultando o entrosamento com as novas tecnologias de informação e comunicação para a sua prática pedagógica atual.

Com esse novo desafio, alguns professores mudaram a forma de atuação e "evoluíram junto com a sociedade". Outros pararam no tempo e continuam com a metodologia utilizada desde a década de 80, que pode e deve ser adaptada e modificada com o uso dos atuais recursos tecnológicos, que trazem uma grande vantagem para os alunos.

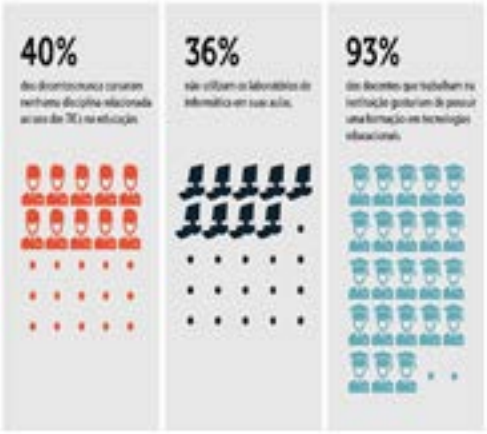
Os computadores e os novos recursos tecnológicos nunca poderão substituir o professor como sendo a figura central do processo de ensino e aprendizagem.

Hoje existe a internet que na verdade é um repositor de informações e respostas prontas claramente maiores do que qualquer profissional. No entanto, ainda há falhas no sistema e as atualizações nem sempre acompanham o desenvolvimento e condições necessárias para o atendimento adequado e compreensão.

Os professores que atuam da mesma maneira de 20 anos atrás, certamente perdem a batalha para os recursos tecnológicos e são considerados arcaicos.

O novo profissional precisa estar ciente que sua função hoje, não é apenas o de transmitir informações, mas trabalhar para serem orientadores e auxiliar o aluno no seu processo de construção e aquisição do conhecimento.

Segundo um estudo interno da Firjan feito com cerca de 6000 profissionais e os números obtidos com essa pesquisa podemos destacar que 40% dos entrevistados nunca cursaram uma matéria relacionada a sua formação profissional. Já 36% desses entrevistados nunca utilizaram em momento algum um laboratório de informática em suas aulas. 93% dos entrevistados gostariam de possuir uma formação relacionada às tecnologias educacionais.



QUADRO 1 – alunos que cursaram laboratório de informática

Fonte: Firjan,2001.Rj

Os dados dessa pesquisa instigam quanto à participação da sociedade e o acompanhamento na evolução das tecnologias ao mesmo tempo em que essas se tornam itens comuns e de suma importância no decorrer do dia nas mais diversas áreas de atividades pessoais, profissionais e ou sociais.

3.3 – NOVAS TECNOLOGIAS APROXIMAM ALUNOS E PROFESSORES.

As novas tecnologias hoje adotadas nas salas de aula têm contribuído muito na aproximação entre alunos e professores.

As antigas salas com o professor e o quadro negro definitivamente estão ficando para trás. Nos dias atuais, em algumas instituições de ensino o professor tem a seu dispor um computador em sala de aula juntamente com um projetor multimídia por onde ministra sua aula com recursos visuais e dinâmicos mantendo atraindo a atenção do aluno para sua proposta pedagógica.

Essa aproximação também está ligada à capacidade do professor ter total controle sobre os recursos utilizados e também com as possíveis dinâmicas que poderão ser utilizadas para desenvolver e capacitar os alunos.

Segundo os próprios alunos essas tecnologias empregadas em sala, fazem com que exista uma maior interação com o professor, pois se estimulam e se interessam mais pela aula e buscam cada vez mais se desenvolver.

Para alunos que vivem essas duas realidades dizem que quando estão em sala de aula com metodologia antiga se desgastam mais do que quando estão em uma instituição de ensino onde já existe a utilização de recursos tecnológica sendo a aula mais dinâmica e aproveitável para os alunos.

Os professores confirmam as palavras ditas pelos alunos dizendo que as aulas com esses recursos tende se mostrado mais dinâmicas, e o nível de aprendizado dos alunos é considerada boa pelos docentes.

Esses profissionais além de ter recursos em sala, também possuem suporte como, por exemplo, laboratórios de informática com o que existe de melhor.

De acordo com os professores levar os alunos para laboratórios de informática é um método de aprendizagem, pois, nesse ambiente eles colocam em prática aquilo que é ministrado em sala de aula.

Os alunos colocando na prática tudo o que aprende em sala de aula na parte teórica, agregam conhecimentos que se tornarão diferenciais na busca de uma colocação no mercado de trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias mudaram a visão da educação com a implantação de novos recursos em sala de aula e estas podem melhorar o ensino e assim promover uma interação e facilitação na aprendizagem dos alunos.

Aliado a essas tecnologias a inclusão digital para dentro das escolas, é de suma importância para os alunos saberem utilizar corretamente ferramentas como a internet ou até mesmo como utilizar um determinado software para edição de textos, cálculos matemáticos, elaboração de sequência de imagens e outros mais.

Também é importante destacar e promover reflexões acerca da necessidade de os professores estarem preparados e, na verdade não é isso que ocorre, pois muitos professores não estão acostumados com todos os recursos que estão sendo disponibilizados atualmente pelas instituições de ensino e, infelizmente há aqueles que não fazem a mínima questão em conhecer.

Assim sendo alguns professores pro-

curaram se adaptar às novas mudanças, mas outros ainda trabalham com a mesma metodologia utilizada há décadas passadas e se apresentam resistentes às novas mudanças.

Segundo a pesquisa da Fundação Victor Civita cita no escopo do trabalho dentre os professores que trabalham em alguma instituição que possui laboratório de informática 36% desses profissionais jamais utilizaram esse laboratório para alguma aula.

É de suma importância a capacitação e atualização dos profissionais da Educação. Por vezes há o receio e o medo de que essas tecnologias possam vir a substituir a figura humana do professor em sala de aula. No entanto, por mais aquém que essas estejam o ser humano é ferramenta única e insubstituível quando se pensa nas relações pessoais e bem como a construção e ensinamentos de valores morais e sociais.

É de grande valia esses recursos tecnológicos aplicados em sala de aula, pois com eles o aluno se mantém mais atento às atividades, fazendo com que o aprendizado e a produção do aluno sejam mais bem aproveitados.

Dessa forma professor e tecnologia precisam se aliar para promover ações que resultem na Inclusão Digital e Inclusão Social dos mais diversos indivíduos e ampliar as possibilidades de construção e consolidação das aprendizagens no dia a dia do indivíduo, seja este professor e ou aluno.

Ainda há muito que se descobrir e refletir sobre as tecnologias na sala de aula, porém não podem ser anuladas, esquecidas ou repreendidas.

Como tudo na vida, deve-se haver um equilíbrio, tanto o excesso quanto a falta podem ser prejudiciais.

O professor deve ter claro que a evolução tecnológica acontece de maneira constante, o que requer um preparo e uma atualização constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, José Carlos. Professor X Inovação: uma batalha perdida?,Professor Digital, SBO, 10 jun. 2010. Disponível em: http://professordigital.wordpress.com/2010/06/10/professor-x-inovacao-uma-batalha-perdida/&gt. Acesso em: 14/12/15.

BELLONI, M.L. Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedagogia pós-moderna? Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1998.

BORGES, José A . As TICs e as tecnologias assinstivas a educação de pessoas deficientes. 2005, 20 slides. Apresentação em Power Point.

CAPOVILLA, Fernando César. Comunicação pessoal por e-mail em 6/6/01. Trecho retirado de SASSAZAKI, 2006. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.

Carbonari, G. (2001), O Programa Nacional de Informática na Educação nas escolas públicas de Ijuí/RS, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

Equipamento que auxilia deficiente a se movimentar . Disponível em:

http://www.tecnologiaoutonal.com.br/2010/08/20/3%C2%BA-congressomuito-especial-de-tecnologia-assistiva/; Acesso em 16/12/15

Fundação Victor Civita. Disponível em:

http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento-efinanciamento/tem-mas-ainda-e-pouco-519549.shtml?page=0 Acesso em:

14/11/17.

HAETINGER, Max. Informática na educação – um olhar criativo. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância.

Campinas: Papirus, 2003.

Laboratório audiovisual. Disponível em:

http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/a-tecnologia-salaaula.htm Acesso em 16/11/17

Lousa Digital. Disponível em http://planeta1410.com.br/2012/lernoticia.php?id=3328. Acesso em

16/11/17.

Letramento digital. Disponível em:

http://www.artigos.com/artigos/humanas/letras/letramento-digital7482/artigo/#.UVJRrDf47WI. Acesso em 10/02/16.

MORAN, José Manuel, Tecnologia na educação. Disponível em http://www.scielo.br . Acesso em 16/12/15.

_____. et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

MATURANA, Humberto – El Sentido de lo humano, Dolmen Ediciones

S.A. 1991

NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). Disponível em: http://www.infoescola.com/informatica/novas-tecnologias-eminformacao-e-comunicacao/. Acesso em 10/03/15.

Núcleo de Aplicações e Pesquisas Computacionais. Disponível em http://portal.nce.ufrj.br/; Acesso em 17/12/15

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática.

1 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

Projetor multimídia. Disponível em http://www.bondfaro.com.br.

Acesso em 17/12/15.

Quadro negro. Disponível em: http://nteitaperuna.blogspot.com.br/2009_02_01_archive.html. Acesso em 10/03/15.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Tecnologia Assistiva. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 10/03/15.

Tela inicial do programa Dosvox. Disponível em:

http://escritorafatimasilva.blogspot.com.br/2011/01/reabilitacaodosvox.html. Acesso em 17/12/15.

UNESCO. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca.

Acesso em: 05/12/15.

VALENTE, José Armado. Diferentes usos do computador na educação. Disponível em www.proinfo.mec.gov.br/uplad/biblioteca/187 pdf. acesso em 15/12/15.

A MATEMÁTICA NO DIA A DIA

LUZINEIDE PRATES DA SILVA OLIVEIRA

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com o propósito de estimular uma visão multifocal da Matemática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio estimulando o aluno a observá-la contextualizada ao meio em que se vive, onde, no passado, sua aplicabilidade era apenas restrita à sala-de-aula e nas empresas. Hoje, com uma visão Inter e Transdisciplinar, urge que os alunos não somente a veja dentro das entrelinhas de um livro, mas que a perceba nas entrelinhas da vida, impregnada no inconsciente coletivo, nas suas diversas formas geométricas.

A proposta do Artigo é ver a Matemática além das fronteiras; é romper com o paradigma do medo a partir de uma consciência real e criativa desta matéria; é fazer o aluno ver além de números e simples cálculos. É fazer valer muito mais a habilidade intelectual e autônoma, do que simplesmente habilidades de cálculos.

Durante o meu estágio foi possível perceber que a matemática não tem sido trabalhada de forma a levar o aluno a fazer associações com o cotidiano. O estudante acha que a única finalidade do conhecimento matemático é para efetuar a realização de uma conta e consequentemente deixa de perceber as aplicações da matemática no seu dia a dia. Procuraremos, através deste trabalho, diagnosticar e medicar o remédio certo para melhores desempenhos de nossos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Estimular; Inter e Transdisciplinar; Matemática e além das fronteiras

A Matemática no cotidiano

Dentro do aspecto valorativo dado pelo PCN(Parâmetro Curricular Nacional) ao aluno como elemento imprescindível na construção do conhecimento, ele traz no seu bojo saberes Matemáticos adquiridos na prática da vida. Estes conhecimentos perpassados em sala-de-aula transformam-se em matéria prima – se bem trabalhada pelo professor –, que produz resultados satisfatórios não somente no aspecto cognitivo, como ético, profissional, e pré-requisito para a transformação deles em bons cidadãos.

Vejamos o que o PCN (Parâmetro Curricular Nacional), esmiuçadamente, nos diz acerca da importância da matemática no contexto da vida:

- “A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.

- A atividade matemática escolar não é "olhar para coisas prontas e definitivas", mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.

- No ensino da Matemática, destacam-se dois aspectos básicos: um consiste em relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras); outro consiste em relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos. Nesse processo, a comuni-

cação tem grande importância e deve ser estimulada, levando-se o aluno a "falar" e a "escrever" sobre Matemática, a trabalhar com representações gráficas, desenhos, construções, a aprender como organizar e tratar dados.

- A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos.

- A seleção e organização de conteúdos não devem ter como critério único a lógica interna da Matemática. Deve-se levar em conta sua relevância social e a contribuição

para o desenvolvimento intelectual do aluno. Trata-se de um processo permanente de construção.

- O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo". PCN (1998, p 56-57)

A verdadeira transformação de nossa sociedade virá não de um modo ostensivo, e sim, de forma lenta e disciplinada. O PCN nos aponta para uma mobilização estrutural e organizada das instituições de ensino se quisermos ver nossos jovens pronto para serem bons cidadãos. O desafio está aí: fazer a diferença, aprendendo a trabalhar a diversidade num mundo cada vez mais globalizado e cheio de desafios. O PCN nos diz: " A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos." Paremos um pouco para refletir o significado de "apreender na relação da matemática com outros objetos". No dicionário a palavra APREENDER significa não somente o entendimento de "uma" matéria – APRENDER −, mas de "um conjunto de matérias inter-relacionadas", ou seja: o aluno passaria de expectador a autor de uma relação necessária com a diversidade, com a forma de pensar do outro, com o método de outro aluno, que por vezes é útil para uma melhor compreensão do próprio conteúdo da matéria e da vida; e aprender a fazer leituras dos objetos e coisas para uma linguagem matemática e universal a adquirir um conhecimento geral. Aqui temos o cruzamento entre investigar, criticar e desvelar, como ato criativo do próprio aluno a partir das leituras destes objetos. Desse modo, quem educa, revela, e só é capaz de se educar ou de ser educado, aquele que souber aprender a revelar, ou seja, o ato de apreender passa a ter o significado de reter de uma forma mais global para fornecer de sua fonte aos demais. Passaria então elemento ativo e não passivo na construção da sociedade.

O que a Matemática nos tem a ensinar é relativamente objetiva do ponto de vista material do meio onde o indivíduo está inserido. Ela faz parte de tudo na vida. Até na morte nos deparamos com ela: nas geometrias do sepulcro, nos valores que temos que calcular para o enterro, e nos símbolos de figuras desenhadas em vitrais na missa de sétimo dia. Segundo o doutor em Matemática D' Ambrosio , a educação Matemática de Jovens e Adultos (EJA) não pode deixar de se ressaltar a importância do contexto cultural para uma análise das habilidades matemáticas dos alunos:

"Destacamos assim elementos essenciais na evolução da matemática e no seu ensino, o que a coloca fortemente arraigada a fatores socioculturais. Isto nos conduz a atribuir à matemática o caráter de uma atividade inerente ao saber humano, praticada com plena espontaneidade, resultante de seu ambiente sociocultural e conseqüentemente determinada pela realidade material na qual o indivíduo está inserido". (D' Ambrosio, 1986, p36)

Carraher traz também a preocupação com o conhecimento prévio de das habilidades dos alunos e atrai a atenção dos educadores quando critica os modelos tradicionais de ensino da matemática:

"O ensino da matemática se faz, tradicionalmente, sem referências ao que os alunos já sabem. Apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados". (CARRAHER, 1993, p102)

A interação na sala de aula deve proporcionar aos alunos um papel mais ativo, permitindo a formulação de suposições, a partir do diálogo e da mobilização dos conhecimentos prévios envolvidos no processo ensino-aprendizagem. As oportunidades de o jovem assumir posto de sujeito ativo nas interações de sala de aula, em um ambiente propício ao diálogo, favorecem o progresso nas atitudes críticas, revelando um papel vital para inclusão dos mesmos na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem mudanças radicais para os PPS- Projetos Pedagógicos procurando influenciar as propostas nas instituições de ensino, gerando um novo modelo a ser implantado, sistematicamente e progressivamente a se obter bons resultados a médio e longo prazo. A valorização do conhecimento prévio do aluno faz a diferença no ato da aprendizagem e serve, também, como fator determinante numa classificação em séries mais avançadas e na construção de significados conforme a sua idade:

"Também a importância de se levar em conta o 'conhecimento prévio' dos alunos na construção de significados geralmente é desconsiderada. Na maioria das vezes, subestimam-se os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas, e parte-se para o tratamento escolar, de forma esquemática, privando os alunos da riqueza de conteúdos provenientes da experiência pessoal". (BRASIL, 1998, p.25)

O que torna relevante, na construção de conhecimentos gerais dos alunos, é a riqueza que a Matemática proporciona como matéria básica imprescindível na formação social, cognitiva e vivencial dos indivíduos; isto é, "que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas". (André, 1995,

p.17)

A utilização da Matemática no dia-a--dia, como extraordinária ferramenta, ainda passa-se despercebida, não se dando tanta ênfase a sua importância. O conhecimento Matemático, se bem aprimorado, tem o poder de gerar grandes benefícios, pois tem o poder de desenvolver o raciocínio lógico, melhorando a inteligência dos mesmos; de gerar um amadurecimento de idéias traduzindo maior liberdade de expressão, fatores estes que estão estreitamente ligados a sociedade. Com isso, haveria um favorecimento maior a sua aplicabilidade no mundo social, facilitando, ainda mais, a interdisciplinaridade, como relação necessária com outras áreas do conhecimento.

O conhecimento Matemático se dá na junção dos fenômenos naturais do dia-a- dia (comum nos jornais, linguagem e gráficos matemáticos, taxas de juros, pesquisas eleitorais, e em uma infinidade de aplicações), que quando percebido torna-se mais fácil sua interpretação e aplicabilidade na realidade vivenciada.

O ser humano busca cada vez mais, até por uma questão de necessidade, diminuir a distância entre o conhecimento e a realidade Matemática. Esta tem uma contribuição expressiva na área das ciências, assim como contribui em outros campos do meio ambiente (contexto sociocultural, política, medicina, questões ambientais). O domínio Matemático também é visto nos territórios indígenas, de maneira informal, principalmente na pintura e nas construções de suas peças artesanais, onde as formas geométricas e suas simetrias são facilmente observadas contribuindo rica e significativamente na estética final dos trabalhos. A utilização da matemática não depende de um papel e um lápis para acontecer, depende de uma situação que requeira a necessidade do conhecimento matemático mesmo de maneira informal.

A Matemática no cotidiano dos jovens

Uma visão simples e muito clara de como se deve gerar a matemática nos corredores inconscientes da sociedade jovem é revelada pela fala de Skovsmose, quando questiona os rudimentares métodos e suas aplicações:

“Toda a natureza da discussão da educação matemática tem de ser alterada. O foco deve ser colocado nas funções das aplicações da Matemática na sociedade, e não apenas na modelagem como tal. A discussão sobre os conteúdos da educação matemática tem de ser guiada pela questão de ser ou não possível esclarecer a real função dos métodos formais na sociedade de hoje”. (SKOVSMOSE, 2001, p.88)

Segundo Skovsmose, “os fins justificam os métodos”, ou seja: o foco não deve ser colocado naquilo que faremos para abordar os jovens, e sim da forma como a Matemática será ensinada na realidade de hoje. Muitos métodos formais, já ultrapassados, ainda permanecem em voga como se nada de novo estivesse aí; como se este fosse o único caminho de acesso ao conhecimento. Esquece-se de que, num mundo globalizado, as informações se renovam com uma velocidade anual cem vezes maiores que há cinqüenta anos, e que o jovem se vê inquieto numa sala de aula, cujos pensamentos viajam numa velocidade de mil palavras por minuto; muitas delas carregadas de distrações e problemas pessoais. É comum o estabelecimento de comparações de valo-

res entre a juventude de épocas diferentes, caracterizando umas como conscientes e outras como alienadas. O que se esquece é que, independentemente do fato de cada um de nós professores nos identificamos mais com uma época ou outra, não se podem comparar respostas no aprendizado da Matemática para questões de naturezas distintas.

Neste início de século, o processo de globalização, o crescimento da produção, veiculação e consumo de informação têm surpreendido a todos pelo aumento do número de possibilidades oferecidas(ainda que o acesso seja extremamente diferenciado entre as classes e grupos sociais). Também pela constatação de que não há uma direção única na qual a sociedade caminha. Não se pode, portanto, cobrar dos jovens uma participação nos moldes dos anos anteriores como, por exemplo, fazer cálculos de cabeça, pois as questões que enfrentam hoje são bem diferentes das do passado. Não é possível entender a juventude de hoje invocando as lembranças da própria juventude. Para se compreender os adolescentes e jovens da atualidade, é preciso despir-se de modelos e preconceitos e analisá-los à luz das transformações sócio-culturais; compreendendo que a diversidade é uma marca desse tempo.

Atualmente, a situação da juventude é particularmente ambígua. Ao mesmo tempo, são objetos de um imaginário social contraditório: exaustivamente utilizados pela mídia como padrão de beleza e de vida prazerosa, são quase sempre noticiados irreverentes, desrespeitosos e transgressores. A maioria dos programas e ações dirigidos a adolescentes e jovens fundamenta-se na necessidade de evitar o “ perigo, o “mal”, sendo eles responsabilizados pelos comportamentos de risco que resultam em gravidez, em overdose e AIDS.

Soma-se a tudo isso o fato que as instituições socializadoras tradicionais, tais como a escola e o trabalho, bem como a família e mesmo a igreja, parecem não mais cumprir suas antigas funções e enfrentam uma crise de legitimidade. Em sala de aula vemos o professor perdido com a concorrência de tantos apelos diversos: dúvidas de alunos, conversas paralelas, trabalhos de Matemática na lousa, enfim, uma gama de responsabilidades somadas a formalidades na conclusão de mais uma etapa.

Com todas as suas contradições e fraquezas, a escola ocupa um papel de destaque na vida dos jovens e contribui efetivamente na construção de suas identidades tendo como pano de fundo a Matemática como matéria elementar para a formação da cidadania. Por situar-se na mediação entre espaço público e o privado, e ter o foco de sua ação na construção e socialização de conhecimentos, valores e atitudes, a Matemática tem a possibilidade de ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz. Trazem-se, no seu bojo, novas possibilidades de leitura de si e do mundo.

É importante proporcionar aos alunos momentos de reflexão de qualidade diferente daquela praticada no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação, etc. Como por exemplo, atribuir-se aos alunos momentos de pensar a Matemática em português, de fazê-los realizar pequenas conquistas simbólicas para passar do trauma ao gosto pelas fórmulas Matemáticas, melhorando, assim, a auto- estima, fazendo um verdadeiro trabalho de cura interior dos medos pela matéria. Tudo isto está ao al-

cance de toda a sociedade, principalmente das instituições educacionais.

Fonseca (2001), a bem da verdade, nos relata que temos já boas perspectivas de um futuro mais glamoroso quanto a conceitos e práticas da Matemática como nunca pensado em nossa história. Ela ainda faz ressaltar a importância da rememoração e lembranças de conhecimentos adquiridos com as experiências da vida como elementos ricos a serem explorados e confrontados com novos conceitos. Como destaque, ela ainda dá relevância das lembranças dos alunos da EJA na negociação de conhecimentos que levam consigo à escola como elementos estruturais a situações de ensino-aprendizagem. A autora destaca de modo especial o caráter social da memória:

"Ao selecionar reminiscências, o sujeito valoriza sentidos atribuídos, mas confere novos sentidos, tanto ao material resgatado, quanto àquele, atual, do qual partiu o 'chamado' para o passado. Esse exercício de rememoração realizado por indivíduos, mas cujo caráter é inegavelmente social e histórico, insere-se, pois, entre os esforços de busca de sentido para o próprio processo de (ensinar e) aprender Matemática e para matemática que é (ensinada e) aprendida". (FONSECA, 2004, p.28)

Pelo simples fato de se dar atenção aos conhecimentos prévios dos alunos, proporciona-se o intercâmbio de lembranças do grupo, que serão selecionadas de acordo com o contexto de discussão que se estabelecerá na sala de aula. E será na tentativa de trocas de conhecimentos curricular e extracurricular, provenientes das lembranças dos alunos, que o conhecimento agora trabalhado nesse novo contexto escolar será construído com um novo sentido, pois, que propiciarão ao aluno vivenciar situações de aprendizado que tenham sentido para ele. Neste sentido, vejamos o que Charlot nos diz:

"Têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possa ser posto em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relação com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. (Charlot , 2000 , p.56)

A memória Matemática é, pois, "compreendida não como um fenômeno puramente psicológico, mas sim, como um fenômeno de natureza sociocultural, estampado por valores e regras de comunicação". (Fonseca, 2004, p.26).

Nessa ótica, Fonseca destaca as reminiscências da Matemática escolar como ações sociais de lembrar (e esquecer) que também constituem conhecimentos prévios dos alunos interagindo nas interlocuções de sala de aula. Por conseguinte esse estudo deverá relevar as contribuições de estudos da memória que consideram seu caráter sóciocultural.

Assim "a Matemática escolar é um corpo de conhecimento, progressivamente mais abstrato, que visa a uma formação cultural básica e uma capacidade para compreender e lidar com conceitos e modelos usados em diversas áreas do conhecimento". (Ponte, 2002 , p.3)

Ela é como o ar que respiramos

Tudo o que envolve conhecimento a ser construído requer muita abstração e pouco realismo, sobretudo de informações

concretas e visíveis. A Matemática nasceu de uma necessidade de expressar a ciência natural em ciências exatas, quantificadas. Ela nunca pode ser confundida com alguma coisa pronta e acabada, por mais que dê essa impressão.

Em qualquer lugar aonde se vá, percebe-se, até aos mais desavisados, que a matemática o acompanha como um cão de rua sem dono. Ela chama; ela apela; ela cria um nó na cabeça; ela faz passar vergonha; ela ajuda; e ela desenvolve silhuetas e formas geométricas das mais variadas em frente dos nossos olhos. Não há como escapar de sua perseguição. Ela está em todo lugar; é onipresente. É como Deus: está em todos os lugares ao mesmo tempo; e criou o homem; e o homem, criatura de Deus, criou a matemática para ser sua auxiliadora; e nem por isso Deus quis competir com o homem, embora alguns homens quisessem competir com Ele.

Analisando o pensamento dicotômico entre precisar da matemática e ter medo dela, as pessoas acabam tendo traumas de um pequeno e inofensivo “x”, que comparado a elementos muito mais monstruosos – como o homem que destrói parte de terras nativas da Amazônia; como a crise mundial que atinge o mundo –, é um nada; aliás, “nada” na matemática é “zero”, portanto é alguma coisa diferente de “nada”. Por isso, como temer alguma coisa que está em todo lugar e em todo tempo se apresentando a mim, querendo se reconciliar comigo?! É porque, talvez, eu não esteja entendendo ainda seu apelo. Há um ditado popular que diz: “eu não amo aquilo que não conheço “. Pode ser que aí está a razão da origem de tudo: o desconhecimento.

Os alunos em sala de aula, principalmente, têm pavor da Matemática justamente por não conhecê-la bem; no entanto, como forma de se criar um ambiente Matemático mais agradável, poder-se-ia criar situações lúdicas que levassem o aluno a pensar a Matemática de modo mais solidário e participativo. Por exemplo: diríamos que um aluno de nove anos fosse com dois outros amiguinhos comprar um pote de sorvete numa padaria, e que este custasse R$ 8,00. Eles percebendo a dificuldade que tinham em fazer a divisão inexata por três, resolveram o problema chamando mais um colega para realizar uma divisão perfeita por quatro, dando R$ 2,00 para cada um. Nisso se resolveu o problema Matemático e estimulou os alunos a viverem em comunidade com o espírito mais participativo.

Outra sugestão é estimulá-los a ler livros de humor ou lúdico Matemático, como exemplo o livro “ O homem que Calculava” do escritor brasileiro Malba Tahan, onde o ele aborda situações hilariantes e bizarras. A historia se desenrola no mundo Árabe, onde havia um sábio que conseguia num simples olhar calcular o número de folhas, galhos e frutos de uma árvore. Neste livro vemos situações fantasiosas que consegue fazer o aluno viajar no misterioso e agradável mundo da Matemática sem preconceito ou medo, quebrando o paradigma de ser a “medonha”.

Numa ocasião, pedi a meu filho de 25 anos que lesse esse livro, pois ele tinha ainda reservas com esta matéria. Ele, já nas primeiras páginas do livro, se encantou com a Matemática, que passou a vê-la com bons olhos.

Considerações Finais

Conhecer a Matemática não significa somente aprender bem fórmulas e cálculos; é vivenciá-la de formas diversas; é ter um caso com ela. É aprender que para deixar de ter preconceito com esta matéria, será preciso enfrentá-la, não de lutar contra ela – como muitos pensam −, mas enamorá-la numa relação de amor. É gerá-la no nosso inconsciente a partir de uma experiência simplesmente de atração, evitando dar enfoque aos resultados, mas sim, ao pleno prazer de sua utilização na profissão, ou nas situações-problemas do dia- a-dia.

Que um dia nós, meros mortais, possamos nos acostumar a utilizar, com extrema simplicidade e eficácia, um instrumento valioso para todas as situações de nossa vida.

Fazer dela − Matemática −, uma expressão de humanidade extremamente exagerada para ter de sobra, para dar em abundância as mais fabulosas fórmulas de amor que não se encontram no mundo à fora, mas dentro de cada um de nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DEPORTO- SECRETARIA DE

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília,1998.

CARRAHER, David & outros. Na vida dez, na escola zero. São Paulo: Cortez, 1993.

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática. São Paulo: Summus; Campinas: Ed.da Universidade estadual de Campinas,1986.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira. Os limites do sentido no Ensino da Matemática.

Educação e Pesquisa - revista da faculdade de educação da USP, p. 147-162, Jan/jun1999.

.Discurso, memória e inclusão: reminiscências da Matemática Escolar de alunos

adultos do ensino Fundamental. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2001. (tese de doutorado)

. Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: autêntica, 2002

. A educação matemática e a ampliação das demandas de leitura e escrita da população brasileira. In: Letramento no Brasil: habilidades matemáticas. São Paulo: Global:

Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

.Educação Matemática de Jovens e Adultos: Discurso, significação e constituição

de sujeitos nas situações d ensino-aprendizagem escolares. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

SKOVSMOSE, O. Educação Matemática crítica - A questão da Democracia. Campinas: SP, Papirus, 2001

ANDRÉ, Marli. E.D.A. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995.

PONTE, J. P.. Literacia matemática. In: M.N. Trindade (org), Actas do Encontro Internacional Literacia e Cidadania: Convergência e interfaces(em CD-ROM).

Universidade de Évora: Centro de Investigação em Educação Paulo Freire, 2002
GIMENEZ, Joaquim. Matemática do Cotidiano & suas conexões, SP : Papirus, 2006
SOUZA, Júlio César de Mello e. O Homem que Calculava, Rio de Janeiro: Record, 1998

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

MARCELA REGINA CARABELLI

RESUMO

O professor das escolas brasileiras encontra vários desafios dentro das salas de aula, desafios ainda maiores do que educar propriamente. Trata-se de mediar e promover o ensino levando em conta a diversidade cultural presente no grupo. Este trabalho tem como objetivo elucidar que por meio do ensino de artes o professor poderá contribuir com o desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos de seus alunos e também melhorar a qualidade do ensino de artes aos educandos, possibilitar também que o professor compreenda que o aluno. necessita desenvolver sua potencialidade em artes.

Palavras-chave: Aprendizado; Habilidades; Pensamento Crítico; Artes Visuais.

INTRODUÇÃO

A arte é muito mais do que isso, ela compreende o imaginário, possibilitando que o indivíduo se torne crítico e criativo. Entenda o que está a sua volta, e crie a sua própria arte de maneira que lhe é possível. O ensino da arte considera quatro hipóteses: que o indivíduo já desfruta de alguma experiência estética, antes de entrar para a escola ou fora dela, a partir de estímulos como a natureza ou o artesanato popular. Se o aluno vem para a escola com informações sobre arte, através de experiências e ensinamentos de sua família, porque não utilizamos isto como alavanca de estudo dentro do grupo? Nesta o foco é mostrar que o professor veja que utilizar o conhecimento prévio de seus alunos para a arte é um instrumento rico, trás novas experiências e ajuda na construção do conhecimento com significado. Atividades rotineiras estão fora do nosso contexto, não queremos impor nossos limites para os alunos, o alcance de suas mãos e a sua imaginação é o que vai delimitar o espaço de sua atuação gráfico-plástico. Educadores e adultos precisam deixar de lado a ideia de que as crianças devem realizar produções semelhantes ao real.

Na educação infantil não há uma disciplina específica para o ensino de arte, assim como para as outras disciplinas, como são ensinadas no ensino fundamental. Contudo, se entende que os eixos temáticos devem ser trabalhados na sala de aula com os pequenos e as artes visuais fazem parte desses eixos, assim como: natureza e sociedade, movimento, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

As crianças pequenas se comunicam com muita facilidade por meio da arte,

já que para isso não há a necessidade de se expressar verbalmente ou por meio da linguagem escrita, necessariamente. Portanto, a interação por meio do desenho, dos movimentos, das esculturas, da música, das cores e outros, se torna mais palatável para os pequenos.

Sendo assim, esse artigo buscou em autores que se debruçam sobre a importância da arte no ambiente escolar, principalmente, para as crianças pequenas, um entendimento sobre as artes visuais e como a arte deve ser entendida, compreendendo o seu percurso histórico na educação brasileira.

O processo artístico não envolve apenas folhas e lápis de cores, tintas e recorte e colagens. A arte envolve um planejamento, por menor que seja ou mesmo, a espontaneidade; ela envolve sentimento, emoção, criação, história, cultura, comunicação, interação e etc.

Considera-se, portanto, que para que as artes visuais sejam trabalhadas em sala de aula, é preciso que o professor reconheça a sua importância e as diversas possibilidades de trabalho que esse eixo oferece. Sendo assim, ter um olhar atento para o aluno na sua forma mais complexa e entender o seu ritmo e a forma como deseja se comunicar com o mundo, é o primeiro passo para se pensar em arte com os pequenos.

E, com a sociedade como um todo, desenvolvem, percepção, observação, sensibilidade e imaginação que contribui para sua criticidade e desenvolvimento como um cidadão do mundo segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 2): “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovador e inovador” (BARBOSA, 2010, p. 2).

ARTE COMO BASE PRINCIPAL NO SISTEMA EDUCACIONAL

A arte e a educação estão ligadas ao longo da história da humanidade, as duas proporcionam às pessoas, formas diferentes de ver e ler o mundo em diferentes concepções em suas diferentes culturas e sociedades. A sociabilidade é a principal característica humana, sendo a arte produto da interação do homem como meio, as características humana confere a arte um caráter social, ou seja, coletivo e também inclusivo à medida que ao inventar e criar novas formas, o artista adiciona, inclui agrega valores, conceitos de uso social compartilhando pensamentos e ideias. O caráter transformador e inclusivo da arte está atrelado em uma ferramenta para trabalhar com pessoas com deficiência, pois este público possui especificidades que nos reportam a um novo olhar para metodologias diferenciadas (ARCHER, 2001, p. 10-11).

Sobre esse caráter transformador da arte Alfredo Bosi (2006) nos diz que a arte é um fazer; “É um conjunto de atos pelos quais se muda a forma e se transforma; movimento que arranca o ser do não ser, e a forma do amorfo.” Assim, segundo o autor, o indivíduo se protagoniza no mundo através daquilo que ele produz, isso reflete na construção da sua identidade (forma)sócio histórica e pessoal a medida em que este relaciona-se e interage com o meio e as demais pessoas (BOSI, 2006).

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 culturais foram-se tornando cada vez mais importantes no final da década de 70 para a formulação de um pósmodernismo crítico (ARCHER, 2001, p. 10-11).

Quem observar a arte dos tempos atuais será confrontado com uma infinita profusão de estilos, formas, práticas, programas, materialidades, linguagens, tecnologias, enfim, uma verdadeira diversidade de práticas artísticas contemporâneas, caracterizadas pelo experimental. Os artistas contemporâneos, como em toda a história, mostram através de sua arte o pensamento de determinada época, a sociedade híbrida em que estão vivendo, as questões políticas, religiosas, econômicas e sociais que os envolvem. Relações mais estreitas entre arte e vida cotidiana foram estabelecidas, desafiando uma narrativa modernista da história da arte, mais particularmente identificada com o crítico norteamericano Clement Greenberg (ARCHER, 2001).

A educação é um fenômeno específico da espécie humana e nos permite distinguir entre o modo histórico e cultural de existir dos seres humanos do modo natural de existir dos outros seres vivos. Caracteriza-se como processo global por meio do qual os indivíduos, em interações contínuas e dialéticas com o mundo em que vivem, desenvolvem suas capacidades intelectuais, relacionais, motoras, afetivas, éticas, estéticas, religiosas, etc. (BOSI, 2006).

Arte como técnica Nessa concepção, o ensino de arte na educação escolar não possui um fim em si mesmo, mas, serve como meio para se alcançar objetivos que não estão relacionados com o ensino de arte propriamente dito. Parte basicamente de dois princípios: a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas, para uma formação inicial, que visa, como por exemplo, à preparação para a vida no trabalho, e na utilização da arte como ferramenta didáticopedagógica (CARVALHO, 2008, p. 73). Acredita-se que através da arte na educação é possível desenvolver certas áreas do conhecimento como a percepção visual, auditiva, a expressão corporal, a intuição, a imaginação, o pensamento analógico, concreto, holístico e a reflexão, permitindo assim, o desenvolvimento da criatividade, sendo também uma forma de estímulo para o educando com deficiência e sem deficiência (CARVALHO, 2008, p. 73).

Sabe-se que durante séculos, os deficientes foram considerados seres distintos e à margem dos grupos sociais, mas à medida que o direito do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, a história da Educação Especial começou a mudar. No que diz respeito às ações governamentais e às propostas políticopedagógicas, as áreas de Arte-Educação e de Educação Especial, há muito tempo, têm enfrentado desafios semelhantes. Tais desafios estão relacionados à desvalorização perante as outras esferas escolares e à falta de investimento do governo em recursos humanos e materiais, dificultando o trabalho educativo diário (CARVALHO, 2008, p. 73).

Há uma contradição preocupante entre a proposta de uma “educação inclusiva” e os modos como as verbas são direcionadas às instituições públicas de ensino

(HOURIGAN, 2014). O repasse financeiro e a distribuição recursos humanos e materiais dependem do escore obtido nas avaliações externas aplicadas como um exigência do governo.

Existe então uma cobrança implícita para que as escolas alcancem e mantenham o resultado esperado. Considerando a natureza do trabalho da área de Arte e da Educação Especial vemos um distanciamento em relação 80 Revista Educar FCE - 27 ª Edição - Fevereiro/ 2020 a essas exigências, pois ambas trabalham na perspectiva de desenvolver as potencialidades individuais de cada aluno de acordo com as suas possibilidades. Desta forma, elas pouco colaboram para obtenção dos números esperados nas avaliações padronizadas. Em decorrência de tal fato, essas áreas são desvalorizadas no contexto escolar, ocasionando perdas significativas para o desenvolvimento de todos os alunos, mas principalmente, dos alunos com deficiência (HOURIGAN, 2014).

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 apresenta 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).

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 escola, nesse contexto, pode ser o espaço responsável por oportunizar o contato e o entendimento sobre arte aos educandos, desenvolvendo a imaginação e a criação ao fazer arte. Segundo Tibola (2001, p. 16):

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).

Nesta perspectiva cabe aos professores de artes, questionar, discutir, pesquisar, buscando modificar opiniões dentro e fora da escola. Em nenhum outro período da história da arte houve tanta diversidade de

temas, antes não debatidos como gênero, classe, etnia, relação público e obra, entre outros. A arte contemporânea é reflexo de todo contexto ao redor, é cultura, é estudo e é política. “Uma arteeducação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução” (EFLAND, 2005, p.177).

DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO AMPLO

Certamente o homem cria alguma coisa pelo impulso de reorganizar a si mesmo e ao meio em que vive de uma maneira ideal. Segundo JASON (1996) a arte representa a compreensão mais profunda e a mais alta aspiração de seu criador. Por este motivo, uma obra contribui tanto para a nossa visão de mundo e ficamos muito emocionados. A arte tem o poder de comunicar a concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser de outras maneiras. Na arte assim como na linguagem, o homem é um inventor de símbolos que podem ser transmitidos de diversas formas.

O processo é semelhante ao aprendizado de uma língua estrangeira. Precisamos aprender o estilo de a forma de ver as coisas de um país, de um período e de um artista, caso queiramos compreender adequadamente a obra. A apreciação estética é condicionada apenas pela cultura, que é tão diversificada que se torna impossível reduzir a arte a qualquer conjunto de preceitos (JASON, 1996, p. 6-7).

O que é arte? Porque o homem a cria? Poucas perguntas são capazes de provocar um debate tão caloroso e resultar em tão poucas respostas satisfatórias. Mas se não conseguimos chegar a uma conclusão definitiva, há, no entanto, muitas coisas que podemos dizer (JASON, 1996, p.6).

Temos que pensar na arte como algo não convencional capaz de expressar estados mentais, novos significados, novas formas. Uma pintura sugere muitas coisas além do que ela afirma é um poema a arte está naquilo que ele diz. Mas qual é o significado da arte? Os artistas não deixam uma explicação de sua obra, uma vez que a sua obra é a própria explicação. JASON (1996) nos explica que, a arte tem sido considerada um diálogo visual, pois ela expressa o que o artista estava imaginando, de uma maneira tão clara que seria como se ele estivesse falando conosco através da obra que é muda. A existência de um diálogo com a obra, deixa claro que há uma participação ativa entre artista e nós. Como não podemos falar com a obra de arte, podemos aprender a reagir a ela:

Para que se possa apreciar a arte é necessário conhecimento, entendimento do tempo circunstância espaço. Sem estes requisitos a arte não tem significado, passa apenas a ser algo comum ou incomum, mas, sem que nos remete a reflexão ou desperte os nossos sentidos. Por isso, faz-se necessário o conhecimento da cultura, da história do artista, do tempo em que foi elaborada. Para JASON (1996) imaginar significa formar uma imagem – um quadro- em nossa mente. Nós seres humanos somos as únicas criaturas que possuem imaginação.

“É por assim dizer, a cola que mantém unidos a personalidade, o intelecto e a espiritualidade do homem”. (JASON, 1996, p.7). A imaginação se faz importante para que possamos entender o passado que é

realmente necessário para a nossa sobrevivência.

E o artista continua sendo aquele cuja obra é capaz de emocionar e nos fazer refletir:

Imaginação, importante e necessária para que possamos viajar junto ao artista em sua obra de arte, necessária também para aquele que cria e nos mostra em forma de arte tudo aquilo que imaginou um dia. Então, refletimos; para quê serve a arte? Porque ela se faz tão necessária e importante na educação infantil? Como o professor pode trabalhar arte com suas pequenas crianças, e trazer significa- 321 Revista Educar FCE - 33 ª Edição - Agosto/2020 do para tudo isso? Antes de começar a trabalhar na educação infantil o professor precisa ter o conhecimento, informações e acima de tudo entender a importância da arte, a história e de que maneira ela próprio entende a arte como ferramenta de trabalho e mudança na vida das pessoas. A arte traz a elevação do espírito, quando entendida em sua essência, mas, o professor não consegue trazer significado se não acredita naquilo em que está mostrando ao aluno. Portanto, é essencial que o professor tenha consciência da importância de oferecer aos seus pequenos alunos o primeiro contato com a arte, de maneira prazerosa e significativa, que ficará como experiência inicial para as próximas etapas da vida estudantil.

PODER ARTÍSTICO NO ÂMBITO ESCOLAR

A Arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste 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 (BUORO, 2003, p. 20).

Nesse processo de aprendizagem, o indivíduo traça um percurso de criação e construção potencializando o seu conhecimento de mundo e as suas infinitas formas de observação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, preveem que: As práticas pedagógicas que compõem o trabalho curricular na educação infantil, deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (DCNEI, 2010, Art. 6º).

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (DCNEI, 2010, Art. 9º).

Ao analisar as diferentes dimensões da cultura em que as pessoas estão imersas tomam consciência de que se trata de um universo diversificado e provocativo. Talvez possa ser concebido como caleidoscópio. Nele estão presentes expressões de diferentes universos culturais, assim como manifestações das culturas populares e eruditas, da arte e da ciência, do artesanato e da microeletrônica e das distintas formas de comunicação de massa. Alguns falam de um verdadeiro labirinto em que se dão formas originais de produção cultural (CANDAU, 1995, p. 298).

A arte na educação infantil, pode ser pensada de várias maneiras, dentro de uma concepção formativa em seu aspecto lúdico e criativo. Neste ponto de vista, a contribuição deste ensino contribui para o desenvolvimento de forma que oportuniza a aprendizagem. Neste sentido, Beineke (2012) afirma: [...] a aprendizagem criativa em música pode indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor (BEINEKE, 2012, p. 56).

A partir da afirmação de Beineke (2012), é possível notar que a contribuição da arte para a vida do ser humano em todos os seus aspectos, é fundamental pensando nessa formação como a potencialização de uma linguagem que serve para atribuir significado sensível dos elementos que nos rodeiam. Segundo o RCNEI (1998): A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.

Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p.45).

As crianças são como a Arte: pura expressão. Acho que é por isso que os adultos as chamam de arteiras. Há afinidade entre as crianças e a arte – espontaneidade, capacidade de comunicar, de dialogar com o mundo, com a vida. Então, podemos dizer que ambas se alimentam da mesma fonte (BARBIERI, 2012, p. 78).

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas de pouco significado. Muito menos está voltado apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não-formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel de agente transformador na escola e na sociedade (ROSSI, 2003, p. 20).

É necessário rever todo esse quadro: repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio de vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse novo modo de pensar o ensino-aprendizagem de arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser

tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares (FUSARI, 1993 p.21 e 22).

Evidentemente, não é qualquer expressão por meio da arte que se permite decodificar por qualquer público. Sempre deve levar na devida conta a suposta adequação/inadequação entre o conteúdo, o continente e a clientela. À medida que se avança no grau de escolaridade, por exemplo, pode-se recorrer a técnicas com maior sofisticação e complexidade interpretativa (PARANHOS, 1996, p.13).

ENTENDENDO O SISTEMA EDUCACIONAL ATRAVÉS DAS ARTES

Quando vivemos a prática ensinar--aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve estar de mãos dadas com a decência e a seriedade. Segundo Paulo Freire (2003 apud GADOTTI, 1991, p.29).

Dessa forma, é necessário que o docente tenha como objetivo preparar seus alunos para ter uma visão ampla da sociedade em que vive:

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Artes é uma disciplina bastante abrangente, rica em conhecimentos, os educadores necessitam aprender a explorar essa disciplina procurando estratégias para disseminar esses conhecimentos para que os alunos possam ser capazes de se tornarem críticos e reflexivos diante de uma imagem ou obra de arte: “Os professores, tradicionalmente, no Brasil, têm medo da imagem na sala de aula. Da televisão às artes plásticas, a sedução da imagem os assusta, porque não foram preparados para decodificá-la e usá-la em prol da aprendizagem reflexiva de seus” (BARBOSA, 1988, p. 138).

O Ensino Fundamental, de acordo com o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008), objetiva a formação básica do cidadão, garantindo “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”; “[...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”.

As habilidades e competências que devem ser observadas pelos professores nos alunos. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 15), logo na apresentação da proposta do volume 6, das séries iniciais do Ensino Fundamental, destinado à Área Curricular Arte, diz que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997,p.15).

Dessa forma nos anos iniciais o aluno deve ser incentivado a enfatizar o desenvolvimento de formas a criar ideias originais, expressar-se, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a criatividade, a sensibilidade e a autoconfiança:

Deste modo, é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens (BARBOSA, 2008, p.81).

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (PCN, 1997, p. 15).

Assim, a Lei nº 9394/96 revogou as disposições anteriores e a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica. O seu artigo 26, §2º: "O Ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (BRASIL, 1997, p.30).

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Este mundo cotidiano está cada vez mais sendo dominado pela imagem. Há uma pesquisa na França mostrando que 82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente. Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura de imagens de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Esta decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não (BARBOSA, 2008, p. 34-35).

ARTES COMPLEMENTANDO A INCLUSÃO ESCOLAR

Parafraseando Kastrup (2010) a pessoa, que a possui, é apresentada como uma pessoa dotada de uma vidência especial e de uma capacidade mística. Há incontáveis aplicações metafóricas do termo deficiência no domínio do conhecimento e no domínio moral, significando confusão do juízo, privação da reflexão, do discernimento e da razão.

É nessa interatividade que a linguagem ocupa o seu espaço na aprendizagem. Então, podese dizer que a arte é considerada a linguagem dos homens, possui a magia do universo, de imagens, palavras, sons, olhares e gestos (KASTRUP, 2010).

Vygotsky (1999) afirma: 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, torna-se 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).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos desafios propostos ao profissional de artes, principalmente no Estado e sobre a perspectiva de um novo currículo escolar, em que haja mais interação, cooperação e descobertas significativas, o ensino por meio da Arte vem favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas e potencializar novos modos de conceber o objeto de ensino.

Por meio da pesquisa realizada, foi observado que a arte na educação infantil, assim como em fases posteriores de ensino, se faz essencial para o desenvolvimento da criança. Deste modo, é importante que ela esteja presente e que sejam oferecidas diversas possibilidades de vivenciar, criar e potencializar as criações artísticas.

Oferecer a possibilidade em que a criança tenha contato com materiais naturais, proporciona que ela conheça sobre a própria natureza e que crie a partir dela. Existem escolas que não possuem um ambiente natural em que se pode ter contato com a terra, com folhas, flores, madeira e outros. No entanto, levar esses materiais para a sala e explicar para as crianças de onde eles vieram e qual é o seu papel de representatividade no meio ambiente, pode fazer com que a sua imaginação se eleve e que ela crie artisticamente com eles.

Na criação da fala e da linguagem, brincando com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda a expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, o lado da natureza (HUIZINGA,1971, p.7).

Vem embasando-se sob os aspectos: conceituais, histórico e legais, por meio de pesquisa bibliográfica, em artigos, links, livros e legislação do Ministério da Educação, na área de educação a distância. No que diz respeito às concepções de educação a distância, evidenciou-se que a legislação vigente e os autores de educação a distância, concordam com a concepção, de que a EaD seria uma modalidade mediada pelas TICs, com o cunho de viabilizar a mediação entre professores e estudantes, que estariam separados tanto no aspecto espacial quanto no temporal.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. (Org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2009. p. 9-13.

AMARAL, L. A. Deficiência e Arte. São Paulo; Revista Integração, ano 2,número 07, dezembro de 1989.

ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. Cadernos de estudo: educação musical, n. 1. São Paulo: Atravez, 1990.

Arte educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo, Perspectiva, 1978. BARBOSA, A. M. (Org.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003, p. 184.

BARBOSA, A. M. Arte – Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, A.M. Arte e inclusão. Caderno de textos – Arte sem barreiras.Ano 2, no. 3 – agosto/ dezembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394- 96. Brasília: SEB, 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. As artes no universo infantil. São Paulo: Mediação Editora, 2011.

HONORATO, Cayo. A formação do artista: conjunções e disjunções entre a arte e educação. 2011. Tese de Doutorado – Universidade De São Paulo: São Paulo, 2011.

JASON, H.W.; JASON, Anthony F. Iniciação a história da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1975. LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3 ed. Brasília: MEC/SEF.

Brasília:1998.

A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

MÁRCIA ANDRÉA AVELINO DA SILVA SENNA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a necessidade da formação em docência para a atuação na educação superior, destacando a importância dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam o fazer docente, visto que a função docente no ensino superior não é tida como foco principal da formação, uma vez que esse profissional tem como base outra área de estudo, com isso, muitos professores dessa modalidade pecam por não adquirir os conceitos pedagógicos tão necessários ao desenvolvimento das didáticas de aprendizagens.

É crescente o número de docentes que adentram as instituições de ensino superior sem experiência e sem formação específica tão relevante à profissão, gerando tensões e discussões sobre a questão no meio acadêmico.

Mediante o papel fundamental do docente do ensino superior na formação de acadêmicos das diversas áreas de conhecimento, considero pertinente e necessário o

estudo e discussão da temática.

Palavras- chave: Docência, Ensino Superior, Formação em Docência.

"Se eu não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro". (Pedro II do Brasil)

INTRODUÇÂO

O Brasil tem vivenciado, nos últimos anos, uma série de transformações e reformas no ensino superior privado, especialmente no que se refere à sua expansão e o número de comercialização de curso no ensino superior só aumenta.

Seguir a carreira docente é o desejo dos muitos profissionais ativos em outros campos de conhecimentos, como é o caso de enfermeiros, advogados, engenheiros, e tantos outros, assim esse artigo abordará questões relacionadas à atuação destes como professor e sua formação acadêmica para essa finalidade, pois nem sempre estão conscientes da responsabilidades que esta tarefa traz consigo.

Isto porque esse docente tem especialização, tem bagagem profissional, tem informações técnicas, mas por vezes, não tem a dinâmica nem a formação que a sala de aula exige, tornando esse detalhe um desafio a ser enfrentado pelos mesmos.

Considerando o contexto educacional brasileiro discutiremos sobre as dificuldades e os desafios encontrados no percurso da carreira e qual o papel do docente do ensino superior frente às aprendizagens dos discentes.

Dessarte a importância do ensino superior não é visível uma preocupação por parte dos poderes públicos educacionais que estes profissionais tenham uma formação específica para a docência.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) a formação dos docentes do ensino superior está limitada ao artigo 66, evidenciando a pouca importância dada à formação pedagógica nessa modalidade, em termos legais.

Tão pouco as instituições de ensino superior parecem não se incomodarem com a falta de formação específica para a docência, pois não é observado nenhuma movimentação para que se mude essa questão.

Nesse contexto esse trabalho busca apresentar a relevância dos conhecimentos pedagógicos e da formação em docência, e o quanto essa formação é importante para enriquecer a prática de dar aulas.

DESENVOLVIMENTO

O ensino superior no Brasil vem passando por uma transformação e por um aumento significativo nas últimas décadas na oferta de cursos e também no número de matrículas efetuadas. Frente a essas mudanças automaticamente aumentaram a demanda por docentes para essa modalidade de ensino.

Segundo o último censo da educação superior realizado pelo INEP em 2018, são mais de 397 mil professores atuando no ensino superior.

No entanto para que se ganhe em número e não se perca em qualidade faz- se necessário que esses docentes tenham preparo e formação adequadas para atender

os alunos que adentram as instituições de ensino superior.

O docente universitário forma-se, na maioria das vezes, em uma área específica de conhecimento e ingressa no ensino superior como formador de outros profissionais, entretanto, destacamos que não há uma preparação específica para a atuação docente no ensino superior.

A Lei de Diretrizes e bases que regulamenta a educação no Brasil estabelece que para atuar como docente no ensino superior o profissional graduado deve possuir uma pós- graduação, sem especificar que esta seja voltada a docência, como noz diz o artigo 66: “Art. 66- A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Porém esses cursos normalmente em sua grade curricular contam com apenas uma matéria direcionada a docência, sendo a metodologia do ensino superior, com carga horária média de 60 horas, não sendo suficiente para capacitar um profissional a ministrar aulas no ensino superior, quando o foco dos mestrados e doutorados está nas pesquisas e não na atuação para a docência.

Sendo inclusive controverso, pois o profissional dedicado a pesquisa tem maiores chances de sucesso na concorrência por uma vaga em universidades. Ou seja, não existe uma motivação que promova a procura por esse tipo de formação, quando a pesquisa e a docência deveriam caminhar juntas, pois ambas merecem a mesma importância.

Busca-se aqui não desmerecer a pesquisa, mas sim fortalecer que a ação docente carece de conhecimentos e domínio próprios, que preparam sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas cidadãos críticos, criativos, transformadores, que somente o docente consciente que a sua função exerce será capaz de promover.

Os cursos com formação em docência no ensino superior têm como objetivo principal desenvolver habilidades indispensáveis para a atuação como professor em instituições de educação superior.

A grade curricular destes cursos tem como disciplinas:

-Trabalho Pedagógico no Ensino Superior

- Novas Tecnologias das Informações e Comunicação

- Metodologia para o Ensino superior

- Legislação da Educação Superior

- Processos de Avaliação

- Metodologia e Planejamento Didático, entre outras.

A formação em docência fornecerá instrução didática que apoiará o exercício em sala, promovendo conhecimentos e reflexões a respeito das metodologias a serem utilizadas e saberes inerentes a função docente.

O curso tem duração média de 18 meses, podendo variar conforme as diretrizes de cada instituição.

A formação em docência trabalha com recursos educacionais que levará o futuro docente a um maior sucesso no processo de ensino aprendizagens, através de

conceitos modernos, no entanto, não há norma legal que obrigue ou estimule o docente a obter essa formação.

Por um longo período acreditou-se que para que um profissional fosse um bom professor do ensino superior bastava que fosse um profissional de qualidade da área que leciona, isso ocorria devido ao contexto educacional brasileiro de décadas passada que visava formar de maneira imediatista os profissionais necessários ao mercado de trabalho, para tal aquele que os habilitava mostrando a prática eram reconhecidos como aptos para o ensino.

Nos dias atuais esse conceito de docência já não é mais aceito e somente o conhecimento da prática não é suficiente para garantir a aprendizagem.

Para que se tenha sucesso na aprendizagem do aluno o professor além do conhecimento técnico, precisa ter o conhecimento sobre quem será ensinado, e aliado aos dois o como fazer. Esse último é o que tem faltado a muitos de nossos formadores de futuros profissionais, possuem o conhecimento técnico, a clientela, mas não sabem a maneira de conduzir o ensino.

É importante considerar que não existe uma forma única de ensinar, assim como não existe apenas uma forma de aprender. O professor universitário assim como nas demais modalidades de ensino deve utilizar-se de metodologias que alcance a todos os alunos.

Segundo NOGUEIRA; LIMA, (2012, p. 5):

A docência envolve a garantia da aprendizagem pelo aluno, requer a compreensão de sua área específica de atuação e sua significação social e exige múltiplos saberes de ordem pedagógica como a organização do currículo, conhecimento do Projeto Político– Pedagógico, planejamento, avaliação, entre tantos outros.

Para tal esse docente levará em conta a comunidade em que esse aluno está inserido, suas vivências e realidade, tudo como instrumento investigativo com a finalidade de adequar a melhor forma de ministrar a aula e os conteúdos visando um maior aproveitamento, o qual só se dará se o professor conhecer o Projeto Político Pedagógico da Instituição e seus anseios e todos os processos que envolvem a formação do aluno.

A preocupação com a formação em nível pedagógico não deveria estar atrelada apenas ao docente, mas a instituição como principal responsável pelo corpo docente e pela qualidade do ensino oferecido deve abrir espaço para discussão da questão formativa, bem como promover formações a seus professores, desenvolvendo um trabalho articulado e de cooperação.

Para Vasconcelos (2000, p. 16):

Se a universidade é o lócus de formação dos quadros profissionais de nível superior, é, portanto, função da universidade a formação de seus próprios quadros, ou seja a formação de seus docentes. A questão da formação didático-pedagógica desses docentes, no entanto, não é sequer mencionada como pré-requisito básico para o exercício do magistério superior.

O que vemos, no entanto, é que as próprias instituições não promovem, nem exigem a formação docente para os que nela adentram como profissionais da docência. E é sabido que o que realmente é valorizado por elas são as pesquisas de cunho

científico.

Sobre a prática docente Vasconcelos, (2000 p. 26) cita ainda que:

O docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude de bastante característica frente ao conhecimento, questionando-o, recriando-o, estabelecendo as interligações entre os diversos conhecimentos e efetivando, dessa forma, a real iniciação científica de seus, criando neles o gosto pelo aprender e incitando-os a buscar conhecimentos novos e novos caminhos para antigos saberes.

A formação docente não sanará todos os problemas que possam existir em uma sala de aula, mas mostrará caminhos e possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Desse modo Cunha (2008. p.466) diz que:

[...] Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Desse professor não lhe foi exigido que o soubesse ser, assim ele vai se constituindo em sua trajetória, através da forma que lhe foi ensinado quando ele era o aluno, do modo como acredita que seja a forma correta, e qual seria essa, se não aquela em que todos os sujeitos são levados a eficácia da aprendizagem, ainda que várias sejam as formas de atingir a todos. Sendo importante o uso de diversos recursos, diferente daquela aula tradicional em que muitos foram formados, no qual o professor fazia uso apenas do discurso oral, sem dar espaços para explanação.

Anastasiou; Pimenta, (2010, p. 37) corrobora com a necessidade da formação docente, embora muitos ainda discordem:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica.

Formar profissionais é a especificidade da docência no ensino superior, e esse profissional a ser formado tem um perfil diferente dos que encontramos nas demais modalidades de ensino. São alunos adultos, trabalhadores, que fizeram uma escolha da carreira que desejam seguir, e que muitas vezes apresentam deficiência no ensino já adquirido, não sabem interpretar um texto, por exemplo, e até mesmo as expectativas desse aluno com o ingresso na tão sonhada faculdade.

E o docente a frente da turma deve estar preparado pra lidar com todas estas

questões e angústias.

Para Piaget, (1988, p. 25) a formação de professores deve ser a primeira preocupação quando se fala em reformas pedagógicas, sem uma boa formação nenhum outro programa implementado trará resultados realmente satisfatórios:

A preparação do professor constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Há uma escassez de discussão sobre a necessidade da formação desses docentes. O mundo tem mudado e o espaço escolar precisa se adequar a essa nova realidade.

O aluno de hoje está o tempo todo conectado, é whatsapp, facebook, instagram, e se o docente não estiver preparado para lidar com essas mudanças enfrentará muitos problemas em sala. Tem que buscar meios de aliar essa conexão a seus objetivos de ensino, promovendo debates, combinando teoria e prática.

Para garantir a qualidade dos cursos de graduação é importante que as instituições e as políticas públicas revejam o caráter formativo de seus docentes e os preparem para essas novas demandas educacionais.

Para Cunha, (2006, p.258-259):

O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores.

O professor deve promover ações que estimulem o fazer criativo do aluno em sala de aula, onde o espaço de ensino passou a ser espaço de troca, e o bom professor compreende essa mudança e passa a incluir a voz desse aluno em seus discursos.

A formação para a docência visa o aprender a ensinar, considerando a influência que o professor exerce sobre os discentes.

Ainda que sem experiência tais profissionais produzem aulas que levam o aluno a aprendizagem, no entanto, as práticas são construídas através de conhecimentos adquiridos pela experiência.

Sendo notório a lacuna existente na formação pedagógica, a necessidade da ressignificação das práticas e a construção da identidade docente pautada em modelos que atendam os novos discentes da era digital e dinâmica.

O Jornalista e Professor Costa (2015) cito a figura 1, reflete a importância de o docente estabelecer uma parceria com os alunos, visto a influência exercida em sala, o trabalho em conjunto gera maior interesse, agrega maior valor ao ensino e cria uma conexão entre as partes envolvidas. O aluno se sente valorizado e ávido na busca pelo conhecimento. Diz ainda que o ensino não deve limitar-se a sala de aula, mas expandir-se pelas áreas do espaço escolar, bibliotecas, corredores, museus, cinemas, pelas fábricas, tornando- o concreto e real.

Figura 1: O papel do docente hoje



Fonte: Revista Ensino Superior Unicamp.

A educação bancária, citada por Paulo Freire (1997), no qual o professor era o detento do saber, sendo este um método conservador, por mais que ainda seja comumente utilizado por alguns docentes não cabe nos dias atuais.

Diferente de épocas passadas em que apenas uma pequena camada freqüentava o ensino superior, hoje nas salas das instituições há uma heterogeneidade marcante, com diferentes personalidades, culturas, raças, e camadas sociais, no qual o aprendizado deve alcançar a todos presentes.

Dessa forma segundo Isaia (2006b p. 374) a docência compreende:

As atividades desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais. Tais atividades são regidas pelo mundo de vida e da profissão, alicerçadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor.

O fazer docente é uma tarefa complexa, no qual a pessoa nessa função além dos conhecimentos específicos e pedagógicos deve sempre questionar-se ao planejar uma aula: porque ensinar, pra quem e porque, e auto avaliar-se se a didática utilizada foi a melhor, atingiu a todos da sala, o que fazer para melhorar, favorecendo a construção do aprendizado pelo aluno.

Cabe ao professor estimular o esforço e as pesquisas por parte do aluno por encontrar respostas, ao invés de passar informações prontas. Formando um aluno autônomo, criativo, capaz de solucionar e gerenciar questões e conflitos.

As instituições de ensino superior não necessitam de docentes que repliquem seus antigos professores tampouco os alunos, mas de docentes comprometidos com o sucesso

O docente só perceberá a eficácia da sua aula dando oportunidade para a participação do aluno, envolvendo- o nas discussões, levando-os a reflexão do objeto da aula, tornando-o parte central do processo de ensino- aprendizagem.

Zabalza, (2004, p.190) corrobora que:

O objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos.

Nesse contexto surge a prática educativa, onde o professor não entrega apenas informações técnicas, mas experiências que permite a ele se inserir na vida do aluno de

maneira a influenciar, transformar e questionar, possibilitando o desenvolvimento de uma postura diferente ao enfrentar o mercado, diminuindo as fronteiras de aluno, professor e sala de aula.

Assim ao organizar uma aula o docente não deve ter como meta a apenas a transmissão da informação por métodos de oralidade, mas a apropriação por parte do aluno do conteúdo exposto, para tal é preciso o conhecimento das melhores práticas pedagógicas e colocá-las a serviço da aprendizagem, atingindo todo o grupo de discentes. Consciência que será despertada nos cursos de formação em docência.

Uma pergunta que me inquieta é o fato de não se exigir uma formação específica em docência para o docente do ensino superior, se para a atuação em outros níveis de ensino é necessário a licenciatura, para se atuar em outras profissões, são exigidas a formação específica, tal qual um médico ou um advogado. Dessa forma um professor não deveria ensinar sem o conhecimento e a formação mínima que a docência exige, uma questão a ser repensada.

Precisamos desconstruir a idéia de que a formação em docência não seja importante para a atuação no ensino superior, e que a formação técnica é suficiente, tão pouco a transmissão de conhecimento de forma unilateral.

É necessária uma análise constante das práticas pedagógicas, devendo o docente estar sempre atualizado com relação às melhores metodologias a serem utilizadas em sua aula.

Conforme apresentado, a docência se caracteriza por suas especificidades, como uma atividade que requer preparo específico para o ato de ensinar diante dos novos desafios e complexidades do ensino superior e também do aumento de ingressantes nessa modalidade.

CONCLUSÂO

A docência é uma função que exige saberes específicos em virtude de sua complexidade. A sala de aula por vezes leva o professor a tomar atitudes imediatas diante de questões imprevisíveis que surgem no decorrer do ano letivo. Para que tudo termine bem o docente deve estar alicerçado teórica e pedagogicamente em sua postura e prática.

Erroneamente os profissionais docentes do ensino superior consideram desnecessária a formação específica em docência, quando muito seria acrescentado em seu trabalho o conhecimento adquirido acerca das didáticas de ensino.

Esse conhecimento não anula o saber específico da área que leciona, ao contrário disso , se torna um aliado, agregaria maior valor ao ensino aplicado.

Ainda faltam políticas que firmem essa necessidade, pois como foi visto a legislação não exige formação específica em docência para atuação no ensino superior, abrindo assim precedentes para que profissionais despreparados para essa finalidade adentrem os sistemas de ensino, ainda que estes tenham títulos de mestres ou doutores.

Espera-se que esse trabalho contribua para conscientizar esses profissionais de que a formação em docência se faz necessária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. PIMENTA, Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 27/10/2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14. 2008.

Porto Alegre. Anais. Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p.465-476.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2. ed.São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PIAGET, Jean. Para Onde vai a Educação? Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Docência na educação superior : Brasília, 1º e 2 de dezembro de

2005/Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

NOGUEIRA, Amanda Espírito Santo; LIMA, Ubirajara Couto. Os professores não licenciados e a docência no ensino superior: uma proposta de curso de formação inicial. In: Colóquio Educacional: Educação e Contemporaneidade, 6,

2012. São Cristóvão- SE. Set, 2012. Disponível em: . <http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/12.pdf> Acesso em: 23/11/ 2019.

REVISTA ENSINO SUPERIOR - O papel do docente hoje - Disponível em: < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-efazer-parceria-com-os-alunos.> acesso em 22 /11/ 2019.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. de Carvalho. A formação do professor do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARCILENE BATISTA DA COSTA

DE PAULA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões sobre as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento infantil. As histórias são uma parte muito importante da infância e são de grande importância no seu desenvolvimento. Contar histórias para crianças desde a mais tenra idade é muito importante, pois desde cedo começam a ter motivação para ler, desenvolvem a sua

atenção e favorecem momentos de diálogo criando laços afetivos entre o adulto e a criança. O momento da história, tanto na família quanto na escola, deve ser um momento mágico e sem pressa em que o adulto gosta de contar a história tanto quanto a criança a escuta ou observa suas imagens. Por meio de histórias, as crianças se interessam por seu ambiente e entram em um mundo de fantasia enquanto aprendem muitos valores da vida real. Em suma, pode-se dizer que a literatura infantil é importante, pois contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Desde cedo, pais e professores devem incutir na criança o hábito da leitura. Este primeiro passo o predispõe a uma formação crítica e responsável onde você é parte ativa da sociedade. Quando a criança é pequena, as primeiras leituras da mãe ou do pai servem para fortalecer os laços emocionais. Muitas vezes, as crianças anseiam pelo momento do dia dedicado à leitura, não só pelo fato de conhecerem uma nova história, mas pelo tempo que compartilham.

Palavras-chave: Fantasia. Laços Afetivos. Momento Mágico.

INTRODUÇÃO

Em relação aos benefícios específicos da literatura infantil, podemos citar que a criança que pratica a leitura desde cedo torna-se muito mais familiarizada com a escrita, o vocabulário e aprende a ortografia; melhora a pronúncia das palavras; sua comunicação e expressividade são mais fluidas; e suas dificuldades de aprendizagem são quase nulas.

A literatura infantil é essencial para desenvolver a capacidade da criança de compreender, de adquirir novos conhecimentos e de interagir com outras crianças ou adultos.

Geralmente as crianças não gostam de ler, entediam-se ou fazem-no por obrigação, por isso o grande desafio dos adultos é incutir o hábito da leitura, para que o façam de forma agradável e significativa. Um primeiro passo para este desafio é ensinar pelo exemplo, as crianças tendem a imitar o que os mais velhos fazem, por isso tanto os pais como os educadores podem mostrar aos pequenos que gostam do momento da leitura e que a literatura pode oferecer-nos histórias fascinantes.

A forma como essas histórias são contadas é extremamente importante, usando a voz para dar vida aos personagens e atuando com sons, tons e gestos para dar animação à história.

Não se trata de virar palhaço, mas contar uma história de forma atraente e lúdica vai despertar na criança a motivação para conhecer novas histórias, novos personagens e cenários.

A ideia é que as crianças, antes mesmo de saberem ler, comecem a ler de forma agradável, que ao invés de distanciarem-se, aproximem-se dos livros. Para isso, a narração oral, além de ser uma arte em si, é um instrumento muito eficaz.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O UNIVERSO INFANTIL

A literatura infantil tem sido, desde o seu início, um elemento essencial na vida e no desenvolvimento da primeira infância. Do ponto de vista pedagógico, especificamente as histórias infantis são um elemento fun-

damental no dia a dia da criança. Procuram deixar uma mensagem, um ensinamento, uma moral ou simplesmente cativar a atenção do leitor. A literatura em geral foi, durante séculos, utilizada para comunicar histórias, sentimentos, opiniões. Em particular, a literatura infantil visa cultivar hábitos de leitura desde a mais tenra idade e estimular o gosto pela leitura à medida que a criança cresce.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo 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, 1995, p. 17)

Reconhecer a importância da literatura infantil é estimular a formação do hábito da leitura na idade em que os hábitos são formados, ou seja, na infância. A literatura infantil é um caminho que leva a criança ao desenvolvimento da imaginação, expressando emoções e sentimentos, de forma significativa.

A contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança é extremamente importante. Ao longo dos anos, a educação preocupa-se em contribuir para a formação de uma criança crítica, responsável e interativa com a sociedade.

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 informação sobre as diversas formas cultuais de lidar comas emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade da criança. (BRASIL, 1998b, p. 143).

Uma criança que lê será superior em muitos aspectos. Praticar a leitura o ajudará a aumentar o vocabulário , familiarizar-se com a escrita, pronúncia correta das palavras, melhores habilidades de comunicação e sem erros ortográficos. O mais provável também é que não tenham dificuldades de aprendizagem e até uma capacidade de compreensão maior do que o resto das crianças.

Por outro lado, a escola busca conhecer e desenvolver nas crianças a capacidade de ler e escrever e como a literatura infantil pode influenciar positivamente neste processo. O fato de contar histórias desde a mais tenra idade, influencia para transformar a criança em um adulto ativo, responsável por sua aprendizagem e que sabe compreender e interagir no contexto em que vive, de acordo com suas necessidades.

Ter acesso à boa leitura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor,

como leitor, preocupa-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida. (BRASIL, 1998b, p. 143).

Incutir na criança o hábito da leitura desde cedo é vital dada a importância da literatura infantil, pois é essencial para a aquisição de conhecimento, recreação, informação e interação.

O desenvolvimento do pensamento crítico nasce na consciência e na capacidade de descentralizar para ouvir ativamente. Até quarenta anos atrás, havia uma tradição de contar contos de fadas, anedotas, poemas. As crianças não tinham pressa. Quanto mais longa a história, mais tempo as crianças poderiam ficar com os adultos para ouvir. Houve uma investigação do significado. Hoje não é mais contado. As histórias costumam ser lidas para crianças ou elas são deixadas sozinhas diante de um livro, ou mais, para assistir a histórias por meio de narradores virtuais.

CONTAR HISTÓRIAS COMO HOSPITALIDADE

Contar histórias é uma forma avançada de hospitalidade e marca profundamente tanto quem narra quanto quem escuta.

O narrador acolhe-nos a entrar no seu mundo e declara-se disponível para interagir com o mundo dos ouvintes: convida-os e também se deixa ser convidado.

O encontro entre narrador e ouvinte estimula ambos. É uma página escrita que ganha vida. É o prazer de ler ouvida.

Como é reforçado por Abramovich (2003, p. 24):

Ouvir histórias é um momento de gostosura, de prazer de divertimento dos melhores. É encantamento, maravilhamento, sedução [...]. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja uma boa história)

Na verdade, o que acontece é uma troca, por meio dessa atividade o escritor também se enriquece. Um autor não pode ser considerado isolado, ele faz parte de uma comunidade, vive em uma sociedade e tem que fazer parte dela interagindo com os outros.

Existem comunicações que não fazem sentido, que não deixam nada para vocês. Por exemplo, as conversas feitas nos quartos, as palavras vazias entre estranhos ditas no compartimento de um trem. A narração é outra coisa, ela busca interação. Um elo forte que une os acontecimentos contados à medida que o tempo passa inexoravelmente, convida-nos sempre a “estarmos prontos”, sem perder a concentração. Os pequenos eventos passam a ser algo que merece a nossa participação. A história contada se refere ao interlocutor com a mesma intensidade com que o narrador sente sua participação. O ouvinte é empurrado para essa aventura, porque parece que faz parte da história. A força de participação não deriva da acuidade dos conceitos. São os acontecimentos evocados por uma onda emocio-

nal que nos leva a senti-los nossos, apesar do fato de que os protagonistas estão muito distantes.

Abramovich (1995, p.18) destaca que:

Contar histórias é uma arte [...] e tão linda! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Através da narração você tem a certeza de que terá a participação de outras pessoas porque ela tem a capacidade de surpreender, de colocar em discussão o seu próprio mundo, desconhecido e indecifrável. Quem aceita experimentar a vertigem da surpresa, tem a capacidade de se expor diante do que não conhece. A narrativa é capaz de criar maravilhas porque se estende a uma aventura que ainda não foi vivida. E isso com uma sequência que nunca é a mesma, é a mesma coisa que acontece quando se tenta provar um teorema da matemática. Na sucessão infinita de eventos reais, a história escolhe apenas alguns e os organiza de uma forma que continua a ser uma "história". Enfrenta uma realidade considerada mais ampla e mais solene do que é contada.

[...] imagens visuais e paisagens sonoras nítidas, e apresenta um sujeito contador com domínio de recursos vocais e corporais [...] muda a intenção de contar, mas permanece o que é essencial: a condição de encantar, de significar o mundo que nos cerca, materializando e dando forma às nossas experiências. (BUSSATTO, 2006, p 10).

A narrativa é um processo pelo qual o ser humano relata suas ações cotidianas, como as idas ao trabalho, os lugares que visitou, as pessoas que frequentam, entre outros. Além disso, é feito para explicar uma teoria, como um autor desenvolve seu argumento, também para mostrar como uma posição é defendida em uma discussão. Ou seja, narrar pode ser usado tanto para situações circunscritas ao imediato quanto para processos onde há mais abstração. Bakhtin (1999) afirma que os seres humanos se comunicam de maneiras diferentes de acordo com seu contexto e seu papel, por exemplo, em casa, na escola, no trabalho existem diferentes formas de fazê-lo, que ele denomina de gêneros discursivos. São de dois tipos: primários, são aqueles que são delimitados pelo contexto imediato, conversas, anedotas, piadas, têm registo oral; as secundárias, são mais descoladas da oralidade e requerem níveis de abstração distantes da situação de comunicação imediata, dentro delas estão: novelas, relato acadêmico, crônicas jornalísticas, atas, discursos políticos, conferências, entre outros.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

É inegável que as habilidades de leitura de uma criança são importantes para seu sucesso na escola, no trabalho e na vida em geral.

Está comprovado que a leitura para crianças pequenas melhora as habilidades cognitivas e ajuda ao longo do processo de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo é o surgimento da capacidade de pensar e compreender; é a construção de processos de pensamento, incluindo lembranças, resolução de problemas e tomada de decisões, desde a infância até a adolescência e a idade adulta.

De acordo com Paulo Freire (1989, p.07):

[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica das palavras, mas uma relação dinâmica que vincula a linguagem e realidade [...].

Ler diariamente para crianças pequenas, desde a infância, pode ajudar na aquisição da linguagem, habilidades de comunicação, habilidades sociais e habilidades de alfabetização. Isso ocorre porque ler para seus filhos nos primeiros meses estimula a parte do cérebro que lhes permite entender o significado da linguagem e ajuda a desenvolver habilidades essenciais de linguagem, alfabetização e sociais.

As histórias vêm em uma variedade de formas: poesia, música, movimento, imagens, peças de teatro e até mesmo piadas de papai. Os criadores das histórias usam vários meios, como braille, linguagem de sinais, filmes e dança para compartilhar as histórias com outras pessoas.

Algumas histórias são dinâmicas, nós as ouvimos ou vivenciamos e então elas desaparecem. As histórias tornam-se estáticas quando as escrevemos ou gravamos de alguma forma para que possamos revisitá-las continuamente.

Crianças com deficiência visual ou surdocega podem vivenciar uma história explorando taticamente os itens coletados em uma caminhada ou brincando com os materiais usados para tomar banho, caso estejam colocados em uma caixa ou bolsa de experiências. Outra criança com baixa visão pode gostar de livros ilustrados simples com impressão limitada. Áudio e braille são outros meios que podem ser usados para compartilhar uma história com outras pessoas.

A forma ou o meio não são tão importantes quanto a própria história ou a criação da história.

Damos sentido às nossas experiências de vida em parte pelas histórias que aprendemos ou contamos a nós mesmos. Imagine uma história que a criança possa criar e revisitar.

[...] é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, 2011, p.20)

No momento em que a criança conta a si mesma a história, não sabe se é ficção ou não. Ele está apenas construindo uma história baseada em sua experiência do que acontece quando ele grita à noite. Mas o poder dessa história pode ajudar a acalmá-lo e a agir para atender às suas próprias necessidades. Isso pode ser verdade para muitas histórias que lemos ou ouvimos.

Mesmo as histórias que podem nos assustar um pouco nos ajudam a enfrentar, porque o resultado para o protagonista ou herói acaba dando certo. Portanto, quando enfrentamos desafios em nossas próprias

vidas, podemos ter uma certa crença de que tudo ficará bem, eventualmente, se agirmos.

Os humanos estão constantemente criando histórias. Nós inventamos histórias em nossas cabeças sobre como será nosso dia antes de irmos para o escritório. Contamos a nós mesmos histórias sobre os lugares incríveis que veremos e coisas emocionantes que faremos ao planejar nossas férias. Contamos a nós mesmos histórias sobre como as pessoas nos tratam e como as tratamos. Somos nossas histórias.

Muitas pessoas podem não concordar que isso é uma narrativa, mas é onde muitos de nós começam a aprender o poder de nossa própria memória e imaginação. As histórias contadas em uma família ou cultura tornam-se ainda mais poderosas à medida que são compartilhadas ano após ano. Eles se tornam parte de quem somos, no que acreditamos e como vemos nosso futuro.

A literatura infantil promove a criança em seu processo de desenvolvimento e socialização, sendo que nessa fase os interesses da criança dizem a respeito, sobretudo ao som, ao ritmo, ás cenas individualizadas, os livros com poucos textos, muitas gravuras e rimas, tratando de animais e objetos conhecidos e cenas familiares ao mundo infantil. Sendo que nesse processo literário encontra – se o espaço privilegiado para estimular o sujeito como gerador das hipóteses mágicas, como afirma. (ZILBERMAN & LAJOLO, 1985, p.25).

Quando preservamos as histórias de alguma forma estática, como um livro, uma gravação ou um filme, pessoas de diferentes épocas e lugares podem compartilhar essa história. Muitas dessas histórias orientam populações inteiras no aprendizado de como viver suas vidas (por exemplo, textos religiosos e espirituais, a Constituição).

Usar nossa imaginação para modificar uma história existente ou criar um mundo fictício nos permite criar soluções para problemas existentes ou imaginar lugares onde existem outros desafios.

As histórias também nos ajudam a resolver problemas, proporcionando oportunidades para experimentar ações diferentes que podem levar a resultados diferentes. Isso é especialmente verdadeiro se outra pessoa estiver ajudando a cocriar a história.

As histórias servem a muitos propósitos em nossas vidas. As histórias são muito mais do que apenas ler ou ouvir. Eles são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

A alfabetização começa com histórias que outros nos contam ou que contamos a nós mesmos. Co-criar histórias com um adulto ou colegas ajuda nossos filhos e alunos a começar a criar histórias que possam compartilhar com outras pessoas.

Os adultos começam a “contar histórias” com bebês e crianças pequenas, compartilhando versos infantis, canções e histórias para dormir. Então, nós os ajudamos a aprender a ler as histórias dos outros e a escrever as suas próprias.

As histórias nos ajudam a compreender os outros e a nós mesmos. Sentimos empatia com os personagens que encontramos nas histórias. Essa capacidade de aprender com as histórias é uma habilidade que ajudará nossos alunos por toda a vida. Além de objetivos acadêmicos, as histórias enriquecem vidas e fornecem orientação para viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar histórias é a forma mais antiga de ensino. Ele uniu as primeiras comunidades humanas, dando às crianças as respostas às maiores questões da criação, da vida e da vida após a morte. As histórias nos definem, nos moldam, nos controlam e nos fazem. Nem toda cultura humana no mundo é alfabetizada, mas toda cultura conta histórias.

Quando se conta a primeira história, há um momento mágico. As crianças sentam-se encantadas, com a boca aberta e os olhos arregalados.

Em escolas onde 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 outras áreas.

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.

REEFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5. ed. São Paulo:

Scipione,1995.

BAKNTIN, M. Aesthetics of Verbal Creation (10ª ed.). México, DF: século XXI.

1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília:

MEC/ SEF, 1998a. v.1.

BUSATO, Cléo. A Arte de Contar Histórias no século XXI. Petrópolis, RJ: 2006. FREIRE; Paulo. A importância do hábito de ler em três artigos que se completam. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322509809_Literatura_infantil_e_alfabetiza c ao_uma_experiencia_para_ler_e_escrever. Acesso em 03 nov 2021.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. Tecnologias digitais na educação. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler: A literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro, 2014.

FAVORECENDO A APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES

A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO

MARI LEILA BOACEFF VARGAS MONTEIRO

RESUMO

A identidade do psicopedagogo é dinâmica no sentido de que ela se constrói a partir do conjunto de necessidades, crenças, teorias e práticas. Este conjunto manifesta-

-se através de um discurso que representa a abordagem psicopedagógica. O objetivo desta é pesquisa é refletir sobre a aprendizagem escolar e as práticas pedagógicas e psicopedagógicas desenvolvida pelas escolas e a importância do psicopedagogo nas em uma Instituição escolar, desvendar os papéis desempenhados pelos diferentes profissionais, como: professores, mediadores, coordenadores, diretores, coordenadores e psicopedagogos. Diante das inúmeras transformações sociais, o processo de desenvolvimento da escola é alvo de muitas discussões vigentes que visam à busca de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzam o ambiente escolar.

Sendo assim, o processo de ensino- aprendizagem precisa ter como primícias a necessidade de uma reformulação pedagógica e psicopedagógica que priorize uma prática formadora ao desenvolvimento, na qual a escola passe a trabalhar com ações das quais a torne um ambiente onde a aprendizagem tenha realmente significado na vida cotidiana dos alunos

PALAVRAS- CHAVE: Identidade; Aprendizagem; Psicopedagógicas; Pedagógicas; Escolas.

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente na busca por metodologias e estratégias de ensino que o psicopedagogo favoreça e auxilia na aprendizagem nas escolas.

Desta forma, a necessidade de uma nova compreensão da realidade educacional brasileira tem sido tema de diversas discussões no sentido de propiciar aos educadores desafios que os façam buscar estratégias que promovam o bem coletivo por meio de conteúdos integrados aos valores essenciais à vida em sociedade com o psicopedagogo intermediando para o bem maior na aprendizagem do aluno, auxiliando os profissionais e interagindo, de certa forma, com a família.

Encontrar novos modelos de organização escolar que sejam compatíveis com os avanços da ciência, da cultura, da tecnologia e com a realidade vivenciada pelo aluno, permite que o educador tenha uma visão da totalidade em termos de possibilidades que desenvolva estratégias voltadas às práticas cotidianas.

O psicopedagogo está preparado como o especialista em aprendizagem para acompanhar a equipe pedagógica na adequação de programas, projetos, bem como atender às questões relacionais envolvidas no contexto escolar. O professor tem a chave na sala de aula, o psicopedagogo tem a chave para que a instituição Escola possa lidar melhor com a complexidade das questões envolvidas na rede composta pelos agentes envolvidos dentro e fora dos muros da instituição.

A Psicopedagogia, como área de conhecimento, surgiu da necessidade de atender e orientar crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, devido a questões cognitivas ou relacionadas ao seu comportamento social. Embora o seu histórico contemple a atuação com distúrbios, dificuldades e transtornos de aprendizagem, o psicopedagogo atua em

diversos contextos e populações, no segmento clínico ou institucional e, para além de identificar os obstáculos e promover a aprendizagem, este profissional visa o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, contribuindo com um novo olhar, através do diagnóstico e das intervenções psicopedagógicas.

Como indica Barbosa (2010), "para a psicopedagogia, a aprendizagem é concebida como um processo no qual o aprendiz possui uma participação intensa sobre seu próprio aprendizado, articulando cognição e afeto e garantindo que o conhecimento seja desejado e por isso, aprendido." Para a autora, a intervenção garante que o aprendiz desenvolva-se para que a cada vez mais alcance níveis de maior complexidade.

2. DESENVOLVIMENTO

Em todas as instâncias nas quais se discute sobre educação, há um consenso de que a educação deveria ter como objetivo principal a preparação dos alunos para o exercício da cidadania, cabendo a escola formar o aluno em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade através de uma aprendizagem significativa.

Assim, quando a escola abre as portas para ações como projetos que percorrem os caminhos dos assuntos relacionados à interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, no sentido de apontar-nos pistas para a compreensão das estratégias de ensino como forma de trabalhar as questões sobre temas transversais.

Os temas cotidianos e os saberes populares são o ponto de partida para a aprendizagem dos alunos, assim os conteúdos disciplinares e culturais ganham um novo entorno educacional, não são desprezados, mas se tornam o meio para o aprendizado e as temáticas sócias intituladas de transversais se tornam a própria finalidade das ações educacionais.

Estratégias de projetos significam buscar uma organização que estabeleça uma conexão entre os mais diversos tipos de conhecimento científico, popular disciplinar, não disciplinar, cotidiano etc.

Partindo deste princípio estaremos analisando as ações que favorecem a aprendizagem nas escolas, dando ênfase às ações e aos projetos pedagógicos das escolas pesquisadas.

Como a escola não possui um psicopedagogo, o professor acaba tendo que suprir esta falta atuando junto ao aluno com problemas de comportamento ou de aprendizagem. Um psicopedagogo na escola auxiliaria a comunidade escolar e, principalmente, a professora apontando formas de como trabalhar com esses alunos com problemas de aprendizagem, assim ajudando toda a equipe gestora da escola.

Como diz Santos:

O psicopedagogo é um profissional que tem Total dedicação à acessória de instituições Escolares com o intuito de certificar aos profissionais que nela atuam e oferecer condições precisas para se poder atingir uma melhor compreensão da complexidade do processo de ensinar e aprender. (SANTOS, 2011, p. 01)

Com relação ao procedimento metodológico este estudo, realizou a tentativa de buscar reflexões às indagações supracita-

das, bem como entender a aprendizagem no ambiente escolar, através de levantamento bibliográfico pertinente ao estudo, para que o aporte teórico seja fortalecido com os diversos estudos no âmbito da aprendizagem escolar.

Na expectativa de refletir sobre as intervenções oferecidas ao desenvolvimento da aprendizagem nas escolas da rede, este estudo deu voz aos professores coordenadores das escolas pesquisadas, para relatar e discutir as práticas docentes observadas.

No processo de aprendizagem é muito importante a intervenção desse profissional, quando o aluno não consegue por si mesmo obter bons resultados nesse processo. Como nos diz a especialista Maria Augusta Mota de Miranda “O papel do psicopedagogo é de suma importância, porque ele vai agir como um “solucionador” para os problemas de conduta e aprendizagem.” (MIRANDA, 2011, p. 01). O trabalho do psicopedagogo na escola deve ser preventivo. Bossa (2007) afirma que este trabalho tem níveis diferentes de atuação.

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria- se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram- se planos de intervenção baseados nesse diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno , estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25)

O objeto de estudo da psicopedagogia está ligado com o processo de ensino aprendizagem, como nos diz Neves a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade,procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos. (NEVES, 1991 apud BOSSA, 2007, p. 21)

A atuação do psicopedagogo pode ocorrer em todos os contextos onde haja processo de aprendizagem a saber: empresas, clínicas, escolas, etc., em cada local de trabalho a intervenção do psicopedagogo terá sua especificidade.

Nas empresas o enfoque do psicopedagogo é auxiliar no desenvolvimento do sujeito para desempenhar suas funções. Bossa aponta que existe também uma proposta de atuação nas empresas, onde o objetivo seria favorecer a aprendizagem do sujeito para uma nova função, auxiliando - o para um desenvolvimento mais afetivo de suas atividades. (BOSSA, 2007, p.33)

O campo de atuação do psicopedagogo nas clínicas, além de compreender a causa do sujeito não aprender, busca também como esse sujeito pode aprender. Segundo Bossa, o psicopedagogo busca não só compreender o porque de o sujeito

não aprender alguma coisas, mas o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnostico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder a intervenção que é o próprio tratamento ou o encaminhamento. (BOSSA 2007, p.94.)

Na escola o psicopedagogo trabalha com o aluno, pedagogo, orientadores e professores. Para Santos,

> O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor - aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo , através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento. (SANTOS, 2011, p. 02)

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, e surgiu devido à necessidade de compreender os problemas de aprendizagem. Ela se coloca em um território situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia.

Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a prevenir-las.

Na escola, o psicopedagogo utiliza um instrumental especializado, sistema específico de avaliação e estratégias capazes de atender aos alunos em sua individualidade e de auxiliar o educando nas atividades escolares e além dos muros da escola, colocando o aluno em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento. Cabe ainda ao psicopedagogo assessorar a escola, reestruturando sua atuação junto a alunos e professores, redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento no espaço escolar, ou seja, encaminhando o aluno para outros profissionais.

Miranda (2011) ainda aponta que, frente a uma situação/problema, o profissional psicopedagogo atuaria investigando sobre a vida escolar e familiar do estudante; orientando-o da melhor forma através de material pedagógico, entrevistas, provas projetivas (desenhos) etc., para que suas dificuldades de aprendizagem sejam sanadas e que ele tenha melhores resultados no futuro.

Diante disso, Paín aponta que o trabalho do psicopedagogo deve ser feito por etapas, pois o profissional, para cumprir os objetivos e garantir o enquadre no trabalho psicopedagógico, deve adotar certas técnicas. São elas: organização prévia da tarefa;

graduação nas dificuldades das tarefas ; auto avaliação de cada tarefa a partir de determinada finalidade; historicidade do processo, de forma que o paciente possa reconhecer sua trajetória no tratamento; informações a serem oferecidas ao sujeito pelo psicopedagogo, num nível em que possa integrá-las ao seu repertório intelectual e construir o mundo que habita; por fim, a autora fala da indicação como mais uma técnica no tratamento psicopedagógico. (PAÍN, 1986 apud BOSSA, 2007, p.106)

Todo tratamento psicopedagógico tem como objetivo a eliminação do sintoma apresentado pelo aluno. Assim, a relação psicopedagogo - paciente é medida por atividades bem definidas, cujo objetivo é "solucionar rapidamente os efeitos mais nocivos do sintoma para logo depois dedicar-se a afiançar os recursos cognitivos". (PAÍN, 1986 apud BOSSA, 2007, p. 105). Um dos caminhos para isso é a utilização de jogos. O jogo pode auxiliar o psicopedagogo no tratamento com as crianças, como é abordado por Bossa, o efeito terapêutico está implícito no próprio ato de jogar e mais precisamente na interpretação do terapeuta, quando este, devidamente preparado, pode inferir o sentido latente que se mostra no jogo, pois ele funciona como uma via de expressão metonímia do desejo. No âmbito da psicopedagogia tal interpretação significa tornar explícito, ao paciente os aspectos do seu mundo psíquico que incidem como obstáculos à aprendizagem. (BOSSA, 2007, p. 110- 111)

Quanto a outras estratégias de intervenção psicopedagógicas podemos citar técnicas como: entrevistas, trabalho interdisciplinar, grupos terapêuticos, técnicas de recolocação de informação diagnóstica, estratégias terapêuticas, assessoramento e coordenação de projetos educativos institucionais e projetos pedagógicos inovadores, entre outras.

E um grande diferencial observado nos relatos apresentados que foram as estratégias de ação desenvolvidas pelos professores comprometidos. A metodologia de ensino utilizada pelo professor de forma diferenciada significa o conjunto de situações didáticas que o professor organiza para o ensino aprendizagem, para que esta seja significativa.

Para elaborar a sua aula o professor deve escolher o método de ensino que utilizará na sua pratica pedagógica com seus alunos sendo que esta pratica deve ser continuamente avaliada para rever caminhos. Este deve fazer seu trabalho de forma a desenvolver a aprendizagem dos seus alunos.

Segundo Vasconcellos (1999, p. 147),

[...] de acordo com a teoria do conhecimento que fundamenta o trabalho do professor, considera como referencia a concepção dialética de conhecimento, destacando a problematização como elemento nuclear na metodologia de trabalho em sala de aula, se forem adequadamente captadas, as perguntas deverão provocar e direcionar de forma significativa e participativa, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, sendo também um elemento mobilizador para esta construção.

Sendo assim o professor ao problematizar um conceito já o leva a refletir sobre o conhecimento do aluno a respeito do assunto a ser trabalhado. O professor ao refletir sobre a sua pratica estará buscando novas metodologias de trabalho. De acordo

com Celso Vasconcellos (1996).

[...] implica na mudança de paradigma pedagógico, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para e pelo aluno construir a reflexão tomando por base a metodologia dialética, onde o professor é mediador da relação educando e o objeto de conhecimento.

Os métodos de ensino apresentam três modalidades básicas, segundo Vilarinhos (1985, p. 52):

Métodos de ensino individualizado: a ênfase esta na necessidade de se atender às diferenças individuais, ritmos de trabalho, interesses, necessidades, aptidões, etc.

Métodos de ensino socializado: o objetivo principal é o trabalho de grupo;

Métodos de ensino sócio-individualizado: o objetivo é procurar equilibrar a ação grupal e o esforço individual.

Desta forma, o professor coordenador deve investir na orientação ao professor para que o mesmo tenha condições de selecionar a abordagem metodológica a seguir no desenvolvimento de suas aulas, bem como, apoiar as ações propostas, considerando:

- Formas de apoio e de orientação aos professores [...], no sentido de lhes facilitar a transição entre as diversas possibilidades metodológicas ao desenvolvimento de suas aulas;
- Prepará-los para responder aos desafios que o trabalho docente lhes coloca;
- Dotá-los de meios que lhes permitam escolher os conhecimentos essenciais perante a massa informativa disponível;
- Incidir num mínimo de conhecimentos relativos à investigação pedagógica, à informação e orientação, à educação intercultural, às novas tecnologias, ao ensino especial, aos direitos do homem e da democracia... (Bruno et ali., 2009, p. 33).

Um dos maiores desafios é propor atividades que levem a construção do conhecimento e que instigue a investigação para transcender a uma metodologia falida, que por sua vez possa focalizar o papel do conteúdo desta disciplina no meio em que vivemos, bem como ser significativamente relevante na formação de um cidadão consciente e crítico em sua atuação na sociedade, aproximando a sala de aula da realidade dos alunos, partindo dos desafios que os mesmos enfrentam no seu cotidiano.

3. CONCLUSÃO

A partir do estudo realizado, podemos concluir que o psicopedagogo é de suma importância na escola. Pois o mesmo trabalha em prol da melhoria do processo ensino/aprendizagem e possibilita que o esforço empreendido pelos profissionais da educação surja efeito junto às crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento.

No cotidiano dos alunos busca-se trazer para a sala de aula um ensino contextualizado, percebe-se que escolas já conseguem um envolvimento maior de professores e outras um pouco menos, mas estão tentando integrar as diversas disciplinas num trabalho articulado e contextualizado. As escolas com o psicopedagogo vêm

fazendo um trabalho de conscientização da importância da participação dos pais/ família, na vida escolar de seus filhos.

O psicopedagogo podendo buscar fazer um trabalho articulado escola, comunidade, alunos, funcionários, professores compreender para transformar a realidade e promover o sucesso e a melhoria qualidade da aprendizagem.

Contudo, precisa-se de uma educação que valorize as organizações coletivas e que contribua para a construção da autonomia e para o desenvolvimento intelectual dos alunos, a fim de que se conquiste uma sociedade democrática.

Assim o psicopedagogo desenvolvendo o seu papel de orientar e auxiliar os alunos com dificuldades na aprendizagem acredita-se que este profissional, possa quebrar a barreira que impede do aluno de absorver as informações para sua aprendizagem e sua compreensão.

Portanto, faz-se necessário um novo olhar sobre a necessidade de um profissional, o psicopedagogo, que esteja na escola, que conviva com o aluno e com o professor, auxiliando-os em suas dificuldades e apontando caminhos para sanar problemas de aprendizagem e comportamento. Apesar disso, o trabalho do psicopedagogo vem sendo cada vez mais valorizado e reconhecido pela sociedade. É uma área bem interessante para quem gosta de desafios.

REFERÊNCIAS:

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. de; CHRISTOV, Luiza H. da S. (org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BARBOSA LMS, org. Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica. Curitiba: Ibpex; 2010. [Links]

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Rogério Augusto. O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções pscicopedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>. Acesso em 30/08/2011.

MIRANDA, Maria Augusta Mota. A importância do psicopedagogo na instituição escolar. Disponível em: <http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos.htm>.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político--Pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. Didática: Temas Selecionados. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985. acesso em: 30/08/2011.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria das Graças Cardoso

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

O presente estudo trata de questões que relacionam a música ao desenvolvimento da criança e tem por objetivo apresentar

a música como elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser e sua importância na aprendizagem além de analisar o papel na música na educação. Mostrando que a música é um campo multifacetado e que os educadores têm infinitas possibilidades de trabalhar com as crianças e que a musicalização e os sons já estão presentes nas salas de aula em diversas disciplinas, além de ser um dos conteúdos de Arte na Educação Infantil, sem deixar de mencionar que a musicalidade está presente enquanto manifestação cultural e por isso a escola pode ignorar o repertório da criança. A música é essencial para uma vida saudável e para um melhor desenvolvimento, neste sentido torna se um meio indispensável para a aprendizagem.

Palavras Chave: Música. Criança. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O processo de educação das crianças em uma cultura passa pela aprendizagem de todos os elementos, seja ela social ou cultural, cabe aos adultos educar estas crianças contribuindo para o desenvolvimento e o enriquecimento destes elementos. A escola é um espaço criado para que grande parte deste processo educativo aconteça, entre estes elementos estão a Música e a Dança.

Por sua vez, a importância da música no processo educacional infantil está no fato de que esta consegue, de certa forma, trabalhar a personalidade da criança, uma vez que consegue promover na criança o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções, como atesta Gainza (1988, p. 95):

Em todo processo educativo se confunde dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção de desenvolvimento e crescimento (o conceito atual de educação está intimamente ligado à ideia de desenvolvimento); por outro, a noção de alegria, de prazer, num sentido amplo. […] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver, tampouco é educar.

Aliar a música à educação também obriga o professor a assumir uma postura mais dinâmica e interativa junto ao aluno. Assim, o processo de aprendizagem se torna mais fácil quando a tarefa escolar atender aos impulsos deste último para a exploração e descoberta, quando o tédio e a monotonia se tornarem ausentes das escolas, quando o professor, além das aulas expositivas e centralizadoras, possa propiciar experiências diversas com seus alunos, facilitando assim a aprendizagem.

Divulgar a importância da música na vida das crianças e na educação infantil, contribuindo para a formação de seres humanos sensíveis, criativos e reflexivos.

Terei como objetivo apresentar a música como um processo importante para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, ampliando o conhecimento musical do aluno e mostrar que a escola pode se tornar um ambiente alegre e receptivo dando oportunidades de vivenciar momentos agradáveis, facilitando a integração, a inclusão social e o equilíbrio.

Outra questão relevante é que de fato, a associação da música, enquanto atividade lúdica, com os outros recursos dos quais dispõem o educador, facilita o proces-

so de ensinoaprendizagem, pois incentiva a criatividade do educando através do amplo leque de possibilidades que a música disponibiliza.

MÚSICA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Música e dança sempre fez parte da humanidade, sua origem é desconhecida, especialistas acreditam que a música teve origem com o canto, outros afirmam que ela apareceu com ritmos de danças e rituais em época de colheitas e garantias de boas caçadas. De acordo com alguns autores, a música originou-se na tentativa de entender os aspectos da natureza considerados perigosos, os ruídos do trovão, das tempestades e rugidos de animais. Para os povos primitivos a dança constituía também uma linguagem fundamental, era a representação do que havia acontecido, do que estava acontecendo ou o que aconteceria: as relações sexuais, a caça, a guerra, a mudança das estações, a vida e a morte. Eram rituais feitos de gestos, ritmos e de sons, de máscaras e acessórios variados, apesar das divergências música e dança são atividades existentes desde tempos primitivos e frequentemente aparecem associadas.

A música é a arte de preencher uma determinada quantidade de tempo com sons organizados de forma a chamar a atenção de quem a escute. Ao nascer, nos deparamos imediatamente com uma “paisagem sonora” onde vivemos com nossa família e comunidade, este é um vasto ambiente musical composto por diversos elementos; cada época, cada sociedade, cada comunidade tem sua “paisagem sonora”. A criança está envolvida no ambiente sonoro de sua família e de sua época, ao conviver com seu grupo social e mantendo contato com os meios de comunicação, ela irá construindo o seu repertório musical, quanto mais amplo seu ambiente sonoro mais amplo será sua educação musical, ou seja, quanto mais oportunidade a criança tiver de ouvir músicas de diferentes qualidades mais elemento terá para a construção de conhecimentos sobre a música e para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical. As crianças têm contato, desde pequenas, com diferentes expressões culturais (carnaval, festas folclóricas, bailes, etc) através da televisão, cinema e do teatro, sabe que dançar é uma atividade associada à música, quanto mais as crianças tiverem acesso a situações em que possam se relacionar com expressões de dança mais conhecimento poderão construir sobre essa forma de expressão.

A música é um meio de relaxamento e tem o poder de acalmar, as crianças extravasam as energias, se liberta de tensão, solta o corpo na hora de dormir.

Vê-se também a música como forma lúdica, associando às brincadeiras e jogos, e com certeza o repertório fica mais interessante, quando canta, ou emite algum som, a criança representa a si mesmo, e é por isso que brincar é a melhor forma de aprender, quando brinca se diverte e concentra maior atenção para aquilo que faz.

Por ser tão importante e necessária, que além de fazer parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que as escolas públicas e privadas têm até 2011 para incluir o ensino da Música em sua grade curricular, como exigência à Lei nº 11.769 de 11 de agosto de 2008, que determina a música como obrigatória na Educação Básica.

Música, Musicalidade e Musicalização

Seu dia é internacionalmente comemorado no dia 28 de junho. Considerada como arte e ciência de combinar sons de modo agradável aos ouvidos. Em cada época é entendida, estudada e ouvida de forma diferente. Varia entre culturas e comunidades.

Quando pensamos em música vem à sensação de liberdade, de movimento, relaxamento, mas como podemos definir a música em seu significado? Segundo o dicionário da Língua Portuguesa a música é: "combinação harmoniosa e expressiva de sons como arte de se exprimir por meios de sons, seguindo regras variáveis conforme a época a civilização etc."

No referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

(RCNEI, 1998 p.45) Percebe-se que essa definição se aproxima da emoção que nos envolve quando deixamos a música penetrar em nosso corpo e de como faz parte da vida do ser humano em seu cotidiano, de acordo com Bréscia (2003),

A música é uma linguagem universal, tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações, dados antropológicos, as primeiras músicas seriam usadas em rituais, como nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade. Com o desenvolvimento das sociedades, a música também passou a ser utilizada em louvor a líderes, como a executada nas procissões reais do antigo Egito e na Suméria. Na Grécia Clássica o ensino da música era obrigatório, e há indícios de que já havia orquestras naquela época. Pitágoras de Samos, filósofo grego da Antiguidade, ensinava como determinados acordes musicais e certas melodias criavam reações definidas no organismo humano."Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, poder mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura (BRÉSCIA. p. 31, 2003)

Para Gainza (1988) a música é um elemento de fundamental importância, pois movimenta, mobiliza e por isso contribui para a transformação e o desenvolvimento. Gainza ainda ressalta que a música e o som, enquanto energia estimula o movimento interno e externo no homem, impulsionando-o a ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau. (GAINZA,1988, p.22).

Segundo Weigel (1988, p.10) a música é composta basicamente por:

Som: são as vibrações audíveis e regulares de corpos elásticos, que se repetem com a mesma velocidade, como as do pêndulo do relógio. As vibrações irregulares são denominadas ruído.

Ritmo: é o efeito que se origina da duração de diferentes sons, longos ou curtos.

Melodia: é a sucessão rítmica e bem ordenada dos sons.

Harmonia: é a combinação simultânea, melódica e harmoniosa dos sons.

Musicalidade é a tendência ou inclinação do indivíduo para a música, que constuma revelar-se na infância e não depende de formação acadêmica.

Musicalização é um processo cognitivo e sensorial que envolve o contato com o mundo sonoro e a percepção rítmica, melódica e harmônica. Ela pode ocorrer intuitivamente ou por intermédio da orientação de um profissional.

Segundo Bréscia (2003), é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo,da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A música e o desenvolvimento da criança

Segundo Penna (1990), a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social. Quanto ao desenvolvimento segundo o dicionárioHouaiss, é um termo que apresenta acepções. Vejamos algumas delas. “aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais etc”, crescimento, progresso, adiantamento (HOUAISS,2002, p 989).

Trabalhar musicaliza com a criança é proporcionar que ela conheça a si mesma, ampliando sua noção de esquema corporal, comunicação e interação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) afirmam que atividades podem contribuir de maneira indelével como reforço no desenvolvimento cognitivo linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança, da seguinte forma:

Desenvolvimento cognitivo linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual.

Nessa sentido, as experiências rítmicas musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva;ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. Isto porque toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões.

Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo (e complexo) de atividades coordenadas. Por isso atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Desenvolvimento socioafetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel muito importante. Através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, suas capacidades e limitações. As atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra seus sentimentos, libera suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização.

Existem propostas de atividades para identificar ruídos provenientes de várias fontes, ouvir e distinguir, diferenciar ausência e presença de som, acompanhar com movimentos do corpo, palmas, ouvir ruídos do próprio ambiente, são atividades que visam preparar as crianças para uma posterior educação musical. A escola, enquanto espaço educacional pode se ocupar desta aproximação, isto pode ser realizado através de atividades que promovam a ampliação e transformação do ambiente sonoro; cabe aos professores criar situações de aprendizagem para que as crianças possam estar em contato com diferentes produções musicais e de origens diversas, não só do ambiente familiar, mas também pode gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto ou longe). Para isso o professor pode pedir que as crianças fiquem de olhos fechados e indiquem de onde veio o som produzido por ele, ou ainda, o professor pode caminhar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos.

Através dessas atividades o educador pode perceber quais os pontos fortes e fracos das crianças, principalmente quanto à capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim vir a trabalhar melhor o que está defasado. Bréscia (2003) ressalta que os jogos musicais podem ser de três tipos, correspondente as fases do desenvolvimento infantil:

Sensório-Motor: (até os dois anos): São atividades que relacionam o som e o gesto. A criança pode fazer gestos para produzir sons e expressar-se corporalmente para representar o que ouve ou canta. Favorecem o desenvolvimento da motricidade.

Simbólico:(a partir dos dois anos): Aqui se busca representar o significado da música, o sentimento, a expressão. O som tem função de ilustração, de sonoplastia. Contribuem para o desenvolvimento da linguagem.

Analítico ou de Regras: (a partir dos quatro anos): São jogos que envolvem a estrutura da música, onde são necessárias a socialização e organização. Ela precisa escutar a si mesma e aos outros, esperando sua vez de tocar ou cantar. Ajudam no desenvolvimento do sentido de organização e disciplina.

A duração das atividades deve variar conforme a idade da criança, dependendo de sua atenção e interesse. Além disso, vale lembrar que é preciso respeitar a forma de expressão de cada um, mesmo que venha a parecer repetitivo ou sem sentido. É importante que a criança se sinta livre para se expressar e criar, a música também serve de estímulos para as crianças com dificuldades de aprendizagem, contribui na organização do pensamento, favorece a cooperação e a comunicação, o importante é o fazer, participar, sua forma de expressão é respeitada com isto ela desenvolve a autoestima. A música serve de estímulo para o alívio da tensão emocional, superando as dificuldades da fala e da linguagem. A terapia com música auxilia a coordenação motora e em casos de paralisia cerebral e distrofia muscular. Com tantos benefícios a escola deveria incluí-la no currículo deixando os alunos mais motivados e se desenvolvendo de forma lúdica e prazerosa ajudando o equilíbrio, a desenvolver a criatividade, a memória, a concentração, a autodisciplina, socialização, contribui para uma higiene mental, reduz a ansiedade e promove vínculos.

A dança como forma de expressão

Podemos expressar sentimentos com simples movimentos de expressão corporal, utilizando nosso corpo para manifestar e expandir nossas emoções. A expressão através da dança estabelece um elo de comunicação coletiva, ela permite a preservação e a cooperação entre os grupos, favorece o senso de organização, divisão de trabalho, ordenação dentro de um trabalho coletivo. O homem se utiliza de várias formas artísticas para expressar e se comunicar, sendo a dança a mais completa das artes, ela acompanha a evolução do homem dando-lhe autonomia e desempenhando nas relações dentro de uma sociedade.

“Esteticamente a dança pode ser considerada como a mais antiga das artes, a mais capaz de exprimir tanto as fortes quanto as simples emoções sem o auxílio da palavra, porque esta, podendo tudo expressar, revela-se insuficiente nesses momentos”. (MENDES,2001 p.10)

Da primitiva à contemporânea, a dança passou por diversas fases, ela retratou épocas e etapas do desenvolvimento socioeconômico e cultural, materializou os valores e os significados de todas as civilizações, documentou seu contexto histórico refletindo e revivendo fatos através das vivências do homem no mundo possibilitando conhecer a cultura de um povo. É possível perceber com clareza a presença da dança nos momentos históricos que marcaram época em cada sociedade. A criança pequena necessita de experiências para sua formação e que permita o desenvolvimento de sua criatividade, as sensações que ela sente nas atividades de dança, pode lhe proporcionar momentos de alegria, prazer, liberdade, reforçando a autoestima, o auto-

conceito, a autoconfiança e a autoimagem, enriquecendo e incentivando a aprendizagem de um modo geral.

As atividades de dança devem estar inseridas com outras disciplinas, assim a criança terá possibilidades de estruturar e reformular seu autoconceito, combinados com a criatividade estimuladora, lhe propiciará sua autorrealização através de autoexpressão pela construção de um vocabulário do movimento. A interdisciplinaridade da dança permite a integração no processo ensino aprendizagem oferecendo oportunidade da criança de se mover, aprender por meio de movimentos, ser criativo, manipular o corpo em relação ao espaço, tempo, aprender a se relacionar com o outro e com o mundo. Com estas atividades ela poderá desenvolver habilidades motoras fundamentais através dos padrões básicos da dança, se expressará através dos movimentos, terão noções de forma, linhas retas, curvas, profundidade, permitindo ao professor trabalhar multidisciplinaridade para resolver possíveis situações problemas.

As estratégicas pedagógicas deverão propiciar desafios com bases em objetivos concretos, com ambientes adequados, conteúdos evolutivos, estímulos que favoreçam o trabalho cooperativo entre o grupo respeitando sua capacidade, sua maturação, assim atingirá de forma natural cada faixa etária e o desenvolvimento de cada ser. A partir do momento em que a arte em seu contexto passar a ser uma disciplina dentro do currículo escolar e ser levada em consideração todos os benefícios que ela proporciona, neste momento haverá um crescimento favorável na educação, pois vimos o quanto ela é importante e fundamental para o desenvolvimento e formação do educando.

A LINGUAGEM MUSICAL COMO PROCESSO LÚDICO E SOCIALIZADOR DE APRENDIZAGEM

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e há muito tempo faz parte da educação de crianças e adultos. Desde o nascimento, a criança tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que a rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos de chuva, nas batidas do coração, numa banda, num motor, no piscar de olhos e até mesmo na voz das pessoas mais próximas.

No período da alfabetização a criança beneficia-se do ensino da linguagem musical quando as atividades propostas contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal.

Essas funções psico neurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimentos, ou seja, são as operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar.

Rosa (1990) afirma que a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes.

A musicalização é importante é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática.

Conforme estudos de Gardner (1996) sobre crianças autistas, em que estas, são extremamente perturbadas e que frequentemente evitam o contato interpessoal e talvez nem falem, possuem capacidades musicais incomuns. Isto talvez, porque houvessem escolhido a música como principal canal de expressão e comunicação, ou também porque a música é tão primariamente hereditária e que precisa de tão pouca estimulação externa, quanto falar ou andar de uma criança normal.

O estudo, entretanto, não conseguiu colocar um ponto numa questão que intriga os cientistas há séculos: por que o ser humano começou a fazer músicas? Em a descendência do Homem, publicado em 1871, Charles Darwin, pai da teoria da evolução, sustenta que as notas musicais e os ritmos foram desenvolvidos pela espécie uma na como o objetivo de atrair o sexo oposto, assim como fazem pássaros. "Como ferramenta para ativar pensamentos específicos, a música não é tão boa quanto à linguagem", escreveu Livtin. "Mas, como ferramenta para suscitar sentimentos e emoções, a música é melhor que a linguagem". Não há cultura humana que não tenha produzido músicas. Estudos recentes mostram que os bebês começam a ouvir e a memorizar melodias ainda no útero da mãe.

Pequenos, eles preferem músicas da própria cultura. Na adolescência, escolhe o tipo específico de música de que vão se lembrar e que apreciarão pelo resto da vida. "Nessa fase a tendência é se lembrar de coisas com alto componente emocional porque junto os neurotransmissores e a amígdalas cerebral estão trabalhando arduamente para ligar a memória a fatos importantes", diz Daniel Livtin. (REVISTA VEJA, p. 97 de 10/01/2007).

A educação através das artes proporciona à criança descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. E criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) cita que desde a Grécia Antiga, a música era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia. A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções.

O Referencial Curricular ainda relata que muitas instituições de ensino encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional, mostrando a defasagem existente entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, devido ao sistema de notas que de certa forma limitam o trabalho do professor enquanto parte do sistema na qual está inserido dificultando o mesmo. Percebemos ainda que falta integrar os conteúdos para que a linguagem musical não fique fragmentada. E assim temos que ajudar as crianças a expressar seus sentimentos e a música começa a fazer o seu papel na construção do conhecimento. Pode-se desenvolver todos os conteúdos usando a linguagem musical e assim desenvolvendo todas as áreas do conhecimento.

A criança constrói seu próprio conhecimento acerca das coisas do mundo a partir de relação que estabelece com seus pares. Neste processo de formação do ser humano, a música está associada diretamente ao desenvolvimento do mesmo, e através dela, a criança pode expressar todos seus sentimentos.

A música é uma linguagem muito expressiva e as canções são veículos de emoções e sentimentos, e podem fazer com que a criança reconheça nelas seu próprio sentir. Para

Gainza, “a linguagem musical é aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência”. (1988:119)

Gardner (1996) admite que a inteligência musical esteja relacionada à capacidade de organizar sons de maneira criativa e a discriminação dos elementos constituintes da música. Em um trabalho pedagógico, a linguagem musical deve ser valorizada como um mecanismo essencial na formação intelectual da criança, os resultados no ensino da música são os mesmos durante as atividades musicais, dançando, cantando, compondo, ouvindo, a partir desse momento, o professor propicia situações que contribuem para uma aprendizagem mais rica e significativa. O ensino da música favorece o desenvolvimento da expressão artística além de despertar nas crianças o gosto pela música, contribuindo para a livre expressão de sentimentos.

Compreendendo o processo do desenvolvimento infantil do ponto de vista socioafetivo, enfatizamos a importância de que a criança tenha uma autoimagem positiva e que devemos valorizá-la como pessoa, a interação e a socialização contribuem para este processo.

No entender de Moreira e Masini (1982) a psicologia preocupa-se com o processo de aprendizagem. A psicologia cognitivista preocupa-se com o processo da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. A asserção central é a de ouvir, ver, cheirar etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo.

Segundo os autores citados, do ponto de vista cognitivo, destacamos a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que interagem com outras pessoas e diferentes objetos, sons, lugares. Do ponto de vista linguístico, coloca-se essencialmente o desenvolvimento das diferentes formas de representação verbal. É neste sentido que a música exerce um papel fundamental porque através dela a criança canta, dança, representa, imagina, cria e fantasia sua própria expressão de comportamento e sentimentos. E já no ponto de vista da psicomotricidade, entendemos que a criança precisa expandir seus movimentos, explorando seu corpo e o espaço físico.

Todos os aspectos estão associados diretamente ao desenvolvimento infantil, portanto cabe a escola proporcionar atividades que estejam relacionadas com a realidade das crianças, com uma proposta pedagógica coerente às necessidades das mesmas.

A música está presente nas tradições e nas culturas dos povos em diferentes épocas. Sua presença está dia a dia das pessoas e, pela sua complexidade de conhecimento, tornase necessário sua sistematização através da educação formal, como proposta curricular pedagógica.

Portanto, é preciso fazer uma reflexão crítica sobre as várias funções que a música assume ao longo da história, a fim de construirmos uma estrutura sólida na prática pedagógica da educação musical. Música é linguagem, portanto, devemos seguir o mesmo processo de desenvolvimento que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre a mesma.

O educador consciente tem como objetivo principal, trabalhar todas as áreas de conhecimento do seu aluno, inclusive a linguagem musical. Esta vem como instrumento, recurso para as aulas. Desta forma, a música contribui sistematicamente e significativamente com o processo integral do desenvolvimento do ser humano.

A música tem uma linguagem abrangente. E o ensino dela favorece o gosto estético e de expressão artística. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, educaremos adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la. O educador pode trabalhar a música em todas as áreas da educação.

A música tem um poder criador e libertador, ela torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na pré-escola. É preciso que a criança seja habituada a expressarse musicalmente desde os primeiros anos de vida, para que a música venha a se constituir numa faculdade permanente do seu ser. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Assim, na Educação Infantil os fatos musicais devem induzir ações, comportamentos motor e gestual até o primeiro ano de vida, pois a partir daí elas estão abertas para receber.

A contribuição da música no processo de aprendizagem tem embasamento tanto no referencial para educação infantil, como também para teóricos, que abordam a música como um dos temas principais para a construção do conhecimento.

Georges Snyders (1990) descreve a música como uma obra de arte. Dela podem-se extrair riquíssimos temas, abordando as mais diversas disciplinas. É fato que as escolas, não valorizam a música. Por sua vez, os professores que utilizam a música como instrumento, em seu trabalho, obtém resultados positivos. A música influencia os jovens e crianças. Ao nascerem, as canções de ninar nos acalmam, e na infância, a música se faz presente. Por toda essa riqueza a música é um recurso para a parte pedagógica. Assim, o ensino da música pode desempenhar um papel essencial para situar em seus justos lugares, as técnicas, os exercícios, em resumo, os meios e as finalidades profundas da educação.

Quando se expressa verbalmente à criança está representando. E quando canta ela está fazendo uma representação da apresentação construída através da leitura de mundo.

Mesmo porque, a educação musical proporciona meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança.

Para Gainza “A linguagem musical é

aquilo que conseguimos conscientizar ou aprender a partir da experiência" (1988:119).

O conhecimento da música, a expressão e a criação acompanham os seres humanos no decorrer da sua história. Quando a criança chega à escola, ela já tem uma bagagem musical. O professor neste momento precisa de sensibilidade para compreender a essência da linguagem musical, e assim facilitar o contato da criança com as diversas linguagens (plástica, corporal, etc.).E o professor deve propiciar situações para que a criança envolva com o mundo e aprenda a perceber significados em todas as coisas, sendo assim, a criança vai construindo seu pensamento e a compreendendo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical. A criança cresce em desenvolvimento da sua espécie e no conhecimento da música, descobrindo ritmos, desenhando, garatujando, experimentando instrumentos musicais, confeccionando-os, descobrindo novos sons.

Para uma visão cognitivista, o conhecimento musical tem início com a interação da criança ao meio ambiente, através de experiências completas que aos poucos se estruturam, chegando a uma resposta. Para que todo este processo venha acontecer, a criança tem que ter um contato com a música ou com objetos musicais. São essas experiências concretas que aos poucos levam a uma abstração cognitivista, ampliando a compreensão do desenvolvimento do ser humano na construção do conhecimento. São teorias psicológicas desenvolvimentistas, tais como a cognitivista de Jean Piaget, a psicanalítica de Erikson e a aprendizagem de Sears.

Nos dias atuais a linguagem musical é usada como terapia, como influência no meio de certos comportamentos da sociedade, como recursos dos meios de comunicação de massa, como auxiliar em psicoterapia e como sensibilização na educação de deficientes. Hoje, a aula de música tornou-se fundamental nas escolas, e há maior liberdade dos educandos e maior espontaneidade dos educadores.

Este é o grande desafio de nós educadores. Por isso temos que ter habilidades e competências para instigar a capacidade do aluno a fim de obtermos resultados positivos.

Comentaremos a respeito da Linguagem Musical: Que gênero é este? O ser humano tem contato com o mundo exterior através dos sentidos e o grau de desenvolvimento e aptidão da percepção de cada sentido é característico de cada pessoa. A criança desenvolve os sentidos desde que nasce e um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver todos os sentidos harmonicamente. Deve-se proporcionar espaços e oportunidades para que a criança pré-escolar aprenda a ouvir o mundo. A educação musical da criança se inicia pelo contato com os sons, o ritmo, a melodia.

O ritmo está presente em diversas situações do cotidiano e é fácil identificá-lo e expressá-lo embora seja difícil defini-lo. Todo ritmo é marcado pelo pulso e pelo acento. Pulsos são os tempos ou pulsações regulares sobre os quais se desenvolve o ritmo – costuma-se comparar o pulso às batidas do coração. Acentos do ritmo são pulsações que se destacam do conjunto. O professor poderá trabalhar o ritmo utilizando atividades como:

- Pedir às crianças que observem as batidas do coração e o tique-taque de um despertador;

Deixar uma torneira pingando e pedir para as crianças que observem o ritmo do pinga- pinga;

Colocar música, abaixando o volume a intervalos. Pedir às crianças que andem ao ouvir a música e para quando o som acabar.

A criança pré-escolar apresenta certa dificuldade na percepção correta de alguns ritmos mais complexos. O importante é proporcionar aos alunos oportunidades frequentes e variadas de contato com os ritmos e não recriminá-los por possíveis erros.

Segundo Rosa (1990) a criança desenvolve os sentidos desde que nasce, por isso um dos papéis da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e desenvolver em todos os sentidos harmonicamente.

As crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros. O manuseio de objetos sonoros cria situações que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar.

Craidy e Kaercher (2001, p130) afirmam que a exploração das possibilidades sonoras ou de instrumentos musicais não é uma atividade fácil de realizar com crianças, por que o barulho característico pode dar impressão que elas são muitas indisciplinadas ou grosseiras.

Inicialmente, vamos observar e desenvolver na criança, atividades de descoberta dos sons: escutar, reconhecer, localizar, criar.

É importante realizar algumas atividades com as crianças para que elas possam sentir o som como: bater palmas, espirrar, estalar dos dedos. Sons da natureza também são necessários para o desenvolvimento dos alunos, chuva, vento, animais emitindo sons, folha seca, cachoeira. Objetos com diferentes sons também são importantes como: relógio, chocalhos, sinos. O trabalho inicial como o som tem como finalidade desenvolver a discriminação auditiva e permitir que a criança se expresse. Som é a sensação que nosso ouvido percebe quando atingido pelas vibrações dos corpos sonoros.

A fim de que possa desenvolver sua expressão musical, a criança deve ter oportunidade de aprimorar sua acuidade auditiva. Trabalhando as qualidades do som: timbre, altura, intensidade, andamento.

O timbre diferencia a fonte sonora, permite o reconhecimento do som. As atividades propostas para estudo do timbre utilizam os instrumentos de bandinha rítmica.

A vibração de um corpo sonoro produz ondas sonoras percebidas pelo ouvido como sons. A altura é a qualidade que permite classificar os sons em graves e agudos e está relacionada com as vibrações do corpo sonoro. Os sons perceptíveis ao ouvido humano são os que apresentam de 16 a 30 mil vibrações por segundo. Os sons musicais são os que apresentam de 32 a 40 mil vibrações por segundo.

A música tem como objetivo primordial criar condições e dar oportunidades de experiência e de expressão rítmica. A ênfase não recai sobre a perfeição nas realizações musicais da criança, mas na alegria que ela

traz e nas possibilidades de comunicação que proporciona.

A música é essencialmente uma arte auditiva, que existe somente no tempo: portanto a arte de escutar exige uma atenção, sustentada e concentrada, porém muito pouco se tem feito no sentido de desenvolver nas crianças hábitos de ouvir, e se tem descuidado da compreensão auditiva.

Queluz, apud Rosa (1984: 64-65).
As atividades com instrumentos musicais objetivam o desenvolvimento rítmico, além de favorecerem outros aspectos importantes de aprendizagem. Quando toca um instrumento, a criança estabelece uma relação que envolve tanto a percepção auditiva e rítmica quanto à expressão de sentimentos e fantasias. O instrumento musical permite a expressão da música e, por meio do instrumento, tem oportunidade de demonstrar sua emoção.

O contato com os instrumentos musicais da bandinha rítmica favorece a observação de padrões de comportamento de autodisciplina e das relações sociais e auxilia o desenvolvimento da coordenação viso motora e rítmica. A criança deve ter oportunidade de trabalhar com diversas formas de instrumentos musicais, desde os mais complexos e raros, até os confeccionados com sucata. Através deste conhecimento ela poderá adquirir interesse pela música e posteriormente procurar um aprofundamento em algum instrumento com o qual tenha maior afinidade.

O primeiro contato com os instrumentos deve ser de maneira livre e espontânea, os instrumentos musicais devem estar ao alcance das crianças na escola.

Rosa (1990) afirma que a maioria dos instrumentos da bandinha rítmica é de percussão, com variação rítmica e não melódica. Essa limitação não garante que esses instrumentos sejam mais fáceis de tocar, pois é mais difícil perceber o ritmo de alguns do que de outros. Por exemplo, é mais fácil tocar o tambor do que o guizo. A marimba e as garrafas com água são instrumentos de percussão com variação melódica. Alguns nomes de instrumentos da bandinha rítmica: Tambor, Coquinho, Pau de Rumba ou Clavas de Rumba, Triângulo, Pratos, Caxixi, Guizos, Platinela,Castanholas de Cabo, Agogô, Afoxé, Raspa-Raspa, Marimba.

Com as crianças em idade pré-escolar convém enfatizar a liberação do instinto rítmico, principalmente por meio da expressão corporal de uma forma criativa e espontânea e da utilização de exercícios rítmicos, com acompanhamento do ritmo de canções.

Para Másrsico (1982:125) “Os instrumentos de percussão podem ser considerados como extensões dos instrumentos naturais de percussão - mãos, pés, dedos”. Normalmente, a criança relaciona instrumentos da bandinha com o que ela pode realizar com o próprio corpo. Os exercícios rítmicos imitativos e criativos constituem eficientes atividades de iniciação à música com bandinha rítmica. O conhecimento da etapa do desenvolvimento da criança é muito importante para que o educador não seja exigente demais. A criança deve se sentir motivada, segura e tranquila em suas realizações.

A regência da bandinha é importante para que haja uma organização durante a apresentação do grupo. No início a professora será a regente e depois poderá propor que uma criança também seja. A regente

combina um sinal para indicar o início da apresentação. A regente é também responsável pela marcação do ritmo e pela garantia do arranjo musical.

Ela se comunica com o grupo por meios de sinais. O ensaio da bandinha deve ser restringir a meia hora por dia, duas ou três vezes por semana. Alterações nesse esquema dependem do interesse e da motivação do grupo.

O ser humano tem várias maneiras de responder aos estímulos do meio ambiente – o movimento é uma delas. O corpo mantém constante relação com o ambiente que o cerca. Quando a criança respira, corre, fala, cheira, olha, ouve, anda, canta, dança, estabelece uma relação com o meio através de sua leitura particular do mundo.

Segundo Ferraz (1987: 54) “Utilizamos nosso universo interior perceptivo e cognitivo – ideológico a fim de que se processe a leitura através do diálogo entre nós e o objeto lido”. O corpo expressa sensações, emoções, sentimentos e pensamentos. A linguagem corporal afirma o conceito do ser humano expressando a si mesmo, ele é seu próprio instrumento. A linguagem do corpo conscientiza-se na dança, na mímica, na ginástica, nas dramatizações, nos jogos e na expressão teatral. A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano. E o canto é uma manifestação que contempla a linguagem corporal.

No desenvolvimento de sua expressão corporal, a criança aprende consigo mesma e manifesta um estilo próprio, que deve ser respeitado em todas as suas posições e atitudes. A linguagem musical integra a linguagem corporal e a ela está fortemente vinculada. As atividades que envolvem especificamente a linguagem do corpo podem ser reunidas em dois grupos: as que preservam a expressão livre e criativa, tais como a dramatização, a pantomima e a dança, e as que apresentam uma forma mais dirigida e orientada, como os exercícios ginásticos, as rodas cantadas e os jogos.

A dramatização é um teatro, uma representação, em que as crianças se expressam livremente, utilizando qualquer tipo de linguagem. Os temas podem ser livres ou sugeridos pela professora.

São temas habituais na escola: família, comunidade, entrevistas, estórias conhecidas ou criadas pelas crianças, livros infantis e assim por diante. A dramatização costuma ser mais interessante e melhor aproveitava quando a professora planeja a atividade considerando o objetivo de exercício a pertinência do tema e do assunto, a duração da atividade, o material necessário, o número de personagens, o desenvolvimento do assunto e a avaliação do desempenho das crianças.

A professora deve incentivar a participação de todas as crianças, respeitando sua linguagem. Na dramatização não existe certo ou errado – o mais importante é o exercício contínuo da descoberta, da curiosidade e do pensamento divergente, para que realmente o corpo se expresse de maneira criativa e comunicativa. O exercício de pantomima é necessário para que a criança realize um bom trabalho de dramatização. É uma expressão corporal em que não se utiliza a linguagem verbal, apenas ações, gestos e expressão facial.

A criança aprende brincando, experimentando, fazendo, cantando e por isso a necessidade de atividades que façam

com que o movimento e o recriar sejam imprescindíveis para o seu desenvolvimento: afetivo, físico e psicomotor. A importância da linguagem musical do folclore teve a contribuição de povos de três continentes: europeu, principalmente os portugueses, povos africanos e povos indígenas que habitam o Brasil.

A cultura brasileira recebeu acentuada influência da cultura portuguesa, acolhendo língua, religião, usos e costumes de Portugal. A contribuição sobre música folclórica brasileira pode ser observada nas cantigas de ninar, rodas infantis, aboios (canções para conduzir o gado), quadrinhas, acalantos, danças, cantos de trabalho, bailados, autos e dramatizações. A cultura negra africana incorporou ao folclore nacional, cantigas, danças, como congada, Quilombo, maracatu, maculelê, batuque, samba de roda. Além disso, provêm da cultura africana os conhecimentos para a construção e o uso de instrumentos musicais como: berimbau, afoxé, caxixi, agogô.

A cultura indígena é responsável pela difusão no folclore nacional de danças como: caiapós, cordões de bichos e pássaros e por influência sobre o reisado e o bumba meu boi. Nas canções, a contribuição aparece em cantigas infantis como Sapo Cururu e nos instrumentos musicais, na maracá, nas flautas de osso e de bambu, na trombeta de cuia, em tambores e no trocano.

A difusão dos conhecimentos, a troca de experiências, a recriação de qualquer manifestação são importantes para o desenvolvimento da cultura como um todo dinamizando a liberdade de expressão. Em folclore no conceito de Renato Almeida (1974), há uma determinação a orientar os fatos. Eles só acontecem na época e circunstâncias adequadas e com determinados objetivos.

Rossini Tavares de Lima (1986) vai mais longe: à característica do funcionalismo de cultura informal na coletividade onde observamos é o que, principalmente, define e explica o folclore.

Funcionalismo informal é aquele da expressão não sujeito a intervenção direta dos outros tipos de culturas. Todavia, é possível ocorrer á intervenção indireta. Isso explica a circunstância em que uma canção popularesca como o menino da porteira assume função folclórica. (ROSA, 1990)

“As rondas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências francesa”.(RCNEI, VOL. 3, 1998, p.71)”.

Na Educação Infantil, o contato com pessoas diferentes do meio familiar possibilita que ela estabeleça novas relações e adquira novos conhecimentos. Convém fazer a criança descobrir o folclore em suas próprias manifestações, relacionando-as com as manifestações das outras crianças. As canções folclóricas têm como características a autoria anônima, a aceitação coletiva que conduz à criação de variantes, a transmissão oral, a tradicionalidade e a funcionalidade.

Ao fazermos referência das ladainhas para saltar corda, brincadeiras cantadas, pequenas danças folclóricas e jogos com regras. Esta união de atividades lúdicas se justifica pela importância de assegurar a preservação da cultura popular o aparecimento da capacidade de auto-organização das crianças e pelo senso de competitividade evidenciado por elas nesta fase do desenvolvimento.

Ladainhas para saltar corda são pequenos versos que acompanham ritmicamente o ato de pular corda. Pertencem à cultura popular infantil e passam de geração para geração através da atividade lúdica e espontânea das crianças. Resgatá-las, enquanto recurso pedagógico de obtenção de alguns dos objetivos da Educação Física Escolar.

Quando a criança pula corda recitando uma ladainha, o desenvolvimento do senso rítmico é mais expressivo do que quando ela simplesmente realiza o movimento sem recitar há um elemento novo a ser considerado pela criança representado pelo ritmo da ladainha. E sempre que há a introdução de um elemento novo em qualquer atividade, esta se torna mais complexa e mais desafiadora.

Quando a criança realiza este trabalho em grupo, com outras crianças girando a corda e/ou pulando junto, à complexidade é ainda maior porque ela tem de coordenar o ritmo da ladainha ao seu e ainda ao do grupo, e isto representa novos ajustes motores e cognitivos.

O andamento da ladainha (mais rápido, mais lento) pode ser alterado, a pedido do professor ou por iniciativa das próprias crianças, representando novo desafio a ser vencido ao nível do espaço e do tempo.

Por ser cultura vivida no cotidiano, o folclore muitas vezes não é perceptível, já que sua manifestação pode estar num simples gesto, numa expressão visual ou facial ou ainda numa forma de linguagem popular já incorporada.

Todos os elementos envolvidos nas atividades de uma escola possuem uma bagagem cultural suficiente para fornecer subsídios a um trabalho de pesquisa e desenvolvimento do folclore.

Muitas ladainhas contêm diálogos que são efetuados entre a criança que salta e o grupo, constituindo verdadeiras comunicações rítmicas. Associar o ritmo à fala, combinar linguagem oral com gestual e melhorar a organização espaço-temporal são, então, objetivos inerentes a este trabalho combinado de pular e recitar versos. No nível do domínio motor, objetiva-se o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da força e resistência localizada de pernas, da resistência cardio-respiratória e das habilidades motoras de saltar e correr.

As crianças, em geral, realizam com prazer à atividade, repetindo-a várias vezes, até sem a insistência do professor, e essa repetição é importante para melhorar o rendimento. Nestas atividades ocorrem trocas constantes, uma criança entra na corda, outra sai, duas giram a corda para a outra saltar e esta alternância pode ajudá-las a compreender que sempre existem diferentes papéis a serem exercidos no grupo social, ora representado pela brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, pude observar os benefícios que a música e a dança trazem para o desenvolvimento e formação do indivíduo. Ninguém vive sem uma bagagem cultural, ela é a própria existência de uma sociedade. A música e a dança são expressões de sentimentos, ações, ideias e valores culturais; atende a diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, bem-estar e o crescimento de suas potencialidades, pois sua linguagem pode renovar e transformar o meio em que vive.

A música estimula a inteligência auxiliando a resolver procedimentos que ajudam as crianças a se orientar e a relacionar se com habilidades linguísticas e lógicas matemática, favorece também a inclusão de crianças com necessidades especiais, pois é uma atividade de livre expressão sem regras e ou cobranças.

A escola enquanto espaço educacional pode se ocupar e promover a aproximação da música e da dança, preparando atividades enriquecedoras, criando situações de aprendizagem onde as crianças possam estar em contato com produções musicais, dança, teatro, etc; trazer a família e a comunidade variando repertório para que as culturas se interajam, enriquecendo as produções artísticas. A escola é o espaço onde aprendemos tudo e ela pode nos propiciar momentos de aprendizado e lazer, e o professor decide a partir dos seus conhecimentos quais as melhores fontes onde buscar informações para que sua aula seja interessante; como sujeitos mediadores de cultura no processo educativo devem levar em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: Ministério da

Educação e dos desportos: Secretaria de Educação Fundamental, v.3. Brasília, MEC/ SEF, 1998

Brasil, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental. 3ª ed. 1997, Brasília. A Secretaria, 2001, 130 p. Vol 6

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva, São Paulo: Átomo, 2003

FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. Arte na Educação Escolar, Maria Heloísa Côrrea de Toledo Ferraz e Maria Felisminda de Rezende Fusari- 3ª Ed. SP; Cortez 2009 p.17 e 18.

FERRAZ, Maria Heloísa Correia de Loleto & FUSARI, Maria F. de Resende e. A Arte na Educação Escolar. São Paulo: Ed. Cortez, 1992.

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Rio de Janeiro: Ed. Zhar, 1981.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

HOWARD. Walter. A música e a criança. São Paulo: Summus,1984.

NANNI, Dionísia. Dança- Educação: Pré-Escola à Universidade. Rio de Janeiro: 4ª ed: Sprint,2003, p.39 à 41.

O professor da Pré-Escola: Fundação Roberto Marinho. 4ª ed- Brasília:

MEC/SEF/DPE/COEDI,1995 vol.II p. 4 à 8.

ROSA, N. S. S. Educação musical para pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO CONTEXTO ESCOLAR

MARIA DO CARMO SILVA DE JESUS

Resumo

Trabalhar a diversidade cultural no contexto escolar tem sido cada vez mais necessário, pois reconhece-se que a escola tem como objetivo principal a formação do aluno para o exercício pleno da cidadania, transformando a sua realidade por meio do acesso ao conhecimento. Diante desse contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender como a escola pode trabalhar a valorização cultural na primeira infância, por meio do trabalho realizado frente à cultura negra no currículo escolar. Para isso, foi desenvolvido um estudo de caráter bibliográfico que evidenciou a existência de uma legislação que embasa o trabalho frente a diversidade cultural na escola e a abordagem frente à cultura negra, e junto disso, é preciso que o professorado trabalhe de maneira engajada a ressignificar a trajetória de discriminação racial e preconceito, trabalhando com sensibilidade, valorização da cultura e identidade, permitindo a quebra de paradigmas e a construção de um olhar alinhado, positivo e capaz de respeitar a singularidade de cada um.

Palavras-chave: Educação Infantil. Multiculturalismo. Relações étnico-raciais.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje, tendo sua história formada ao longo dos anos mantendo o negro à margem da sociedade brasileira.

Diante desse contexto, o ambiente escolar deve favorecer a valorização da pluralidade cultural, pois nosso país é multicultural e multiétnico, no entanto, percebe-se que o livro didático nas raras ocasiões em que apresenta o negro o focaliza como um elemento muitas vezes à margem da sociedade, o fato caracteriza como a política de branqueamento demonstrando que a educação brasileira não está desenvolvida para alunos negros, tendo o livro didático o intuito de ser um instrumento de socialização, com compromisso de formar alunos íntegros, com valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças.

As pessoas necessitam ser educadas para respeitar umas às outras com suas diferenças, é preciso começar a mudar, começando pelo livro didático, pois é uma importante ferramenta portadora de conceito, ideologia e conteúdos formadores de opinião, podendo transmitir ideias, intenções e desejos, em muitos casos é o único acesso à leitura de alguns alunos, contribuindo na formação e sua identidade.

É preciso trabalhar a discussão da diversidade já na infância, para a criança romper estereótipos e preconceito racial, a discriminação se prolifera nas escolas através do material pedagógico, foram excluídas dos livros didáticos as histórias de luta dos negros na sociedade brasileira, utilizando na maioria das vezes dados negativos vinculados à escravidão. O problema não está em contar histórias sobre escravos e sim na abordagem do tema que na maioria das vezes deixam os alunos negros constrangidos,

por isso, deve-se trabalhar para construir uma identidade negra positiva, não educar todos igualmente e sim na diversidade, ressaltando as especificidades com senso de valorização.

Devido à constatação de sua exclusão política, econômica e social, os negros são os que ganham os menores salários por causa da educação, sendo marginalizados na escola, os negros lutaram pela educação, pois só assim conseguiriam se inserir na sociedade, mas nas escolas a carga de branqueamento é enorme, ocorrendo o silencio dos Afros na história do Brasil, sendo exigidas mudanças nos currículos.

O movimento negro lutou pela desigualdade e discriminação sofrida, com a criação da pedagogia interétnica foi então sancionada a lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases e estabelece diretrizes curriculares, instituiu a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e ensino médio, com essa decisão o negro contribuiu com a construção e formação da sociedade brasileira, pois não foram apenas escravos, são muito mais que isso, somos um país miscigenado.

O presente estudo tem como objetivo compreender como a escola pode trabalhar a valorização cultural na primeira infância, por meio do trabalho realizado frente à cultura negra no currículo escolar.

Para tal, será desenvolvido um trabalho de cunho bibliográfico, a partir do uso de livros e artigos científicos do campo da diversidade cultural e cultura negra, disponíveis na Biblioteca Digital e Google Books, a partir dos descritores: Educação Infantil; Diversidade Cultural e Relações étnico-raciais.

2 DESENVOLVIMENTO

A identidade é definida como o componente individual de cada ser, capaz de diferenciá-lo de outros indivíduos ainda que pertençam a um mesmo grupo. A construção dessa, por sua vez, está ligada a aspectos históricos, sociais e culturais que influenciam diretamente na formação do ser e na maneira como este se apresenta para o mundo.

Nesse contexto, ao pensar na formação da identidade afro-brasileira, há muitas desigualdades no que tange aos direitos sociais, pois ainda que exista uma cultura extremamente rica, existe um histórico de muita dor e injustiças neste percurso.

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspetos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004, p. 15).

Para falar sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar, é preciso prioritariamente falar sobre história, pois desde que os primeiros negros foram trazidos ao Brasil, passaram a viver em condição de exclusão mesmo com grandes contribuições a cultura do país (LIMA, 2013).

Evidencia-se que no processo de colonização do país existiu ausência de mão de obra para o trabalho da lavoura canavieira e, a partir desse cenário, o tráfico negreiro passou a existir. Estes, por sua vez, foram tratados de maneira desumana, como animais acorrentados e sem valor algum, no qual muitos não sobreviveram no trajeto

dada a falta de condições (LIMA, 2013).

Já no Brasil, os que resistiram seguiram em condição extrema de vulnerabilidade, sendo vendidos em feiras e leilões para serem empregados daqueles que possuíam maior condição financeira. Nesse processo de compra e venda, identifica-se que estes eram vendidos como objetos, pois chegaram a ter suas peles besuntadas com óleos para mostrar mais viço e aspecto saudável, enquanto os doentes recebiam cuidados básicos para que pudessem ser ofertados por um maior valor. O desempenho físico dos negros também era avaliado, bem como a arcada dentária, que se estivesse em boa condição, recebia uma maior oferta. No caso das mulheres, eram condições associadas a maternidade, tanto para cuidar dos filhos dos senhores, como também para gerar novas crianças para serem escravizadas.

Quando se tratava de mulher, os seios eram bem examinados, pois poderia vir a servir como ama de leite e bem assim as nádegas. Tinha-se interesse em negras do traseiro grande, bem servido de carnes, porque isso era – diziam – indício de força, saúde e qualidade de boa parideira, capaz de dar novos escravos ao senhor (MACEDO, 1974, p. 32).

A chegada no território brasileiro foi extremamente traumática, pois foram objetificados, obrigados a deixarem seus costumes, os nomes foram trocados para os de origem portuguesa, como João, Maria, Joaquim e afastados de seus familiares. Além disso, a rotina de trabalho era muito exaustiva, pois acordavam muito cedo, dedicavam-se a colheita, trabalhos domésticos, entre outros, tinham poucas pausas, se alimentavam com as sobras de alimentos e eram constantemente punidos com castigos físicos e psicológicos (LIMA, 2013).

Ainda que sob uma vida extremamente sofrida, verifica-se ao longo da história que nem todas as mudanças abruptas foram capazes de apagar totalmente as raízes do povo negro, como por exemplo, por meio da música, vestimenta, religiosidade e até mesmo alimentação, pois pratos tão requisitados hoje como a feijoada, eram comumente criados por eles, com as sobras de carnes das casas que trabalhavam.

Dessa forma, ainda que a história do negro seja marcada por muitas lutas e, acima de tudo, resistência, é muito comum que os livros didáticos, por exemplo, abordem todo esse percurso de sofrimento, mas não enalteça toda a produção de cultura e como toda a população brasileira é impactada positivamente pela valiosa cultura negra, nos mínimos detalhes que devem ser valorizados, como dito anteriormente. Sendo assim, em uma aula de história, por exemplo, é comum que muitos alunos negros se sintam constrangidos e até emocionalmente abalados com a abordagem história do percurso, que claramente não deve ser escondida, mas deve ser trabalhada sob diferentes óticas, para que resulte em empatia, respeito, valorização da diversidade e a construção de um novo olhar, quebrando paradigmas de preconceito e discriminação que não cabem na sociedade contemporânea.

O ambiente escolar é tido como a base do desenvolvimento humano, pois por meio de atividades estruturada e de um currículo coerente, diversas competências e habilidades são desenvolvidas. Além disso, o próprio convívio humano, por meio da socialização, permite muitas trocas e construções, o que evidencia a necessidade de um ambiente devidamente estruturado e har-

mônico. Vale ressaltar, ainda sob este olhar, que a escola representa uma parcela da sociedade, então todas as questões culturais e sociais passam a permear o ambiente, sendo necessário um trabalho de quebra de paradigmas, reconstrução e olhar sensível.

Embora a construção da educação seja um processo constante, na fase da Educação Infantil a criança desenvolve a sua base de conhecimento, sendo essencial que algumas questões como a diversidade e valorização das culturas e peculiaridades individuais sejam consideradas, pois é muito comum que as crianças passem a reparar entre si e até questionarem as razões pelos quais possuem tonalidades de pele diferentes, cabelos, entre outros.

É possível que estes questionamentos venham na inocência da criança de observar atentamente tudo ao seu redor, no entanto, não é difícil também verificar falas estereotipadas que vem a partir do olhar da própria família, gerando as primeiras situações de preconceito e racismo no espaço escolar. Por isso, é preciso desenvolver um trabalho atento, sensível e capaz de criar um novo olhar frente à diversidade, a partir de um currículo estruturado. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira complementa:

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Disposições Gerais

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL,1993).

Dessa forma, aponta-se que as relações étnicas devem ser trabalhadas desde a infância, até porque um outro fator importante envolve as práticas de bullying, pois não é incomum que crianças negras se sintam excluídas, rejeitadas ou até ridicularizadas pela sua própria aparência, sendo essencial que desenvolvam autoestima, reconheçam e acolham as suas características e se sintam pertencentes ao meio.

É preciso que seja desenvolvido projetos de cultura e identidade na escola, pois muitas crianças possuem dificuldade de autoaceitação e baixa autoestima devido ao meio social e as dificuldades que advém da própria família, pois os pais também viveram longas e exaustivas situações de exclusão, muitas vezes uma vida de oportunidades negadas, entre outras situações que geram um contexto desfavorável (NEVES, 2009).

Para isso, cita-se a inserção de personagens lúdicos negros, atividades que evidenciem e valorizem as diferenças, rodas de conversas, musicalização, entre outros que abordem a temática de forma leve, produtiva e prazerosa. Além disso, nas séries posteriores, especialmente quando os livros didáticos são adotados, que seja realizada uma revisão acerca da abordagem que será utilizada, pois deve-se usar deste período sensível do país para sensibilizar e discussões questões essenciais nesse processo de reparação histórica e luta pelos direitos, mas não para gerar mais dor, constrangimento ou qualquer postura que rebaixe o

aluno negro diante da sala.

Falar em de autoestima das crianças significa compreender a singularidade de cada uma em seus aspectos corporais, culturais, étnico-raciais. As crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Dependendo da forma como é entendida e tratada a questão da diversidade étnico-racial, as instituições podem auxiliar as crianças a valorizar sua cultura, seu corpo, seu jeito de ser ou, pelo contrário, favorecer a discriminação quando silenciam diante da diversidade e da necessidade de realizar abordagens de forma positiva ou quando silenciam diante da realidade social que desvaloriza as características físicas das crianças negras. (MEC,2006, 12)

Neves (2009) complementa enfatizando a necessidade de a escola reorganizar os seus conteúdos englobando representações negras, pessoas histórias que contribuíram positivamente, aprendizados e manifestações que reverberam em uma construção mais positiva sobre a temática.

Acredita-se que é preciso educar para as diferenças, ou seja, as crianças precisam aprender sobre o respeito e amor sobre o próximo, considerando suas características peculiares, sejam elas étnicas, culturais ou religiosas. E neste processo, o professor tem papel fundamental (CANDAU, 2002).

Embora o foco seja falar como o professor pode trabalhar para favorecer a construção de uma sociedade melhor na fase da Educação Infantil, não se pode deixar de citar a necessidade de a família estar em parceria com a escola no processo educativo. Assim, é muito interessante quando as instituições conseguem aproximar os pais das propostas realizadas, para que eles também aprendam e mudem suas visões sobre o mundo, já que muitos deles reproduzem discursos de ódio sem ao menos refletirem sobre o que estão fazendo (GOMES, 2005).

Já em sala de aula, é preciso existir um trabalho que envolva respeito e valorização das diferenças. A primeira delas é sobre a forma como nos expressamos em sala. É muito comum que exista pudor para falar que o aluno é negro, no entanto, quando se fala com naturalidade, as crianças entenderão que não existe problema algum em ter esse tom de pele. Assim como o aluno deficiente, não precisa ser reconhecido como ‘’portador de deficiência’’ e sim como uma pessoa que vai muito além do que a sua limitação (GOMES, 2005).

Dessa forma, é importante enaltecer os indivíduos, valorizar suas características e trabalhar com a representatividade, ou seja, personagens negros, nordestinos, deficientes, com diferentes religiões, entre outros para que os alunos se sintam representados e também apresentados a um universo diferente do deles, mas sempre muito enriquecedor.

É um processo contínuo e construído por pequenas ações, mas que certamente contribuem para a criação de um ambiente mais harmônico, acolhedor e capaz de enxergar a beleza de ser exatamente aquilo que se é. Acredita-se que as crianças conscientes de hoje serão os adultos que farão grandes transformações na sociedade no amanhã.

É importante ressaltar que o professorado também precisa passar por diversas ações de formação continuada, para que consigam entender a problemática e traba-

lharem de forma eficiente, pois muitos podem adotar posturas preconceituosas ou até mesmo negacionistas, com falas de que não existe racismo, que isso é coisa da cabeça dos negros que não se aceitam, entre outras visões que são incoerentes com a realidade que precisa ser enfrentada (FREITAS, 2011).

Considera-se que o silêncio de um profissional frente a uma situação de discriminação, por exemplo, pode reforçar justamente o que precisa ser desconstruído, por isso, trata-se de um trabalho que se inicia muito antes da sala de aula.

Essa crença, ou melhor, permanência em achar que as crianças pequenas não manifestariam comportamentos racistas e discriminatórios. Algumas professoras de educação infantil não acreditavam que, na faixa etária de 3 a 5 anos, seriam possíveis atitudes de caráter racista, preconceituoso e discriminatório. No entanto, a autora constatou em sua pesquisa que nessa fase as "crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele", ao passo que as "crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem" (CAVALLEIRO, 2000 apud BENTO, 2011, p. 145).

A lei 10.639/03 gera o respaldo jurídico para a construção de um novo olhar e identidade para a criança, a fim de que desenvolva autoestima a partir da valorização de si e dos seus, assegurando também a todos os estudantes a importância de trabalhar essa base como um patrimônio de todos os brasileiros.

A formação docente tem sido objeto de estudo, considerando a LDB nº9394/96 e as demandas do mundo contemporâneo. A formação docente deve ser correlacionada com qualidade de ensino que deve ser proporcionada aos alunos que ingressam nas universidades, refletindo positivamente para a sociedade como um todo (FAUSTO, 2002).

Assim, as práticas devem ser reavaliadas, analisadas e substituídas por inovadoras, formando profissionais qualificados para atender as demandas do mundo contemporâneo e globalizado. Contudo, percebe-se uma priorização na formação individual no lugar de uma que contemple o trabalho em equipe em detrimento dos aspectos afetivos acentuando os cognitivos.

Por fim, reconhece-se que o professor precisa ser crítico, consciente e atuante em seu meio, desenvolvendo potencialidades ligadas as capacidades mentais e afetivas, além de atuar como pesquisador para encontrar saídas e soluções individuais e sociais através de trocas de conhecimento, respondendo adequadamente os desafios impostos no cotidiano (FAUSTO, 2002).

Além disso, este profissional precisa atuar de maneira a gerar o conhecimento com qualidade, transformando- o em um saber elaborado e, principalmente, acessível para mudar a realidade que é discutida desde a fase imperial.

Dessa forma, percebe-se que urgentemente instituições precisam modificar, transformar e promover uma formação adequada de seus profissionais, para que repassem isso na formação dos seus alunos.

Isso engloba a necessidade de enfatizar a importância da formação continuada

do professor, para responder os desafios do cotidiano escolar, contemporaneidade e avanço tecnológico. O profissional do ensino, entre as mais diversas profissões, é o que mais precisa estar em constante atualizando, buscando conhecimento para poder transmiti-lo. Além disso, este profissional deve ter domínio de competências especificas, atendendo as dificuldades individuais do aluno, assim como as gerais de toda a sala, mantendo-se constantemente atualizado através de congressos, simpósios, intercâmbios, entre outros, para mediar adequadamente o processo de ensino aprendizagem dos alunos (FAUSTO, 2002).

Por fim, conclui-se que a formação efetiva envolve uma reforma no sistema de ensino, sobretudo na Educação Superior que atua diretamente na formação de docentes, promovendo a continuidade dos estudos e constante atualização destes profissionais, enfatizando a necessidade da inserção do contexto social e cultural nas práticas pedagógicas destes, a fim de melhorar a qualidade do ensino como um todo.

3. CONCLUSÃO

Por meio do desenvolvimento do estudo pode-se constatar que as relações étnico-raciais precisam ser refletidas como uma necessidade advinda da diversidade brasileira, sendo um meio fundamental para a construção da identidade cultural e nacional. Por isso, é de suma importância que os profissionais da educação consigam trabalhar em prol da diversidade, não ensinando que todos são iguais, mas sim que as peculiaridades de cada um formam exatamente a base do nosso país, e que cada povo, cada história e cada ser é dotado de cultura e contribuição que impacta o todo, de forma que a valorização da diversidade seja discutida e trabalhada desde cedo a fim de transformar a mentalidade da sociedade frente a esta temática.

Especialmente na Educação Infantil, estima-se que a cultura negra seja trabalhada de forma lúdica, desde a inserção de personagens negros para a identificação das crianças, exercícios sobre a diversidade, figuras históricas para o Brasil e mundo, entre outros para que a imagem não seja somente associada ao triste período da escravidão. Contudo, não significa que este não deva ser abordado na escolarização, mas sim que precisa ser feito de forma a estimular sensibilidade e luta pelos direitos.

Estimular a valorização da riqueza da cultura negra e as contribuições é contribuir para a construção de uma sociedade melhor, e sendo o professor um agente de transformação é essencial trabalhar a partir de conhecimentos que transcendam os muros escolares.

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FAUSTO, B. História Concisa do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

FREITAS, Daniela Figueiredo A inserção da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil. Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEB) -, 2011.

GOMES, Neci. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Miguel. Trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro. Paraná: Secretaria da Educação, 2013.

MACEDO, Sérgio D. T. Crônica do Negro no Brasil. Record: Rio de Janeiro, 1974.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

NEVES, Pollyana Cassiano. As relações étnico-raciais na educação infantil. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA ALVES KHALIL

RESUMO

A arte faz parte da nossa cultura e do nosso cotidiano, estando presente em nossa sociedade há milhares de anos, sendo os primeiros registros datados da época da pré-história, com as pinturas rupestres. Com o passar dos anos, diversas formas de arte foram surgindo. A partir disso, chama-se atenção para as Artes Visuais, foco deste trabalho. Contudo, apesar de as artes serem parte da nossa sociedade há muito tempo, o ensino de Artes Visuais nas escolas é recente, tendo se iniciado apenas no século XX. Porém, no início, esse ensino não era feito de maneira adequada, uma vez que os professores focavam nos “dons artísticos” dos alunos ao invés de em sua expressão artística; até mesmo ensinavam a teoria, deixando de lado a prática; ou focavam apenas no Desenho, excluindo outras formas de arte. Todavia, ao longo dos anos, o ensino de Artes Visuais foi sendo modificado, de modo a contribuir para a formação pessoal e educacional da criança. Levando isso em consideração, este estudo tem como propósito analisar a importância das Artes Visuais para a Educação Infantil. Para tal, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, utilizando como referencial teórico documentos oficiais, como legislações, artigos de revista e monografia, os quais serviram de base para o desenvolvimento de todo o estudo. Ainda, definiu-se como objetivo geral reconhecer a importância das Artes Visuais para a Educação Infantil. Assim, conclui-se afirmando que conseguimos responder ao tema proposto, ou seja, pudemos constatar que as Artes Visuais realmente são importantes para a Educação Infantil, trazendo diversos benefícios para a criança, uma vez que contribui não só para sua motricidade, como também para sua autoestima, pensar crítico, conhecimento histórico e cultural, dentre outras vantagens. Ademais, afirmase que também conseguimos alcançar com êxito o objetivo proposto, tendo em vista que foi possível reconhecer e, mais do que isso, compreender a importância das Artes

Visuais para as crianças em instituições de ensino.

Palavras-chave: Artes Visuais. Educação Infantil. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto amplo, as artes fazem parte da nossa sociedade e cultura há muitos anos. Podemos considerar os primeiros registros sendo as pinturas rupestres, de milhões de anos atrás. Com o avanço da humanidade, os educadores, governos e instituições de ensino foram vendo a importância e, mais do que isso, a necessidade de se ensinar as artes em sala de aula. Dentre os tipos de arte, destaca-se o ensino das Artes Visuais, como desenho, pintura, etc. Levando isso em consideração, este trabalho pretende apresentar quais são os benefícios de se ensinar Artes Visuais para as turmas de Educação Infantil.

Este artigo pretende responder ao seguinte questionamento: Qual é a importância das Artes Visuais na Educação Infantil? Para alcançar a resposta, será feita uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, utilizando-se de artigos e documentos oficiais para dar embasamento. Assim, autores como Moura e Paim (2019), que falam sobre a importância das Artes Visuais para o aprendizado das crianças, e Tochetto e Felisberto (2017), que apresentam a finalidade do ensino de Artes Visuais para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, servirão de base para nosso estudo. Além de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, conhecida como LDB, e a Constituição de 1988.

Para a realização do trabalho, foram traçados objetivos que pretendemos alcançar ao longo do percurso. Dessa maneira, nosso objetivo geral é reconhecer a importância das Artes Visuais para a Educação Infantil. Tendo como objetivos específicos compreender o contexto histórico das Artes na educação; identificar as leis que dão suporte ao ensino de Artes Visuais e à Educação Infantil; e comprovar o quão importantes as Artes Visuais são para a Educação Infantil.

A partir do que foi visto até então, destaca-se que em primeiro momento será apresentado todo o trajeto histórico das Artes na educação, começando no século XX, quando esse conteúdo começou a ser inserido nas instituições de ensino, até hoje em dia. Em segundo momento serão vistas as legislações que amparam a Educação Infantil, reforçando, assim, sua importância, e também as leis que abordam o ensino de Artes Visuais nas escolas. Por fim, em terceiro momento faremos uma análise sobre as Artes Visuais na Educação Infantil.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 AS ARTES NA EDUCAÇÃO

A arte faz parte da humanidade há milhares de anos, estando presente em quase todas as formações culturais. Por exemplo, os desenhos nas cavernas da época pré-histórica expressam a arte, e mais do que isso, quem os desenhava precisou aprender a fazer isso e, da mesma forma, passou esse ensinamento adiante. Desse modo, podemos dizer que o ensino e a aprendizagem da arte são parte do conhecimento acerca da produção artística há muito tempo, segundo as normas e os valores definidos em cada ambiente cultural (BRASIL,

1997).

Apesar de a arte estar presente na nossa sociedade há anos, a área que corresponde à educação escolar em artes é relativamente recente, coincidindo com as transformações educacionais que estavam acontecendo mundialmente no século XX (BRASIL, 1997). Desde então, o ensino de artes vem passando por diversos processos de mudança. Sobre isso, Cunha (2012, p. 05) ressalta que "a forma como foi sendo ensinada e as modificações no currículo estão atreladas às tendências teóricas vigentes em cada período".

Durante o século XX, começou a surgir uma preocupação acerca do ensino de Arte, o qual, até então, somente envolvia o ensino do desenho, que era considerado fundamental para a formação técnica. Assim, a disciplina Desenho se dividia em: Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, sendo vista, então, mais por seu aspecto funcional do que por uma experiência em arte (BRASIL, 2000 apud SILVA et al., 2010).

No meado do século XX, a pedagogia experimental começou a dar um novo espaço para a arte na educação. Compreendendo, dessa forma, que a criança, quando conquista seu lugar como sujeito, tendo suas próprias características, deixa de ser somente um projeto de adulto, e é nesse momento que o desenho infantil se torna objeto de estudo cognitivo (SILVA et al., 2010). Com relação a esse desenvolvimento da criança, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam o seguinte:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o processo criador, sobre a arte de outras culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino de artes plásticas, música, teatro e dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para a experimentação artística como orientações que visavam o desenvolvimento do potencial criador, ou seja, eram propostas centradas na questão do desenvolvimento do aluno (BRASIL, 1997, p. 21).

Dessa maneira, compreende-se que essa mudança ocorrida durante o século

XX não fez só com que a Arte passasse a ser vista como necessária para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas também como parte de seu desenvolvimento enquanto sujeitos. Foi constatado que a Arte pode contribuir e muito para a criança, ainda mais porque por meio desse conteúdo a criança consegue expressar-se de maneira espontânea, o que é importante para seu desenvolvimento.

Segundo Zagonel (2008 apud CUNHA, 2012), existem diversas concepções metodológicas que influenciaram no ensino das Artes. A primeira foi a concepção Tradicionalista, que esteve presente em todo o século XX e teve raízes no século XIX. Porém, nessa época o estudo de Artes ainda não era regulamentado nas escolas e o ensino tinha como base três disciplinas independentes, sendo elas o Desenho, os Trabalhos Manuais e a Música. Contudo, esse ensino era somente teórico.

É importante ressaltar, então, que a escola tradicional, nessa época, dava valor aos “dons artísticos” ao invés de à expressão artística, “e tinha a pretensão de desenvolver habilidades como: artesanato; prendas domésticas; a precisão e conservar hábitos de organização, revelando uma visão utilitarista e imediatista da arte” (CUNHA, 2012, p. 06). Desse modo, o teatro e a dança, por exemplo, só faziam parte das festividades. Aqui faz-se uma ressalva para o fato de que isso acontece até os dias atuais em algumas instituições de ensino (CUNHA, 2012).

A Semana da Arte Moderna, que ocorreu em 1922, veio a contribuir para a educação. A partir desse evento, começou-se a reconhecer os modelos de educação técnica voltada para o trabalho, e com isso houve uma valorização da expressão infantil (SILVA et al., 2010). Ainda na década de 20, surgiu o movimento Escola Nova, neste aconteceram reformas educacionais em paralelo ao ensino oficial, contudo, a divulgação do Manifesto da Escola Nova só aconteceu em 1932. Esse movimento contou com a participação de grandes educadores e “reivindicava o mesmo tipo de educação a todos e igualdade de oportunidades” (CUNHA, 2012, p. 07).

Já em 1930, começaram a surgir escolas especializadas em artes para crianças e adolescentes no Brasil, porém Cunha (2012) pontua que a maioria das instituições de ensino seguia com a concepção tradicional. Nessas escolas especializadas, a aprendizagem era feita de modo livre, levando em consideração a expressão criativa, afastando-se do ensino oficial de artes definido para a época, que considerava como importantes os desenhos geométricos e a cópia de estampas. Pontua-se que durante essa década o ensino de Música foi evidenciado e passou a ser obrigatório.

Enquanto isso, “no final dos anos 40, o ensino de arte conquista mais espaços fora dos muros da escola com as “Escolinhas de Arte” implantadas em vários pontos do país” (SILVA et al., 2010, p. 96). Em 1948 surgiu a primeira Escolinha de Artes do país, no Rio de Janeiro, tendo como foco o ensino para as crianças. Depois, outras escolinhas foram surgindo por todo o Brasil, tendo uma metodologia focada na criatividade e na livre-expressão (CUNHA, 2012).

Foi somente na década de 60, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, que o aluno passou a ser considerado como agente participativo do processo ensino-aprendizagem. Ademais, entre as décadas de 60 e 70 a pedagogia tecnicista começou a ser introduzida no país, a qual tinha como interesse principal a produção de indivíduos que fossem competentes para o mercado de trabalho (CUNHA, 2012).

Em 1971, entra em vigor a Lei 5.692, com caráter essencialmente tecnicista, Disciplinas como Filosofia e História foram extraídas do currículo escolar, e a disciplina Educação Artística era a única matéria que dava abertura ao lado mais humano e criativo do aluno.

A Lei estabelecia conteúdos englobando modalidades como: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança (CUNHA, 2012, p. 08).

Contudo, nessa época começaram a ocorrer divergências por causa da formação dos profissionais. Passou a ser exigido que os professores tivessem formação em nível

superior, contudo, mesmo os profissionais qualificados não possuíam essa formação. O governo, então, abriu de forma emergencial cursos de Licenciatura em Educação Artística, os quais tinham curta duração. Essa medida, porém, causou o declínio das aulas de artes, já que os cursos tinham a duração de apenas dois anos, apresentando um currículo que abrangia de forma geral todas as modalidades artísticas (CUNHA, 2012).

Cunha (2012, p. 09) aponta que "os professores sentiam-se incapacitados diante do ensino, e ao mesmo tempo o aprofundamento e conhecimento por parte do professor não era prioridade e não faziam parte das decisões curriculares na década de 70". Todavia, graças a tudo o que aconteceu na década de 70, "ocorreu o despertar da consciência sobre a importância do ensino da Artes na escola e iniciaram-se várias discussões sobre as linhas pedagógicas" (CUNHA, 2012, p. 09). Sendo assim, a forma que o governo desenvolveu para cumprir a legislação que obrigava a formação superior para o professor de Artes, por mais que tenha trazido diversos problemas, proporcionou importantes debates acerca do assunto, que contribuíram e muito para a educação.

A partir da década de 90, novas legislações acerca do ensino das artes começaram a surgir, as quais são utilizadas até os dias atuais, consolidando, então, o modo como o ensino de Artes deve ser feito. Além disso, essa mesma década foi muito importante para a Educação Infantil, que passou a ganhar bastante destaque graças à LDB, de 1996. Sendo assim, apresentaremos a seguir as legislações que servem de apoio para a Educação Infantil e o ensino de Artes hoje em dia.

2.2 A LEGISLAÇÃO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da criança em ambiente escolar e é fundamental para contribuir no seu desenvolvimento ao longo de toda a vida. Com relação à faixa etária, corresponde à creche e à pré-escola. A creche abrange crianças de zero a três anos e onze meses, enquanto a pré-escola atende às crianças de quatro a cinco anos e onze meses.

A LDB apresenta em seu Art. 29 que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996). Por isso essa etapa na vida da criança é tão importante, já que vai contribuir para todo o seu desenvolvimento.

Até a década de 1980, a Educação Infantil era chamada de educação préescolar. Além disso, trazia uma ideia de que essa fase de ensino era uma etapa anterior às demais, sendo vista como independente e preparatória para a escolarização. Esta, então, só teria seu começo no Ensino Fundamental, o que a excluía da educação formal. A Educação Infantil só foi se tornar parte da Educação Básica, estando no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de fato, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, conhecida como LDB (BRASIL, 2018).

Contudo, mesmo que a Educação Infantil já fosse reconhecida como direito das crianças e dever do Estado, sendo função deste oferecê-la de forma gratuita para to-

das as crianças até cinco anos de idade, dever esse que é assegurado tanto pela LDB, em seu artigo 4º, quanto pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, só se tornou obrigatória em 2009. Sendo assim, a Emenda Constitucional nº 59, acrescentou ao artigo 208 da Constituição Federal o seguinte: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Assim, a Educação Infantil pode ser oferecida em redes públicas e particulares pelo ensino. Pontuando-se que os municípios têm prioridade na atuação com a Educação Infantil (BRASIL, 1988).

Em 2013, na LDB, foi incluída essa extensão da obrigatoriedade, de modo a afirmar plenamente que é obrigatório matricular todas as crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil. Já em 2018, é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem um caráter normativo e que define qual é o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que são fundamentais para todos os alunos desenvolverem durante as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo considerada pela própria BNCC como o início e o fundamento de todo esse processo educacional. Em grande parte das vezes, a entrada na creche ou na pré-escola é justamente a primeira vez em que ocorre a separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares, em que elas passam a estar em uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018). Sobre isso, a BNCC apresenta o seguinte:

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 préescolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulálos 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).

Considerando isso, é preciso compreender que o ambiente escolar não é um ambiente somente para educar, mas também para cuidar, desse modo, ambos os termos se relacionam. Principalmente quando abordamos a Educação Infantil, tendo em vista que são crianças menores e que esse é o primeiro contato que elas estão tendo com esse tipo de ambiente. Essa relação, então, torna-se fundamental para ampliar o universo de experiencias das crianças.

A BNCC ainda aponta que o diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a família e o ambiente escolar de Educação Infantil são muito importantes para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças sejam potencializados. Ademais, é preciso que a instituição conheça e trabalhe com as culturas plurais, além de dialogar com toda a riqueza e a diversidade

culturais existentes no país (BRASIL, 2018).

Com base em tudo o que foi abordado até então, a BNCC desenvolve seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. O primeiro é conviver com outras pessoas, em grupos, de modo a ampliar seu próprio conhecimento e o do outro, além do respeito às diferenças. O segundo é o brincar de várias maneiras, em diversos espaços e tempos, com diferentes pessoas, buscando ampliar e diversificar "seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais" (BRASIL, 2018).

O terceiro é participar ativamente do planejamento da gestão da escola e também das atividades propostas pelo educador com relação às atividades do dia a dia, como escolher brincadeiras, materiais, ambientes, etc., de forma a fazer com que a criança desenvolva diversas linguagens e conhecimentos, além de se posicionar e decidir. O quarto é "explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura" (BRASIL, 2018), aqui incluem-se as artes.

O quinto é expressar através de diversas linguagens as suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos. Por fim, o sexto é conhecer-se, de modo a construir tanto sua identidade pessoal quanto social e cultural, buscando constituir uma imagem positiva de si e dos grupos aos quais pertence, isso tanto no ambiente escolar quanto no contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018).

Sendo assim, reconhece-se que são diversas as legislações que abordam a

Educação Infantil, reforçando sua importância para as crianças não só no contexto educacional como também no familiar e no social. Acerca disso, acredita-se que um campo necessário de ser trabalhado na Educação Infantil é o das Artes. Com relação a isso, no tópico a seguir veremos como o ensino de Artes na Educação Infantil também é respaldado pela legislação brasileira.

2.2.1 A legislação com relação à arte na Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam as Práticas Pedagógicas da Educação Infantil. O documento destaca que essas práticas precisam ter como eixos norteadores as interações e também a brincadeira, de modo a garantir diversas experiências. Dentre elas, destacamos as que, de certa forma, se relacionam às Artes. Assim, é preciso que as experiências:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e

gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

[...] Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2010, p. 25-27).

Todas essas experiências selecionadas possuem ligação com o ensino das Artes. por exemplo, um dos meios de a criança ter experiências sensoriais, expressivas e corporais é justamente através das Artes. Ademais, as Artes são uma forma de linguagem, além de uma manifestação, como ressalta o texto. Ainda, por meio das artes podemos apresentar e expressar de diferentes formas a cultura brasileira, passando esse ensinamento às crianças.

Além do que foi visto até então, A BNCC apresenta os campos de experiências, nestes são estabelecidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Constituindo “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2018). Desse modo, ressalta-se que são cinco campos. O primeiro é o eu, o outro e o nós, pois é a partir da interação que as crianças constituem um modo próprio de agir, sentir e pensar, além de descobrir que existem diferentes pessoas e modos de vida. O segundo é corpo, gestos e movimentos, o qual aborda que através dessas diferentes linguagens as crianças se comunicam e se expressam (BRASIL, 2018). O terceiro diz respeito aos traços, sons, cores e formas e inclui em sua descrição as Artes Visuais:

Traços, sons, cores e formas – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca (BRASIL, 2018, grifo nosso).

O quarto campo de experiência é a escuta, fala, pensamento e imaginação, pois é através dessas atividades que a criança constitui-se de maneira ativa como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Finalmente, o quinto é intitulado espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, e ressalta que é função da Educação Infantil promover experiências nas quais as crianças possam investigar, buscar, levantar hipóteses, informar-se, etc. para que consigam responder às suas curiosidades (BRASIL, 2018).

Desse modo, destaca-se que nosso interesse neste trabalho está no terceiro campo de experiência, justamente por abordar que as Artes Visuais são uma forma de expressão e linguagem. Além disso, esse

convívio com as Artes torna-se fundamental para as crianças e é muito importante para o desenvolvimento delas durante a Educação Infantil.

2.3 AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ferreira (2015, p. 12) define que “as Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social”. Esse ponto de vista é importante para entendermos que as Artes Visuais são capazes de permitir que o ser humano se expresse materialmente, assim, consequentemente, elas são muito necessárias para contribuir não só no ensino das crianças, mas também para que elas possam se desenvolver enquanto sujeitos.

Com relação ao que foi apresentado, Ferreira (2015, p. 15) pontua que “as Artes Visuais são representadas por toda forma de expressão visual como pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, o paisagismo, a decoração e outras linguagens”. Desse modo, compreende-se que as Artes Visuais correspondem a um grande grupo de expressões visuais, sendo bem ampla e podendo ser explorada de diversas formas no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Sendo assim, acredita-se que o ensino de Artes Visuais na Educação infantil é tão importante quanto a alfabetização. Isso porque é através delas que a criança desenvolve sua imaginação, a qual é fundamental para a construção do aprendizado. Além disso, ensinar Artes Visuais faz com que as crianças ampliem seu conhecimento sobre artes, cultura, história, crítica às questões sociais, dentre outros. Esses conhecimentos contribuem para a formação de cidadãos críticos, participativos e criativos (TITO; LÚCIO, 2014; FERREIRA, 2015). Desse modo, destaca-se:

Nas Artes Visuais, é importante salientar que os objetivos principais são aguçar a imaginação, o conhecimento e a sensibilidade das crianças, por meio de obras de artistas conceituados e pelos desenhos e pinturas criados na escola. Isso os incentiva a serem mais criativos e posicionados, sabendo opinar e reconhecer os seus lugares no mundo (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 11155).

Então, o professor, ao trabalhar com o ensino de Artes Visuais, deve levar em consideração tudo o que foi abordado até então, ou seja, não pensar nessa matéria como uma recreação, muito menos como um conteúdo que deve ser aplicado de maneira teórica. As Artes Visuais devem ser sempre interativas, em que o professor guia e contribui para que as crianças desenvolvam sua imaginação, tenham sensibilidade e, além disso, construam sua criatividade, a qual contribui para que elas se tornem pessoas críticas.

Além do mais, as Artes Visuais também contribuem para o desenvolvimento da motricidade infantil, além de outros conteúdos em sala de aula que podem refletir tanto na vida pessoal quanto na escolar e profissional da criança (MOURA, PAIM, 2019).

As autoras continuam abordando o assunto, apresentando o seguinte:

Cada movimento, expressão ou recorte de papel constitui-se num direito que

a criança tem de conhecer o mundo, expressar seus sentimentos sem a fala. Muitas escolas utilizam esses recursos para a formação da criança como um ser completo, trabalhando-os não como passatempo ou um recurso decorativo, mas sim como uma forma de aprendizagem lúdica, repleta de objetivos importantes no desenvolvimento da criança. Expressando-se no papel, com argila, na tela, fazendo colagem, a criança faz arte. A arte proporciona um contato direto com os sentimentos, despertando no indivíduo maior atenção ao seu processo de sentir (MOURA, PAIM, 2019, p. 102).

A partir da contribuição das autoras, ressalta-se que se faz necessário que os professores de Educação Infantil proporcionem oportunidades para que as crianças se autoexpressem, além de poderem fazer grandes descobertas. Além disso, vale mencionar que as crianças pequenas nem sempre conseguem se expressar de maneira clara como um adulto, por exemplo, e um dos meios de expressão é através das atividades artísticas (FERREIRA, 2015).

Deve-se pontuar que é importante que, ao ensinar as Artes Visuais, o professor não se prenda a atividades prontas, como desenhos já feitos, pois, como ressaltam Tito e Lúcio (2014), isso acaba por tirar todo o sentido da arte. Assim, deve-se sempre incentivar o aluno em suas próprias produções, estimulando sua criatividade e, como consequência, colaborando em seu desenvolvimento de relações e também de descobertas pessoais.

Ainda, destaca-se que o ensino de Artes Visuais deve ser adequado à faixa etária, assim como ocorre com os demais conteúdos ensinados nas escolas. Isso porque cada fase de desenvolvimento é fundamental para a criança e deve ser explorada de maneira correta pelo profissional, incentivando e passando atividades que são ideais de acordo com cada idade. Isso contribui ainda mais para que a criança desenvolva todos os aspectos proporcionados pelo ensino das Artes Visuais. Desse modo, definem-se as práticas adequadas para cada faixa etária:

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) as práticas em Artes Visuais trazem objetivos de acordo com cada faixa etária: crianças de zero a três anos de idade: ampliar o conhecimento da criança manipulando diferentes materiais, explorando características, manuseio, entretanto em contato com várias expressões artísticas. Utilização de materiais gráficos e plásticos ampliando possibilidade de expressão e comunicação; Crianças de quatro a seis anos: interessam-se pelas próprias produções, pelas de ouras crianças e pelas várias obras artísticas. Produzir trabalho de Arte utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção desenvolvendo o gosto, cuidado e respeito (FERREIRA, 2015, p. 16).

Além do mais, vale a pena destacar que, quando o aluno tem acesso às Artes

Visuais (e também às demais artes) dentro da instituição de ensino, “torna-se mais sensível ao observar as mais diversas situações e aprende a refletir de forma mais ampla, dando sentido às inúmeras informações que tem aproximação” (TOCHETTO; FELISBERTO, 2017, p. 11150-11151). O ensino de Artes, então, pode contribuir para o ensino das demais disciplinas, já que auxilia na capacidade da criança de ser crítica, sabendo dialogar, opinar e expressas suas ideias. Portanto, conclui-se que o ensino de Artes Visuais na Educação Infantil é de

suma importância, desde que trabalhado de maneira correta, incentivando sempre a criatividade dos alunos, permitindo-os a explorar, conhecerem-se e se desenvolverem da melhor maneira possível.

3 CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho, pudemos constatar a relação entre as Artes Visuais e a Educação Infantil, analisando a importância desse tema. Assim, em primeiro momento vimos a história das Artes Visuais na educação, que teve início no século XX, de modo a compreender como chegamos ao ensino desse conteúdo vigente hoje em dia. Depois, abordamos as legislações que dão suporte tanto à Educação Infantil, nível de escolarização que foi foco neste estudo, quanto ao ensino das Artes Visuais. No terceiro tópico apresentamos, então, a ligação entre as Artes Visuais e a Educação Infantil, de modo a comprovar sua importância no desenvolvimento do aluno enquanto sujeito e ser crítico.

Além do mais, buscamos responder à pergunta definida na introdução, sendo essa: Qual é a importância das Artes Visuais na Educação Infantil? Comprovamos, então, que esta foi respondida com êxito, uma vez que apresentamos os benefícios que as Artes Visuais trazem para as crianças, tanto com relação a desenvolver sua motricidade como também o seu intelecto e até mesmo sua autoestima. Também alcançamos todos os objetivos propostos, principalmente o geral, que era reconhecer a importância das Artes Visuais para a Educação Infantil.

Conforme tudo o que foi abordado até aqui, conclui-se acreditando que o ensino de Artes Visuais é fundamental para as crianças, contribuindo de maneira significativa para seu desenvolvimento, além de proporcionar acesso à cultura e a conhecimentos históricos. Portanto, reforça-se que esse conteúdo deve ser incentivado, devendo sempre ser explorado e ensinado pelo professor de maneira lúdica, com os alunos podendo explorar seu lado artístico.

Assim, finaliza-se acreditando que este trabalho pode servir de base para diversos outros sobre o assunto e para pesquisadores e demais interessados na temática. Ainda, pontua-se que pretendemos continuar a investigar o assunto em pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: CC, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Casa Civil. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: CC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CC, 1996. Disponível em: <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 19 nov. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012. pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/ pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. Ensino de Artes: dificuldades, experiências e desafios. Revela, Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano VI, n. XIV, p. 01-28, dez. 2012.

FERREIRA, Ana Patrícia. A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação

Infantil. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais). Pós-graduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2015.

MOURA, Eliane Maria Fogliarini; PAIM, Marilane Wolff. A importância das Artes Visuais na aprendizagem das crianças. Revista Apotheke, v. 5, n. 3, ano 5, p. 93105, 2019.

SILVA, E. A. et al. Fazendo arte para aprender: a importância das artes visuais no ato educativo. Pedagogia em ação, v.2, n. 2, p. 95-104, nov. 2010.

TITO, Camila Sonaly Queiroz; LÚCIO, Maíse Rodrigues. Artes visuais na educação infantil. I Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014. p. 01-05. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/ artigo/visualizar/8518>. Acesso em: 18 nov. 2021.

TOCHETTO, Andrieli; FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos. O ensino de Arte e a sua finalidade: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. In: XIII Congresso Nacional de Educação. Anais... 2017. p. 11148-11160. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

TRABALHOS ACADÊMICOS-CIENTÍFICOS NO ENSINO SUPERIOR: NÍVEIS DE ENSINO E CONTEÚDO

MARINA ROMANO ALEIXO

Resumo

Este artigo tem como objetivo a elucidação dos níveis de ensino superior no Brasil e suas exigências formais científicas para a obtenção de certificação. Apresentando, assim, as especificidades dos níveis e trabalhos acadêmicoscientíficos e suas estruturas. Embasada numa análise exploratória e fundamentada na revisão de literatura, o trabalho apresenta a existência de quatro níveis diferentes do ensino superior e todas as particularidades que os diferem.

Palavras-chave: Ensino Superior. Trabalhos acadêmicos-científicos. Estrutura acadêmico-científico

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de

1988 fundamenta todas as demais espécies normativas e determina todos os direitos fundamentais dos brasileiros, como educação, saúde, trabalho, entre outros. Nos artigos 205 e 206 fica estabelecido que a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e é dever do Estado ofertá-la, de maneira a preparar o cidadão para exercício de sua cidadania e desenvolvimento pessoal.

Quanto ao Ensino Superior, este pode ser ministrado por Universidades públicas (obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, segundo o Art. 206 da Constituição) ou privadas. Está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei 9.394/96), nos artigos 43 a 57, que:

O ensino superior é da alçada da União, podendo ser ofertado por Estados e Municípios, desde que esses já tenham assistidas as modalidades pelas quais são responsáveis pela sua totalidade. Cabe à União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Tem por finalidade divulgar à sociedade a criação cultural e a pesquisa científica e tecnológica originada nas instituições que oferecem a formação na modalidade superior e produzem conhecimento científico (SIÉCOLA, 2016, p. 19).

Assim como o ensino básico, o ensino superior está dividido em níveis. Cada nível apresenta particularidades e confere o grau acadêmico correspondente. Para a finalização do curso e obtenção do grau acadêmico é necessário que o discente entregue à instituição um trabalho acadêmico-científico desenvolvido com um objetivo e características específicas dependendo do nível do curso.

Dessa forma, partindo da questão de investigação: Quais as diferenças entre as estruturas dos trabalhos acadêmicos-científicos apresentados no ensino superior?, este estudo tem como objetivo a identificação dos níveis de ensino superior no Brasil, além de caracterizar quais tipos de trabalhos acadêmicos-científicos são exigidos em cada um destes níveis e suas estruturas principais. Ademais, este estudo propõe discorrer sobre a importância dos trabalhos acadêmicos-científicos no ensino superior e como estes avançam o conhecimento na área.

Para a condução desta pesquisa foi escolhida uma abordagem epistemológica interpretativa (Bryman, 2012), embasada numa análise exploratória e fundamentada na revisão de literatura (SEVERINO, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2020). Esta pesquisa está subdividida em tópicos, apresentando os níveis de cursos e seus respectivos trabalhos acadêmicos-científicos, de maneira a facilitar a organização lógica dos tópicos abordados. Além de apresentar uma sumarização dos tipos de trabalhos, estruturas e complexidades.

2. DESENVOLVIMENTO

Como apresentado, o ensino superior também está dividido em níveis. A LDBEN (1996) no Art. 44 estabelece que o ensino superior se divide nos seguintes cursos e programas:

- sequenciais por campo de saber, como os cursos tecnólogos;
- de graduação, que podem ser subdivididos em bacharelados e licenciaturas;

- de pós-graduação, que incluem os programas stricto sensu (mestrado e doutorado) e lato sensu (cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros); e
- de extensão, que são cursos com uma menor carga horária do que os programas de pós-graduação e visam aprimorar o conhecimento em um assunto.

Dessa forma, cada um dos programas vai exigir um direcionamento do discente e dependendo do nível de estudo será necessário realizar o desenvolvimento de um trabalho acadêmico-científico que inclua suas próprias particularidades.

Segundo Severino (2002), o desenvolvimento de um trabalho científico deve incluir, primordialmente, as seguintes etapas, independentemente dos níveis do curso e do tipo do trabalho:

1. Determinação do problema-tese do trabalho: Etapa na qual delimita-se o assunto a ser estudado. É nesta etapa que o discente também determina qual será seu método de pesquisa (como por exemplo, pesquisa documental, pesquisa de campo, etc), problema a ser estudado, hipóteses levantadas, e a delimitação temática para levantamento da bibliografia utilizada em seu estudo;

2. Levantamento da bibliografia: Nesta etapa, inicia-se o levantamento de documentos que possam vir a auxiliar o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, é necessário uma série de procedimentos técnicos para a busca destes documentos, sendo eles artigos, livros, documentos técnicos, entre outros, que auxiliem o discente a desenvolver seu tema, assim como dar embasamento para sua fundamentação teórica e assim, desenvolver argumentos sólidos para discussão e apresentação de resultados em sua pesquisa;

3. Leitura e documentação: Após a coleta de diversos documentos, é necessária uma triagem de todo o material. Essa triagem permite que o discente mantenha o foco somente nos documentos que serão utilizados em sua pesquisa, tanto os que possuem metodologias similares às suas e que lhes servirão de base, quanto os que tenham argumentos que lhe permitam desenvolver sua pesquisa. Para iniciar a triagem, uma leitura do sumário, prefácio, introdução e resumos (se houverem) permite o entendimento do conteúdo do documento, assim como sua abordagem científica. Após a triagem é chegada a hora da leitura dos documentos, contudo esta leitura também deve ter uma abordagem estratégica, iniciando-se pelos textos mais gerais e recentes e seguindo para os mais específicos e antigos, permitindo assim, a construção lógica do conhecimento. Durante a leitura do texto, é necessário realizar apontamentos para que o discente consiga depois elaborar sua pesquisa, iniciando-se um rascunho de seu projeto. Assim, o desenvolvimento de um fichamento de leitura auxilia este processo. Este fichamento pode conter citações, ideias levantadas durante a leitura, marcadores, e qualquer outro tipo de apontamento que auxilie o desenvolvimento da pesquisa, contudo é de suma importância que se as referências dos documentos estejam descritas no fichamento, de maneira a identificar o texto original quando necessário;

4. Construção lógica do trabalho: nesta etapa o discente desenvolve a sistematização das ideias que teve, de maneira a compor sua pesquisa de maneira lógica. É importante destacar que, dificilmente, duran-

te as etapas anteriores, o discente irá construir seu conhecimento de forma linear, mas nesta etapa é necessário que inicie-se o processo de escrita linear, onde exista uma ordem lógica de pensamento. Em outras palavras, nesta etapa é construído um sumário provisório, onde é possível estruturar quais assuntos serão abordados da introdução, desenvolvimento e conclusão da pesquisa, além de definir se o projeto ficará dividido em capítulos, seções, etc.

5. Redação do texto: Note que somente nesta etapa o discente/pesquisador inicia a escrita do projeto. Idealmente um primeiro rascunho é desenvolvido e a partir dele realizar-se-á revisões que aprimorem o texto (tanto a estrutura lógica, gramática, semântica, etc). É importante destacar que nos trabalhos científicos deve ser adotada uma linguagem clara, objetiva e formal, evitando ambiguidades, pomposidades e prolixidades;

6. Construção do parágrafo: Ainda sobre a escrita, é importante notar que a forma de construção dos parágrafos em si também deve ser considerada. Os parágrafos, por si só, demandam uma lógica de pensamento para serem construídos e quando agrupados devem ser estruturados de maneira a construir uma sequência de ideias e um raciocínio lógico;

7. Conclusão: Ao fim desta jornada acadêmica é necessário observar a necessidade de aplicação de procedimentos técnicos específicos para cada nível de estudo. A aplicação de normas técnicas, como as desenvolvidas pela

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para informação e documentação, devem ser verificadas, assim como a exigência de outras especificidades do programa de graduação, mestrado, doutorado, etc.

Vale mencionar que a estrutura dos trabalhos acadêmicos científicos, no Brasil, seguem, no geral, normas que regulamentam seu desenvolvimento (como as normas de informação e documentação da ABNT). Esses trabalhos são compostos, primordialmente em duas partes - interna e externa, estando eles subdivididas em outros elementos como mostra no esquema abaixo:

Esquema 1 - Estrutura do trabalho acadêmico



Fonte: ABNT NBR 14724 (2011, p. 5)

Com isso, entende-se que todos os trabalhos estão estruturados da mesma maneira, contudo o conteúdo e a complexidade exigida se alteram dependendo do nível, o que será explicado a seguir. A partir desta análise sucinta sobre o desenvolvimento lógico dos trabalhos, passamos a apresentar os já mencionados níveis educacionais e discorrer sobre os requisitos e objetivos para a sua obtenção.

2.1 CURSOS SEQUENCIAIS

A Resolução CNE/CES nº 1/1999,

atualizada em 2017, delibera que os cursos sequenciais são:

Art. 1o § 1 Os cursos sequenciais serão constituídos, no mínimo, por três disciplinas ou outros componentes curriculares. § 2 O concluinte de curso sequencial receberá certificado para comprovar a formação recebida, que não corresponde a diploma de graduação nem permite matrícula em cursos de especialização ou cursos de pós-graduação stricto sensu.

Art. 2o Os cursos sequenciais poderão constituir módulos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação que, em conjunto, permitam alcançar os objetivos formativos globais destes e criar linhas de formação distintas, ou, isoladamente, permitam desenvolver e certificar competências parciais, alcançadas em face de sua conclusão. (BRASIL, 2017, online)

Portanto, entende-se que no Brasil os cursos sequenciais, são aqueles também chamados de tecnólogos. A Resolução, contudo, não delimita as implicações dos trabalhos e currículos que devem ser apresentados neste nível, cabendo às instituições formular suas próprias exigências para a obtenção do certificado. Podendo ser, por exemplo, relatório de estágio ou um projeto aplicado à área científica ministrada, ou seja, um TCC (MUNDO VESTIBULAR, [s.d.]). Os TCC podem ser definidos, de acordo com a ABNT NBR 14724, como um:

documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador (ABNT NBR 14724, 2011, p. 4)

Neste tipo de nível, podemos encontrar objetivos diferentes visando o mesmo resultado, que é a certificação do estudante. Em TCC como relatórios de estágio, o objetivo é descrever o processo e atividades desenvolvidas pelo estudante sob orientação, num determinado local de trabalho (INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS, 2017) .

No geral, este relatório deve apresentar os seguintes componentes (ESTÁCIO, 2021):

- Introdução: O discente deve apresentar o contexto do trabalho e sua relação com a área de formação e relevância para o curso;
- Objetivos do estágio: Descrever a finalidade das atividades, as expectativas do discente e os objetivos a serem alcançados com a prática do estágio;
- Descrição da organização: Como o estágio é desenvolvido em um local/empresa específica, é necessário descrever o contexto da empresa, tamanho, mercado, por outras palavras, características fundamentais da empresa;
- Atividades desenvolvidas: O elemento mais complexo do relatório, onde devem ser retratadas todas as atividades realizadas durante o estágio, fazendo uma comparação com os tópicos abordados durante as aulas teóricas do curso;
- Considerações finais: Momento de reflexão do discente, apontando os resultados alcançados e uma análise crítica ao processo realizado.

Outro exemplo de TCC para cursos sequenciais, pode ser visto no caso da UNI-

BF (2021), que propõe no curso Tecnólogo de Gestão de Recursos Humanos um Projeto Aplicado à Gestão de Recursos Humanos para a obtenção da certificação. Este tipo de projeto visa a interação entre o campo teórico e prático, contudo, focado na descrição do projeto. Ou seja, é uma proposta de projeto que não precisa necessariamente ser viabilizada, como ocorre com o estágio.

Nesta lógica, a estrutura segue a linha supramencionada pela ABNT. Concluise que, não há grandes desenvolvimentos em termos acadêmicos e científicos, dado que seu objetivo é fazer com que o discente pense nos desdobramentos práticos, considerando a teoria aprendida. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2013)

- Introdução: Deve ter a justificativa do projeto, as definições, objetivos e contexto da pesquisa;

- Desenvolvimento: Deve apresentar conceitos teóricos, além da parte práticaestrutural, como cronograma, orçamento, descrição das etapas de desenvolvimento, viabilização do projeto, entre outros;

- Conclusão: Discorre-se sobre a síntese dos resultados do projeto, pontos de melhoria, expectativas de implementação entre outros pontos e ideias relevantes para a obtenção do protótipo/ ou criação de prototipagem (INSTITUTOS SUPERIORES DE ENSINO DO CENSA, 2019).

2.2 GRADUAÇÃO - MONOGRAFIA

Segundo o Art. 44 da LDBEN (1996, online), os cursos superiores de graduação são aqueles que são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo”. Estes cursos hão de fornecer diploma e habilitação aos estudantes que os concluírem, formando assim, profissionais em áreas específicas.

Os cursos de graduação no Brasil, podem ser classificados como licenciatura ou bacharelado. De forma simplificada, segundo Nakamura (2016), os cursos de bacharelado estão focados no mercado de trabalho, enquanto a licenciatura foca no ensino do ofício. Áreas como Medicina, Direito, Fisioterapia são, tradicionalmente, bacharelados, pois o foco está na atuação profissional do discente, já áreas como História, Letras e Pedagogia, praticam a docência desde sua graduação. Existem cursos que podem ter as duas vertentes e cabe então ao discente escolher em qual área de atuação irá focar-se.

Neste nível é desenvolvido trabalhos monográficos. Segundo a American Library Association (apud MARCONI; LAKATOS, 2020, p. 258), a monografia pode ser descrita como um "trabalho sistemático e completo sobre um assunto particular, usualmente pormenorizado no tratamento, mas não extenso em alcance”. Este trabalho é um estudo específico ou particular que deve seguir uma metodologia rigorosa, investigando em profundidade um tema e seus aspectos.

As autoras (op.cit) apontam que a monografia tem como características:

- Ser dissertativo (projeto escrito/ não verbal), sistemático e completo;

- Ter tema específico ou particular de uma ciência ou parte dela;

- Ser um estudo pormenorizado e exaustivo, abordando vários aspectos e ângulos do caso;

- Ter tratamento extenso em profundidade, mas não em alcance (nesse caso, é limitado);
- Ter metodologia específica; e
- Ser uma contribuição importante, original e pessoal para a ciência.

Em outras palavras, no nível de graduação é necessário desenvolver um trabalho bem estruturado que tenha um tema delimitado e seja tratado de maneira adequada, pois o nível de pesquisa deve estar alinhado aos objetivos propostos. Como estrutura, pode-se resumir em 3 partes:

- Introdução: Apresentação do tema, questão de investigação, metodologia, lacuna de pesquisa e referência a trabalhos anteriormente desenvolvidos na área;
- Desenvolvimento: Nesta etapa, deve-se desenvolver a fundamentação lógica e teórica do trabalho de pesquisa, podendo levar em consideração três fases ou estágios: explicação (esclarecimento de conceitos e terminologias de forma a evitar ambiguidades), discussão (análise argumentativa da pesquisa, onde apresenta pontos de contato da análise de dados com a fundamentação teórica) e demonstração (raciocínio implícito, o qual fica claro à luz das propostas desenvolvidas para atingir o objetivo final do trabalho); e
- Conclusão: Resumo das argumentações apresentadas no trabalho, de forma a comparar se os objetivos propostos foram alcançados e apresentar limitações da pesquisa e avanços que podem ser obtidos a partir deste estudo.

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO

Ainda segundo o Art. 44 da LDBEN (1996, online), os cursos superiores de pós-graduação são aqueles que compreendem "programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino". Neste sentido, os cursos de pós-graduação podem ser divididos em duas modalidades:

1. Stricto Sensu: São cursos de mestrado e doutorado, oferecidos a candidatos com diploma de cursos superiores que queriam se aprofundar na pesquisa científica e docência. Em outras palavras, são cursos que visam o desenvolvimento acadêmico-científico dos alunos. Ao final deste ciclo o discente obterá um diploma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).
2. Lato Sensu: São cursos de especializações voltadas ao mercado de trabalho, como por exemplo os cursos de MBA (Master Business Administration). Possuem, no mínimo, duração de 360 horas, e podem ser oferecidos a candidatos que possuam diploma de cursos superiores, concedendo ao aluno um certificado ao final do ciclo e não um diploma (op. cit).

Assim, devido a especificidade de cada curso, é necessário elucidar o tipo de cada trabalho exigido em cada um dos programas.

2.3.1 MESTRADO (STRICTO SENSU) - DISSERTAÇÃO

Para a obtenção do título de mestre, o aluno deve apresentar um trabalho acadêmico-científico denominado dissertação, o qual requer defesa perante uma banca de especialistas que visam arguir sobre o projeto e apontar correções e melhorias, de ma-

neira que o aluno compreenda o processo. Segundo Marconi e

Lakatos (2020, p. 262-263) a dissertação “tem caráter didático, pois se constitui em um treinamento ou iniciação à investigação. Como estudo teórico, de natureza reflexiva, requer sistematização, ordenação e interpretação dos dados. Por ser um estudo formal, exige metodologia própria do trabalho científico”.

Autores como Marconi e Lakatos (2020) e Severino (2002) apontam que muitas vezes a dissertação é também classificada como monografia, por possuir um caráter monográfico, contudo, a maior diferença entre eles situa-se em sua profundidade e extensão (diferente da monografia, a dissertação deve ser mais extenso e com análises mais profundas de temas, métodos, problemas e soluções, além de maior rigor científico).

Quanto a estrutura da dissertação, esta segue os mesmos parâmetros da monografia, contudo, devido a este tipo de trabalho ser mais especializado, algumas etapas precisam ser incluídas, como por exemplo, a introdução do problema de pesquisa, hipóteses e variáveis que acabam ganhando maior destaque na parte do desenvolvimento do texto, além de melhor descrição e explicação dos métodos e técnicas de pesquisa.

2.3.2 DOUTORADO (STRICTO SENSU) - TESE

Para a obtenção do grau de doutor, o discente deve apresentar uma tese que, assim como a dissertação, requer defesa. Este trabalho deve seguir a mesma estrutura dos trabalhos monográficos e dissertativos, contudo deve trazer uma contribuição totalmente original sobre o tema apresentado (SEVERINO, 2002). Para

Marconi e Lakatos

A tese apresenta o mais alto nível de pesquisa e requer não só exposição e explicação do material coletado, mas também, e principalmente, análise e interpretação dos dados. É um tipo de trabalho científico que levanta, coloca e soluciona problemas; argumenta e apresenta razões baseadas na evidência dos fatos, com o objetivo de provar se as hipóteses levantadas são falsas ou verdadeiras. [...] Deve conter uma proposição, uma teoria que a identifique, caracterize e diferencie de outros trabalhos científicos e sua conclusão deve assumir um caráter mais amplo e abrangente. (MARKONI; LAKATOS, 2020, p. 269)

Cabe ressaltar que, devido sua especificidade, para o discente obter uma pesquisa eficiente, a tese deverá ser precisa, exaustiva e clara. Apesar da sua estrutura seguir a mesma da monografia e da dissertação, esta deve ser desenvolvida de forma mais aprofundada.

2.3.3 PÓS-GRADUAÇÃO (LATO SENSU) - ARTIGOS

No geral, em cursos de especialização para a obtenção do certificado o discente deve apresentar estudos mais específicos, completos e reduzidos em extensão. Estes trabalhos também conhecidos como artigos científicos tratam-se de estudos pontuais sobre um tema, apresentando um resultado mais singular (MARKONI; LAKATOS, 2020).

Muitas vezes, em conjunto com a

entrega do trabalho à academia, estes artigos são publicados em eventos (como congressos e seminários) quando ainda estão em andamento e/ou em revistas científicas, quando finalizados, fazendo seus resultados conhecidos.

Quanto a sua estrutura, a norma ABNT NBR 6022 (2018), aponta para algumas diferenças, como por exemplo:

- Elementos pré-textuais: Deve conter o título do trabalho, nome do autor, resumo e as datas de submissão e aprovação do artigo, podendo também conter dados como nome e título do trabalho em outro idioma;

- Elementos textuais: Deve conter Introdução, desenvolvimento e considerações finais, podendo ter suas nomenclaturas alteradas pelo autor.

Neste ponto, cabe elencar algumas características próprias, como apontam Markoni e Lakatos (2020, p. 286-287):

○ Introdução: “apresentação do assunto, objetivo, metodologia, limitações e propostas”;

○ Texto: “exposição, explicação e demonstração do material; avaliação dos resultados e comparação com obras anteriores”; e

○ Comentários e conclusões: “dedução lógica, baseada e fundamentada no texto, de forma resumida”.

- Elementos pós-textuais: Deve conter obrigatoriamente a lista de referências citadas no desenvolvimento do artigo, além de poder conter outros materiais opcionais como glossário, apêndice, anexo e agradecimentos.

Ainda sobre os artigos, vale mencionar que eles podem ser classificados de acordo com a análise de seu conteúdo. Marconi e Lakatos (2020) os dividem em 3 categorias:

- Artigos teóricos: São artigos argumentativos que tentam comprovar ou refutar argumentos por meio da apresentação da teoria e de fatos relacionados de forma sintética;

- Artigos de análise: São artigos analíticos onde o autor tenta dissecar cada aspecto envolvido no objeto de pesquisa e o analisa, delimitando e caracterizando suas partes;

- Artigos classificatórios: São artigos nos quais os autores classificam os aspectos de seu objeto de estudo, explicando as classificações e tabulando todos os tipos, podendo assim definir características e constatar fatos.

2.6 EXTENSÃO - ARTIGOS E RELATÓRIOS

Cursos de extensão são cursos complementares sobre temas específicos. Segundo o Art. 44 da LDBEN (1996, online), estes cursos são “abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino”, ficando assim a critério da própria instituição fornecer o conteúdo e a forma de disponibilização do curso. Esta modalidade de ensino é, geralmente, de curta duração, podendo ter aspectos técnicos, culturais ou acadêmicos (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2019).

Quanto ao trabalho acadêmico-científico apresentado ao fim deste curso,

estes vão depender do tempo de duração do curso e das exigências de cada instituição. Contudo, artigos científicos e relatórios técnicos são, muitas vezes, solicitados como exigências. Estes materiais, todavia, seguem os mesmos padrões supramencionados.

Vale a pena esclarecer a composição de relatórios técnico-científicos que, conforme a ABNT NBR 10719 (2015, p. 3) define "são documentos que descrevem formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica". Sua estrutura é similar ao apresentado no subitem 2.3.3, devendo apresentar na parte de desenvolvimento mais especificações técnicas, como procedimentos aplicados, processos seguidos e menos revisões de literatura.

3. CONCLUSÃO

Esta pesquisa visou investigar as diferentes formas e estruturas presentes nos trabalhos acadêmicos-científicos apresentados em cursos superiores no Brasil. Para isso, foi necessário, primeiramente, elucidar todos os diferentes níveis de cursos superiores e quais seus objetivos, além de apresentar suas especificações.

Nota-se que, em níveis como os cursos sequenciais não há a necessidade de uma revisão de literatura para suportar argumentos da pesquisa e explicação de conceitos, dado que são apontamentos práticos e desenvolvimento de projetos curtos. Já a monografia, necessita uma breve revisão de literatura, de forma a suportar a argumentação e conseguir identificar lacunas de pesquisa. Nos cursos de pósgraduação Stricto Sensu, pode-se ver que há a necessidade de maior rigor técnico e que os desafios ao discente são cada vez maiores, de maneira a exigir dele um maior entendimento e aprofundamento na área de pesquisa. Já nos cursos de pósgraduação Lato Sensu, pode-se ver a aplicação científica de forma mais pontual, restrita e selecionada, de maneira que possam responder de maneira assertiva perguntas pontuais.

Quanto às estruturas, pode-se observar que, na grande maioria, são muito parecidas. Sendo desenvolvida de forma monográfica, com a necessidade de possuir elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que os identifiquem e também possuam subdivisões pertinentes a seus próprios temas. Destaca-se a importância da construção lógica, clara e objetiva dos argumentos apresentados, conforme aponta Severino (2002), independentemente do nível e tipo de trabalho a ser apresentado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 10719: informação e

documentação: relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 6022: informação e

documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)]. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CES n.º 1, de 27 de janeiro de 1999. Brasília, DF: Ministério da Educação, [1999]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Resolução nº 1, de 22 de maio de 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/65181-rces001-17pdf/file. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRYMAN, Alan. Social research methods. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ESTÁCIO. Relatório de estágio: confira como estruturá-lo da forma correta! 2021.

Disponível em: https://blog.estacio.br/carreiras/relatorio-de-estagio/. Acesso em: 30 jun. 2021.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. Entenda o que é e quem pode fazer um curso de extensão. 2019. Disponível em: https://labfinprovarfia.com.br/blog/curso-deextensao/. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL MINAS GERAIS. Manual para elaboração de relatórios de estágio. Ipatinga, MG: Instituto Federal Minas Gerais, 2017

INSTITUTOS SUPERIORES DE ENSINO DO CENSA. Modelo de projeto aplicado. Campos dos Goytacazes, RJ: Institutos Superiores de Ensino do Censa, 2019. Disponível em: https://www.isecensa.edu.br/system/ckeditor_assets/attachments/1089/modelo_do_projeto_ aplicado.docx. Acesso em: 30 jun. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu? 2021. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-posgraduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu. Acesso em: 30 jun. 2021.

MUNDO VESTIBULAR. Curso de Tecnólogo - Vantagens. [s.d.]. Disponível em: https://www.mundovestibular.com.br/cursos/curso-de-tecnologo-vantagens/. Acesso em: 30 jun. 2021.

NAKAMURA, Adriana. Qual a diferença entre Bacharelado e Licenciatura?: veja qual a melhor opção de graduação para você. 2016. Disponível em: https://querobolsa.com.br/revista/diferenca-entre-bacharelado-e-licenciatura. Acesso em: 30 jun. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortes, 2002.

SIÉCOLA, Marcia. Legislação educacional. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2016.

UNIBF. Gestão de Recursos Humanos (Tecnólogo). 2021. Disponível em: https://www.unibf.com.br/curso/graduacao-ead/gestao-de-recursos-humanos-tecnologo. Acesso em: 30 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Manual de projeto aplicado. Jaguarão, RS:

Universidade Federal do Pampa, 2013. Disponível em:

https://silo.tips/download/universidade-federal-do-pampa-campus-jaguarao-curso-superiorde-tecnologia-em-ge. Acesso em: 30 jun. 2021.

A RELEITURA DAS OBRAS DE ROMERO BRITTO POR MEIO DE UMA CONTAÇÃO DE HISTORIA PARA CRIANÇAS ATENDIDAS EM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

MEIRE AYUMI ITO OKADA

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

Este trabalho buscou desenvolver, em vídeo, uma contação de história para crianças por meio da releitura das obras de Romero Britto, em especial o quadro “O Abraço”. O intuito foi proporcionar de forma lúdica e criativa uma história que ressignificasse à afetividade em tempos de isolamento social relacionando obra de arte e contação de história à crianças em vulnerabilidade e risco social. Utilizando-se de revisão literária e metodologia de pesquisa-ação técnica – qualitativa, o projeto foi realizado na ONG - Obra Social São Benedito, localizada na Zona Norte de São Paulo, com uma proposta estimuladora pelo recurso de aula virtual. Mediante pesquisa exploratória, por meio de questionário, foi observada a necessidade de produção de conteúdos virtuais que viabilizassem o entendimento da essência de ações físicas de demonstração de afeto que não são possíveis durante o isolamento social imposto pela pandemia por Covid19, a exemplo do abraço. Como resultado, um vídeo, em formato dinâmico e ilustrativo, foi produzido para os atendidos como uma atividade remota, para despertar a imaginação, o interesse e gosto pelas artes, além de auxiliá-los de forma positiva como lidar com os sentimentos e as emoções em tempos atuais. Concluindo assim que conteúdos virtuais são necessários e uma boa alternativa para tornar o processo de ensino-aprendizagem e assistência social mais atraente e estimulante durante o isolamento imposto pela pandemia.

Palavras Chave: Arte-Educação. Contação de História. Espaço Educacional Não Formal. Romero Britto.

1 INTRODUÇÃO

A educação pode ocorrer em diferentes circunstâncias e prepara o ser humano para desenvolver suas atividades no percurso de sua vida e uma delas é a educação não formal, onde socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças, é também um serviço que se entende por ser auxiliar no direito à educação e que contribui

para inclusão do sujeito no âmbito educacional. No presente trabalho, será abordada, a questão do espaço educacional não formal, contação de história e sua importância em auxiliar no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos educandos.

As instituições de educação não formais, estão inseridas no chamado terceiro setor, sem fins lucrativos, no qual podem ser consideradas as ONGs (Organizações não Governamentais), as instituições, as entidades e as associações filantrópicas e sem fins lucrativos. Entende-se que o objetivo das mesmas é proporcionar a educação extraescolar, juntamente com a promoção do bem estar social, para crianças, jovens e adolescentes. Este modelo alternativo de educação não se dá apenas em instituições fechadas, apesar de na maioria dos casos se caracterizarem desta forma, mas também através de movimentos sociais e ainda organizações não-governamentais que atuam com a questão da infância e adolescência.

Considerando a ideia de que a interação social é um dos pilares para que a criança se desenvolva em todos os aspectos e que ela seja incentivada diante desse novo contexto de profundas transformações, nas quais as ONGs (Organizações não Governamentais) tiveram que se reinventar e as atividades passaram a acontecer em ambientes interativos, este projeto utilizou como forma de contribuição, mitigar o isolamento social e possibilitar aos atendidos um momento de interação social e de contato com a arte, por meio de uma contação de história em vídeo, de forma lúdica e dinâmica. O tema escolhido foi: Contação de História para atendidos da Obra

Social São Benedito-OSSB, focando na releitura da obra do artista plástico Romero Britto.

A Obra Social São Benedito, localizada na Zona Norte, no bairro do Jaçanã, em São Paulo, atualmente atende o projeto designado como CCA Murialdo (Centro Para Crianças e Adolescente Murialdo), em parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS. Realizam atendimentos às famílias em situação de vulnerabilidade e risco social e, também, as crianças destas famílias, de 06 a 14 anos, que realizam neste espaço atividades de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. O foco é atender crianças e adolescentes com deficiência, retiradas do trabalho infantil e/ou submetidas a outras violações de direitos, com atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e prevenção de situações de risco social.

Este projeto tem como objetivo geral, apresentar uma contação de história, em vídeo, para os atendidos da ONG - Obra Social São Benedito com a releitura das obras de Romero Britto, em especial “O Abraço”. O intuito foi proporcionar de forma lúdica o entendimento do atual significado emocional de ações físicas de demonstração de afeto que não são possíveis durante o isolamento social imposto pela pandemia por Covid19, considerando que as obras deste renomado artista, intituladas em invocar o espírito da esperança; em transmitirem aconchego e nomeadas como “arte da cura", sejam tão representativas e benéficas para o en-

tendimento dos tempos atuais. Como objetivos específicos, buscou-se: analisar os atendidos e as dificuldades, elaborar uma contação de história que permita aos atendidos: despertar a imaginação e o gosto pela arte e auxiliar de forma positiva na maneira que lidam com os sentimentos e emoções, utilizar recursos audiovisuais como apoio para alcançar os atendidos mesmo com o isolamento social, oferecer uma contação de história de boa qualidade e proporcionar conhecimento de forma agradável e estimulante.

O projeto tem como base a colaboração dos seguintes autores: Como fundamentação teórica temos, GOHN (2016), auxiliando com o papel da educação não formal para a sociedade, SANTOS; SOUZA (2013), fundamentando a importância das ONGS, TRINDADE (2020), reforçando a importância da contação de história em espaços não formais de educação, DREHER (2012), sobre o artista plástico, Romero Britto, suas obras, características e o que representam.

Além da contribuição dos autores citados a cima, foi utilizada como auxilio para a construção do projeto as disciplinas: "Educação em Espaços Não Formais" e "Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas". A interdisciplinaridade é fundamental para melhor compreensão de questões sociais, econômicas e ambientais, pois estas são essenciais ao avanço da cidadania e da promoção de vivências emancipadoras.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse projeto, foi utilizada a revisão literária no processo de investigação e embasamento das ações realizadas:

A revisão da literatura é uma parte vital do processo de investigação. Aquela envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (revistas científicas, livros, actas de congressos, resumos, etc.) relacionada com a sua área de estudo; é, então, uma análise bibliográfica pormenorizada, referente aos trabalhos já publicados sobre o tema. A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (BENTO, 2012, p. 1)

Como método de pesquisa esse trabalho utilizou a pesquisa-ação técnica – qualitativa. A pesquisa qualitativa:

(...) Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Visto que, devido à situação de pandemia atual do país, ficou impossibilitada a visita presencial, optou-se por solicitar que os envolvidos respondessem a um questionário. Além de manter contato com os participantes por meio de aplicativo de mensagens para coleta de dados, a fim de obter uma maior compreensão do cenário estudado.

Dentre as diversas variantes da pes-

quisa qualitativa, a mais adequada para execução desse projeto foi a pesquisa-ação, que pode ser definida como:

[...] um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud BALDISSERA, 2001, p. 5)

Sendo assim:

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coleta e interpretação dos dados, de intervenção na solução de problemas e organização de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar com a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p. 7)

Este projeto também utilizou a ferramenta Design Thinking em sua elaboração. “Design Thinking significa acreditar que podemos fazer a diferença, desenvolvendo um processo intencional para chegar ao novo, a soluções criativas, e criar impacto positivo.” (IDEO, 2013, p.11)

Essa ferramenta é baseada na empatia, é necessário que o problema seja realmente entendido do ponto de vista dos envolvidos antes de começar o processo de sugestão de soluções. Isso inspira as ideias que poderão resolver a situação de maneira que seja o mais próximo possível da necessidade real do problema.

Assim sendo, fica clara a escolha pela pesquisa qualitativa considerando que o projeto utiliza a ferramenta design thinking que se baseia na empatia, na compreensão de uma dificuldade para gerar uma solução prática para um problema específico.

2.1 Problema e objetivos

As dificuldades identificadas nas respostas dadas pela ONG ao questionamento feito, norteou a escolha da temática tratada neste projeto.

Como ressignificar a afetividade em tempos de isolamento social por meio da relação entre obra de arte e contação de história para crianças em vulnerabilidade e risco social?

O tema escolhido foi: Contação de História para atendidos da Obra Social São Benedito-OSSB: uma releitura das obras do artista plástico Romero Britto.

O objetivo geral consiste em apresentar uma contação de história, em vídeo, para os atendidos da ONG - Obra Social São Benedito com a releitura das obras de Romero Britto, em especial “O Abraço”. O intuito foi proporcionar de forma lúdica o entendimento do atual significado emocional de ações físicas de demonstração de afeto que não são possíveis durante o isolamento social imposto pela pandemia por Covid19, considerando que as obras deste renomado artista, intituladas em invocar o espírito da esperança; em transmitirem aconchego e nomeadas como “arte da cura", sejam tão representativas e benéficas para o entendimento dos tempos atuais.

Como objetivos específicos, buscou-se:

a) analisar os atendidos e as dificuldades;

b) elaborar uma contação de história por meio de obras de arte que permita aos atendidos:

c) despertar a imaginação e o gosto pela arte;

d) auxiliar de forma positiva na maneira que lidam com os sentimentos e emoções.

e) aproximar os atendidos do mundo da arte

f) oferecer uma contação de história de boa qualidade;

g) proporcionar conhecimento de forma agradável e estimulante.

h) utilizar recursos audiovisuais como apoio para alcançar os atendidos em isolamento social;

2.2 Justificativa

O projeto tem como propósito ressignificar a afetividade em tempos de isolamento social, imposto pela pandemia do COVID19, em conformidade com a Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020; o Decreto Estadual nº 64.864, de 16 de março de 2020 e Decreto Municipal nº 60.058 de 27 de janeiro de 2021 que regulamentam o retorno às atividades educacionais. Por meio de ações e atividades que proporcionem acolhimento e favoreçam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de crianças em vulnerabilidade e risco social, desenvolveu-se uma contação de história, em vídeo, que unida as obras alegres e vibrantes de Romero Britto, visam, ainda, influenciar e contribuir para a ampliação das habilidades de escrita e leitura; da aproximação com as artes e da interação e inclusão social dos atendidos da ONG Obra Social São Benedito. Convém reforçar que as atividades a distância devem ser consideradas e são recursos válidos atualmente, pois ajudam a trabalhar temas que despertem para a importância de se reforçar lúdica e virtualmente pequenos gestos como o abraço, sorrisos, ou sentimentos de empatia e compaixão como forma de amenizar depressão e ansiedade em tempos de distanciamento social. A escolha do tema e frisa a importância desse conteúdo como atividade para os atendidos.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo ora apresentado tem por finalidade investigar e propor o desenvolvimento de uma contação de história a ser realizada em espaços educacionais não formais, inspirada na releitura das obras do artista plástico Romero Britto, tais como “O Abraço”. Esta contação de história visa proporcionar de forma lúdica o entendimento do atual significado emocional de ações físicas de demonstração de afeto que não são possíveis durante o isolamento social vivido atualmente. Para tanto, buscou-se nas disciplinas estudadas, nos repositórios acadêmicos (artigos, dissertações, teses) e nas bibliotecas virtuais, o embasamento teórico para a elucidação de conceitos importantes para a construção do conhecimento, da argumentação e de ideias que viabilizassem este projeto.

Como ressignificar a afetividade em tempos de isolamento social por meio da relação entre obra de arte e contação de história para crianças em vulnerabilidade e

risco social?

Para responder a esta questão faz-se necessário conhecer alguns estudos de autores sobre: Educação Não Formal e os Espaços onde ocorrem, Contação de História e Arte na Educação e outras pautas pertinentes. Considerando, assim, a importância pedagógica destes estudos na construção e apropriação do conhecimento e, também, na formação de educadores e cidadãos conscientes, cultos e capazes.

A Educação não formal é aquela que ocorre fora do sistema formal de ensino, sendo complementar a este. É um processo organizado, mas geralmente os resultados de aprendizagem não são avaliados formalmente. Consiste em atividades realizadas em meios não escolares, que favorecem a participação coletiva. E, segundo Gohn (2016, p. 60), "[...] é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas.” Segundo Gohn:

[...] a educação não formal poderá ocorrer tanto em espaços urbanos como rurais; tanto em espaços institucionalizados (no interior de um conselho gestor, por exemplo), como no interior de um movimento social, entre aqueles que lá estão participando e reivindicando, e vão aprender algo sobre um determinado tema – quem são os opositores, os encaminhamentos necessários; como poderá ocorrer ainda em outros espaços sociopolíticos, como nas ONGs (Organizações Não

Governamentais), nos museus etc. (GOHN, 2016, p. 62)

A autora complementa, sinalizando que:

[...] As práticas da educação não formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, por meio de organizações sociais, movimentos, programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Elas estão no centro das atividades das ONGs (Organizações Não Governamentais) nos programas de inclusão social, especialmente no campo das artes, da educação e da cultura. (GOHN, 2016, p. 61)

Sobre as ONGs (Organizações Não Governamentais), Gohn enfatiza que estas são “[...] o grande celeiro das práticas de educação não formal na atualidade, especialmente aquelas voltadas para o desenvolvimento de projetos sociais, com grupos socioeconômicos em situação de vulnerabilidade.” (GOHN, 2016, p. 63)

São nesses locais que “[...]a educação não formal contempla o aprendizado das diferenças, pois se aprende a conviver, socializar ideias e experiências, respeitar o outro, construir identidade coletiva, ter contato com regras éticas, relativas às condutas aceitáveis socialmente.” (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 22)

Segundo as autoras, “[...]trabalha temas que surgem das necessidades e interesses dos principais agentes do processo com o objetivo de educar para a cidadania, para a liberdade, para a igualdade, para a democracia e para o exercício da cultura.” (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 23)

É neste contexto que Santos e Souza, introduzem a importância da Contação de Histórias na Educação não Formal:

[...] No contexto da educação não formal, cabe ao professor demonstrar que a leitura e o ouvir histórias pode ser algo divertido, que abre as portas para a cultura letrada, para o prazer em aprender algo novo; incita a imaginação, a fantasia; amplia o conhecimento de mundo, de lugares, de pessoas. (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 23)

Para as autoras, "[...] a contação de histórias revela-se como um instrumento comprometido com a formação humana, a fim de contemplar aprendizagens interessantes e significativas num espaço de educação não formal." (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 23)

Para ambas, "[...] As histórias enriquecem a vida das crianças e auxiliam no processo de alfabetização, de letramento e ajudam, também, na formação do leitor" (SANTOS; SOUZA, 2013, p. 23).

As autoras consideram que: "[...] É a possibilidade de encontrar outras ideias para solucionar questões, desvendar o mundo imenso dos conflitos e dos impasses vividos, defrontados pelos personagens de cada história." (SANTOS; SOUZA, 2013, p.25)

Reforçando esta ideia, Trindade considera que as histórias:

[...]podem nos ajudar a nos construir como pessoas, entender quem somos, entender como o mundo funciona, as relações sociais, como o mundo se fez, mesmo que seja através de uma ficção ou de uma fantasia, mas também contam sobre a origem das coisas de uma maneira ficcional, ajudando a pensar sobre o início das coisas, do mundo." (TRINDADE, 2020, p.4)

E mais: "[...] É preciso acreditar no poder das narrativas, pois são transformadoras, possibilitando um ensaio da vida, com metáforas, aprendendo a lidar com o mundo real." (TRINDADE, 2020, p.42)

Segundo os autores citados até aqui, a Contação de Histórias contribui para o desenvolvimento significativo dos cidadãos. Para além disto, associada as Artes e suas ramificações, a Contação de Histórias será capaz de desenvolver, além das capacidades já mencionadas, outras que colaborem para a sensibilidade, a ludicidade, a compreensão da cultura e linguagens visuais.

Segundo Trindade: "[...] Contar Histórias traz para a criança uma imagem de belo, permitindo que a criança se envolva com as imagens que lhe é apresentado aos olhos, assim como todas as áreas da arte, elevando seu espírito, mexendo em sua percepção e cultivando sua sensibilidade." (TRINDADE, 2020, p. 46)

E, mais: "[...] Ao contar uma História, essa preocupação com o belo, precisa ser levado em consideração, dentro do critério de cada um, dentro da leitura que se faz do que está sendo contado e apresentado." (TRINDADE, 2020, p. 46) Vasconcelos afirma que:

[...] Quando, na infância, assistimos a uma contação podemos compreender a mesma como uma performance artística, e nosso olhar envolve-se com a dança do contador, a expressão cênica, a voz, os instrumentos musicais, figurinos e todos os demais elementos artísticos que possam estar inseridos na atividade do contador. (VASCONCELOS, 2018, p.1)

Conforme mencionado anteriormente, a Contação de Histórias deste projeto buscou inspiração nas obras de Romero Britto:

[...] consagrado artista brasileiro que utiliza técnicas particulares com cores vibrantes e composições ousadas. Como pintor Romero Britto utiliza o estilo cubista, representando as formas da natureza por meio de figuras geométricas. Verdadeira obra prima que faz deste artista um dos mais premiados atualmente. (DREHER, 2012, p. 02)

Sobre Romero Britto, a autora descreve:

[...] faz uso de cores corajosas, padrões animados e contornos fortes em preto em suas obras que vibram com felicidade e inocência. Com apelo universal, seu estilo mistura Pop Art com Cubismo em trabalhos artísticos que lembram o entusiasmo e a sinceridade das crianças. Após sair da Faculdade de Direito, Britto vendeu seu carro e seus primeiros trabalhos artísticos e mudou-se para a Europa, passando a vender seus quadros nas ruas. Uma encomenda de trabalho da Absolute Vodka o tornou famoso nos

Estados Unidos. Os trabalhos de Britto também apareceram em peças de

empresas internacionais conhecidas, e já foram exibidas em galerias por todo o mundo. (DREHER, 2012, p. 21)

E, mais:

[...] Romero Britto é dos mais premiados artistas de nosso tempo. O artista pop mais jovem e bem sucedido de sua geração, Britto tem criado obrasprimas que invocam o espírito de esperança e transmitem uma sensação de aconchego. Suas Obras são chamadas, por colecionadores e admiradores, de “arte da cura. (DREHER, 2012, p. 22)

Sobre o artista plástico, a autora ainda acrescenta: “[...] Sua arte contém cores vibrantes e composições ousadas, criando graciosos temas com elementos compostos do cubismo. Pinta suas obras com o estilo cubista, representando as formas da natureza por meio de figuras geométricas.” (DREHER, 2012, p. 22)

Segundo Dreher: “[...] É através da arte que os artistas deixam seus registros, para que as pessoas possam interpretá-la, uma vez que a arte é desenvolvida para a sociedade.” (DREHER, 2012, p. 07)

Com o apoio dos conceitos e ideias elencados acima, justifica-se a importância e a valorização do ensino e aprendizagem das disciplinas aqui estudadas e destacadas, são elas: "Educação em Espaços Não Formais” e “Arte e Música na Educação: Fundamentos e Práticas". A interdisciplinaridade é fundamental para melhor compreensão de questões sociais, econômicas e ambientais, pois estas são essenciais ao avanço da cidadania e da promoção de vivências emancipadoras.

4 RESULTADOS

De acordo com as respostas dadas ao questionário elaborado para este projeto, Juliano Soares, Gerente de Projetos Sociais da Obra Social São BeneditoOSS, informa que os atendidos constituem-se de crianças na faixa etária entre 06 a 14 anos e 11 meses. Estes realizam no espaço atividades de convivência a partir dos interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária.

Informa, ainda, que as intervenções são pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social, por meio de atividades que contribuam para ressignificar vivências de isolamento e que propiciem experiências favorecedoras ao desenvolvimento da sociabilidade e da prevenção de situações de risco social.

Segundo Juliano Soares, as atividades a distância devem ser consideradas e são recurso válido atualmente, pois ajudam a trabalhar temas que despertem para a importância de se reforçar lúdica e virtualmente pequenos gestos como o abraço, sorrisos, ou sentimentos de empatia e compaixão como forma de amenizar depressão e ansiedade em tempos de distanciamento social. De posse dessas informações foi possível dar andamento ao projeto, pensando e desenvolvendo ações que contribuam para amenizar esse quadro. No caso, a ideia foi criar um vídeo relacionando obra de arte e contação de história, de forma lúdica e criativa, por meio da releitura das obras de Romero Britto, em especial o quadro “O Abraço”.

4.1 Protótipo Inicial

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: ABRAÇO NA SAUDADE

No protótipo, pensou-se em elaborar um envelope grande com um quadrado vazado no centro, possibilitando olhar por dentro, contendo vários cartões com as obras de arte do Artista Plástico Romero Britto, que pudessem ser retirados. A ideia é que esse envelope funcionasse como um quadro de arte móvel, que os cartões pudessem ser removidos durante a contação da história, e assim dando lugar a uma nova obra. A história selecionada para contação foi: O Abraço Perfeito de Joanna Walsh e Judi Abbor. (Anexo A)

Para elaboração do protótipo foram utilizados os seguintes materiais: papel cartão, cola, lápis, tesoura, sulfite, régua, e impressões das obras do artista, conforme ilustrações abaixo.

Foto 1 – Materiais utilizados



Fonte: Próprio autor

Foto 2 – envelope vazado



Fonte: Próprio autor

As obras selecionadas para contação de história foram: O Abraço, O Beijo, Borboleta, Urso, O Mundo nas Mãos, Flórida, Casal. Essas obras foram escolhidas por ilustrar adequadamente a história que foi se-

lecionada para contação. (Anexo A)

Foto 3 – Obras selecionadas



Fonte: Próprio autor

No vídeo conforme vai se contando a história, os cartões são mostrados um de cada vez, como um quadro de arte móvel.

4.2 Protótipo Final

O protótipo inicial foi submetido à avaliação do senhor Juliano Soares para considerações e críticas. Com sua vivência, conhecimento e atuação como GerenteEducador em Instituição Social, analisou e sugeriu alguns pontos de melhorias que foram considerados na versão final da gravação do vídeo desenvolvido especialmente para este projeto. Em seu feedback, o senhor Juliano aprova a escolha do tema e frisa a importância desse conteúdo como atividade para os atendidos. Ressalta a importância da entonação e expressão corporal como forma de chamar e prender a atenção das crianças, motivando-as a pensar, interagir e ter reações positivas com a contação. Sugere, ainda, que seja alterado o cenário, com o intuito de chamar a atenção das crianças, e que houvesse uma dinâmica introdutória para que os atendidos pudessem se concentrar.

Para adequação do vídeo foi criado um cenário com o fundo colorido e um fantoche, que interage com as crianças trazendo, por meio da leitura do Poema Abraço na Saudade, aconchego e a sensação de um abraço.

O produto final desse projeto foi apresentado aos assistidos da ONG durante uma das atividades online e todas as crianças que estavam presentes reagiram positivamente expressando sentimentos de carinho, amizade e amor considerando a alegria das obras de arte selecionadas, a história contada e o fantoche inserido no vídeo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto destacou a importância da elaboração e desenvolvimento de uma contação de história, em vídeo, para crianças em vulnerabilidade e risco social atendidas pela ONG, Obra Social São Benedito.

Por meio da releitura das obras de Romero Britto, em especial o quadro “O Abraço”, contou-se uma história com o intuito de ressignificar à afetividade em tempos de isolamento social, relacionando obra de arte e contação de história de forma lúdica e criativa.

Considera-se que o objetivo foi atingido, pois foi possível perceber que crianças e educadores sociais em instituições educacionais não formais, assim como alunos e professores de escolas tradicionais, tiveram que adaptar-se a uma nova proposta, utilizando recursos tecnológicos para atividades remotas. Dentro desta proposta, pensou-se em uma contação de história virtual que contemplasse este objetivo de forma dinâmica e ilustrativa.

Dada a situação atual do País, enfrentando a pandemia do Corona Virus Disease – 2019 (COVID-19), com instituições sociais sem atendimento presencial e seus atendidos com atividades apenas por meios virtuais, as práticas no contraturno escolar precisaram ser revistas e geraram uma intensa adaptação para todos.

Pensando em contribuir com esse processo de criação de conteúdo, o protótipo inicial foi submetido à avaliação do Gerente de Projetos Sociais da ONG, Juliano Soares, selecionado para colaborar neste projeto por sua vasta experiência, conhecimento e atuação como educador em instituições educacionais não formais.

Na devolutiva, Juliano Soares foi positivo ao analisar e sugerir alguns pontos de melhorias que foram consideradas na versão final. Feitas as adequações sugeridas no protótipo final, em nova devolutiva, o mesmo aprovou o resultado.

Sendo assim, esse trabalho ressalta a relevância de se pensar e desenvolver cada vez mais conteúdos utilizando a arte e ferramentas para vinculação em meios digitais, recorrendo a métodos de educação a distância, que possam mitigar o prejuízo causado aos meios educacionais durante a pandemia.

PLAY AS AN INCENTIVE TO READING IN THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL

EDUCATION

ABSTRACT

This work sought to develop, on video, a storytelling for children by rereading the works of Romero Britto, especially the painting “The Hug”. The aim was to provide a story in a playful and creative way that gave a new meaning to affectivity in times of social isolation, relating artwork and storytelling to children in vulnerability and social risk. Using a literary review and research-qualitative - technical action methodology, the project was carried out at the NGO - Obra Social São Benedito, located in the North Zone of São Paulo, with a stimulating proposal for the use of virtual classroom. Through exploratory research, through a questionnaire, the need to produce virtual content that enabled the understanding of the essence of physical actions of demonstration of affection that were not possible during the social isolation imposed by the pandemic by Covid19 was observed, such as the hug. As a result, a video, in dynamic and illustrative format, was produced for those served as a remote activity, to awaken their imagination, interest and taste in the arts, in addition to helping them in a positive way how to deal with feelings and emotions. in current times. Thus, concluding that virtual contents are necessary and a good alternative to make the teaching-learning and social assistance process more attractive and stimulating during the isolation imposed by the pandemic.

Keywords: Art Education. Non-formal educational space. Romero Britto. Storytelling.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

Disponível em https://www.academia.edu/download/58981003/570-2129-1-PB20190421-95702myjnvd.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira), v. 7, n. 65, p. 42-44, 2012. Disponível em:

http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

DREHER, Ossélia Ioni Viola. ANÁLISE DAS OBRAS DE ARTE DE ROMERO BRITTO. O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PUBLICA

PARANAENSE - PRODUÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, v. II, p. 1-40, 2012.

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2012/2012_uem_arte_pdp_osselia_ioni_viola_dreher.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. Revista Pedagógica, v. 18, n. 39, p. 59-75, 2016. Disponível em:

https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/ pedagogica/article/view/3615. Acesso em: 21 abr. 2021.

IDEO. Design Thinking para Educadores. Versão em Português: Instituto

Educadigital, 2013. Disponível em https://www.dropbox.com/sh/hgnb8w3kbz-1nhef/AAAtlJo6droOysIkA4

9BAMnCa?preview=DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

SANTOS, Ana Cláudia Tedesco dos; SOUZA, Anilda Machado de. Contação de história no espaço não escolar. Revista e-Ped–FACOS/CNEC Osório, v. 3, n. 1, p. 21-27, ago. 2013. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/eped/agosto_2013/pdf/contacao_de

_historia_no_espaco_nao_escolar.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

TRINDADE, Rosane. Contação de Histórias e Palhaçaria - Caminhos para o Desenvolvimento Sensível da Criança na Educação Básica. 2020. Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/352493. Acesso em: 19 abr. 2021.

VASCONCELOS, Roger A. de Castro. A contação de histórias no espaço escolar: a arte da performance. - XII ANPEd-SUL . Eixo Temático 19 - Educação e

Arte. 2018, p.1. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2201-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

5 ANEXO A – HISTÓRIA E OBRAS UTILIZADAS NA CONTAÇÃO

O ABRAÇO PERFEITO

Joanna Walsh e Judi Abbor



O abraço perfeito

Mas nenhum destes é feito a minha medida! Vou partir em do abraço perfeito



Há abraços para namorados

E abraços para traquinas

Abraços que surpreendem os aluados e abraços que picam tanto que nem imaginam Que tamanho tem um abraço?



Um insecto pode ser bem intencionado

Mas mal eu sinto no meu joelho o seu a aperto acanhado

Um abraço de uma Jibóia é rígido de mais pra mim Nem consigo me mexer.

Não me serve um assim!



Um abraço de um urso pardo

É grande e muito apertado

Sorrir e não mostre medo Mas lembra-te de ter cuidado

E qual o números ideal de braços?

Pode ser um qualquer?

Uns tem um ror deles

E outros nem um se quer!

E então uma falforreca

Cuja picada dói um pedaço?

Só com luvas de borrachas lhe dava um abraço

Nenhum desses abraços é indicado

O ideal, o feito à medida pra mim. Mas...



Haverá abraços há anos- luz daqui?

Abraços tão distantes, lá no alto, em estrelas brilhantes?

Como serão os abraços nesses mundos fascinantes?

Altos já experimentei todos,

Baixos e grandes e pequenos Abraços fantásticos!

Abraços elásticos

Abraços acrobáticos, entusiásticos!

Mas ...Onde encontrarei um abraço feito a minha medida?

Um abraço que me faça feliz?

Um abraço como eu sempre quis?



Já cruzei mares de lés a lés

Andei ao sabor das marés,mas ainda me pergunto...

Achas que o meu abraço ideal pode estar mesmo debaixo do meu nariz?

Qual é o segredo?

Vá lá, diz?

Ora está mesmo a tua frente.

Não vés? É evidente!

Ora está mesmo a tua frente não me vez?



Para um abraço são preciso dois e mais ninguém.

Se me deres um abraço,

Eu te dou-te um abraço também!

PSICOMOTRICIDADE E O BRINCAR PARA O PROCESSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELE SOUSA LIMA

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa sobre o tema: Psicomotricidade na Educação Infantil. Que tem como finaliade esclarecer o que é Psicomotricidade, sua importância na Educação Infantil, nos jogos e brincadeiras. Na infância, as crianças passam por vários momentos, os quais precisam ser acompanhados, especialmente quando tratamos de psicomotricidade. No entanto, precisamos entender, também, os jogos como promovedores da aprendizagem, responsáveis por aprimorar diversos aspectos humanos, como por exemplo, o afetivo, o social, o psicológico e o motor. Outro meio em que as crianças se apropriam para exprimir seus desejos e emoções, é através da brincadeira, momento ao qual a criança se vincula a sociedade. Portanto, através dos jogos e do brincar, favorecemos o desenvolvimento cognitivo, afetivo-social e psicomotor, proporcionando à criança uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Palavras-Chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Jogos, Brincadeiras, Criança.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, e a primeira etapa da educação básica, essa primeira etapa da educação infantil conhecida como creche, é dos, zero a cinco nos de idade, mas é obrigatório para crianças que possuem quatro anos de idade (BRASIL, 2019). A educa-

ção infantil tem um papel de grande importância na formação global do indivíduo, os primeiros anos de vida são de fundamental importância para o desenvolvimento imediato da criança.

Nesta fase a criança necessita de um desenvolvimento voltado para a psicomotricidade, que é responsável pelo desenvolvimento motor da criança. Portanto novas construções psicomotoras devem ser integradas e experiências motoras adquiridas e adaptadas.

A criança necessita de uma estruturação espaço-temporal para o melhoramento do esquema corporal. Nos dias atuais convivemos com um grande estímulo ao consumismo por parte da sociedade, deixando o afeto, limite e carinho, nossas reais necessidades, de lado.

Perante tal realidade, busca-se nos espaços de Educação Infantil oferecer o contato e a relação através do corpo em movimento. Queremos relatar se de fato a psicomotricidade é extremamente relevante na Educação Infantil.

Sendo assim, o objetivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – educação infantil, está no "ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar" (BRASIL, 2017, p.3).

A partir dos eixos que promovam aprendizagem e desenvolvimento através do brincar, expressar, conviver, participar, explorar e conhecer o eu e o outro, o brincar, o jogo e o brinquedo estão muito presentes quando falamos sobre educação. Falar sobre eles significa reconhecer a importância dos mesmos nos espaços pedagógicos.

Os processos de aprendizagens através do brincar, devem acontecer no decorrer da vida humana, desde a educação infantil, seguindo no ensino fundamental e médio, essa mediação deve acontecer em sala de aula e em casa, cabe aos pais também incentivarem a aprendizagem.

Atividades lúdicas que envolvem jogos e brincadeiras são essenciais para o desenvolvimento motor, afetivo e intelectual da criança, incentivando de maneira expressiva a formação e a estruturação do esquema corporal com a prática de movimentos.

Portanto, o estudo tem como objetivo geral compreender a importância da psicomotricidade na educação infantil, e objetivos específicos consiste em: conceituar psicomotricidade, verificar a importância desta para a educação infantil, apresentar a Importância dos Jogos e das Brincadeiras para o psicomotor.

Sendo assim, a através de uma pesquisa bibliográfica relata-se esta situação conhecendo melhor a definição de psicomotricidade e sua importância na vida das crianças durante a educação infantil.

DESENVOLVIMENTO

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para tanto, o método utilizado na pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa de caráter descritivo. A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico, e tem como objetivo, buscar soluções para um problema, pode ser caracterizada como uma revisão teórica ou bibliográfica. Para Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Para a análise qualitativa tem o objetivo de mostrar as informações, sendo grande ou pequena, a importância é produzir informações. Tornando-se importante devido a precisão dos resultados, garantia de uma análise confiável, sem distorções e com boa interpretação, representando uma margem segura. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa destaca-se na qualidade científica a partir da relevância e o uso adequado de todos os dados, não se preocupa com quantidades numéricas, mas sim na compreensão da sociedade ou de grupos sociais.

Define-se como estatística descritiva "o conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação" (HOUT, 2002, p. 60). Desta forma, a seguir são transcritos os resultados da pesquisa, bem como suas interpretações e as análises correspondentes para o responder o objetivo em questão.

3. PSICOMOTRICIDADE

A palavra "psicomotricidade" vem do termo grego "psiché" que significa alma e do verbo latino moto que significa mover frequentemente, agitar fortemente. Então, psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento relacionando com seu mundo interior e exterior.

Com isso, podendo ser definida como a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais.

Ao falarmos em psicomotricidade, logo fizemos uma relação com o processo de maturação. Também dizemos que a psicomotricidade é um termo utilizado na concepção de movimento organizado e integrado, conforme as experiências adquiridas pelo sujeito. Desde seu surgimento a classificávamos apenas como o desenvolvimento motor na criança. Fernandes e Barros (2015, p. 2) conceituam a temática da seguinte maneira:

A Psicomotricidade conceitua-se como ciência da Saúde e da Educação, com objetivo específico de redescobrir os valores psicomotores, cognitivos, afetivos e experiências compreendidas pelo corpo anatômico, de forma segura e consciente. Por este motivo, no século passado, veio a constituir-se uma nova ciência, no intuito de superar a visão parcial do homem em vários sentidos da expressão verbal e não verbal.

Com o passar do tempo buscou-se estudar a relação entre desenvolvimento motor e intelectual da criança. Nos dias atuais estuda-se a estruturação espacial, a lateralidade, orientação temporal e as relações com o desenvolvimento intelectual da criança.

Na visão de Piaget (1998), as crian-

ças têm a capacidade de reconhecer e, representar, as formas reconstruídas efetivamente a partir de suas próprias ações. Piaget afirma que a motricidade desempenha papel indispensável na inteligência antes da aquisição da linguagem.

Para Wallon (1995), ainda quando nasce à criança possuí uma fusão afetiva que se expressa através de fenômenos motores, vindo a representar um investimento corporal e afetivo.

A Psicomotricidade baseia-se em uma concepção unificada da pessoa, que inclui as interações cognitivas, sensório motor e psíquicas na compreensão das capacidades de ser e de expressar-se, a partir do movimento, em um contexto psicossocial. Ela se constitui por um conjunto de conhecimentos psicológicos, fisiológicos, antropológicos e relacionais que permitem, utilizando o corpo como mediador, abordar o ato motor humano com o intento de favorecer a integração deste sujeito consigo e com o mundo dos objetos e outros sujeitos (COSTA, 2002).

Os estudos da psicomotricidade possuem um objetivo principal que é o desenvolvimento do aspecto comunicativo do corpo. Isso permite ao indivíduo a capacidade de dominá-lo, e com isso economizará energia e estará pensando mais em seus gestos, elevando o índice de eficácia de seus atos.

Ao desenvolvermos atividades psicomotoras estaremos ativando alguns processos. Experimentar estímulos sensoriais para classificar as partes do próprio corpo, implicando no controle do corpo, equilíbrio e lateralidade, organização do espaço e tempo. Situações em que a leitura e a escrita serão facilitadas, através de atividades de coordenação viso-manual. Se tratando em conhecimento do corpo estão os conceitos de imagem do corpo, conceito do corpo e esquema corporal.

A imagem que falamos, é a própria impressão que a pessoa possui de si própria, revelados na própria imagem que a criança faz de si. O conceito do corpo é o saber referente às partes e suas devidas funções. E o esquema corporal é quem regula a posição dos músculos e das partes do corpo e suas relações. A educação desse esquema é o princípio de toda ação educativa.

O objetivo da educação psicomotora é trabalhar com as diversas condutas motoras e psicomotoras, com isso auxiliando no processo educativo e possibilitando uma melhor interação social e escolar. Com isso, comprova-se a importância que é trabalhar a criança em seu desenvolvimento integral, visando aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais.

3.1 A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ambiente escolar e de extrema importância trabalhar o lúdico, o mesmo é capaz de produzir diversas habilidades no processo de aprendizagem instigando a atenção, imaginação, memória e incentivado de certa forma todos os aspectos cognitivo, motor e afetivo (SALVO, 2018).

A criança, na interação com seus pares e com adultos, vive experiências de atenção pessoal e outras práticas sociais nas quais aprende a se perceber como um “eu” — alguém que tem características, desejos, motivos, concepções —, a considerar seus parceiros como um “outro” — com desejos e interesses próprios — e a tomar

consciência da existência de um “nós” — um grupo humano cada vez mais amplo e diverso. Nesse processo, vai se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar (OLIVEIRA, 2018, p. 3).

Sendo assim, as atividades realizadas com as crianças devem ser atividades que objetivam promover através da ludicidade, aprendizagens significas para crianças, bem como, motricidade fina e ampla, estimulando a coordenação motora, atividades locomotoras as quais possibilitam ao corpo se deslocar no espaço, as atividades manipulativas as quais envolvem o manejo ou manuseio de objetos, aprimorando conhecimento, experiências e práticas educativas.

Ao trabalharmos com questões de psicomotricidade na educação infantil, estamos trabalhando uma educação global que interage com as potencialidades intelectuais, afetivas, sociais e motoras da criança. Com isso asseguramos o desenvolvimento funcional, levando em consideração as possibilidades da criança, ajudando na expansão da sua afetividade.

O que vem ao encontro da BNCC (2019), quando aborda a importância de trabalhar o Eu, o Nós e o Outro, através de atividades que desenvolvam: corpo gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; a escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quanto trata-se do corpo, gestos e movimentos, no ambiente escolar e de extrema importância trabalhar o corpo. “Esse campo destaca experiências ricas e diversificadas em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos compõem uma linguagem vital com a qual as crianças se expressam, se comunicam e constroem conhecimentos sobre si e sobre o universo social e cultural” (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Uma atividade da qual pode ser trabalhada que envolvem corpo, gestos e movimentos, uma roda de música na qual os alunos possam dançar, se expressar, movimentar-se, bem como ouvir e ter atenção a letra da música. Ir ao parque da escola, podem ajudar na expressão corporal.

Ao abordas traços, sons, cores e formas, na educação infantil, as crianças por si só já possuem curiosidade, acaba gerando uma imaginação diferente em cada criança, e para trabalhar isso cabe ao professor proporcionar experiências as crianças. Segundo Oliveira (2018, p. 51)

As crianças vivem em ambientes nos quais a cada momento ocorrem situações envolvendo pessoas, atividades, espaços, objetos e materiais que elas buscam perceber, reconhecer, significar e representar, e o fazem pela apropriação de diferentes linguagens e recursos, como sensações, afetos e desejos, corporeidade, linguagem verbal, percepção das ações de seus parceiros e atenção voltada para os aspectos materiais do ambiente.

O professor ao trabalhar os cinco sentidos com os alunos está instigando traços, sons, cores e formas, ao contar uma história, o professor vai atrair a imaginação, as cores as formas os traços de um livro, um passeio pelo bairro pode mostrar as formas geométricas das casas, dos carros dos objetos. Há diversas formas do mediador trazer o ambiente a realidade para dentro da sala de aula, fantasiando, produzindo e construindo juntamente com cada aluno.

Ao discorrer da escuta, fala, pen-

samento e imaginação, é possível instigar as crianças é um passo importante para o desenvolvimento, instigar o ouvir, a fala, o pensar o imaginar, faz parte do processo do ensino e aprendizagem, do desenvolvimento desde a infância até a vida adulta, mas quanto mais cedo melhor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que, ao longo da trajetória na Educação Infantil, as crianças construam conhecimentos a respeito das linguagens oral e escrita por meio de gestos, expressões, sons da língua, rimas, leitura de imagens e letras, identificação de palavras em poesias, parlendas, canções e também a partir da escuta e dramatização de histórias e da participação na produção de textos escritos. Apropriando-se desses elementos, elas podem criar novos gestos, falas, histórias e escritas, convencionais ou não (OLIVEIRA, 2018, p. 67).

Atividades como contação de história, teatro de fantoches, história na lata, caixa musical, roda de conversas ou músicas, deixar cada um expressar-se, ou contar uma história, faz parte da escuta, da fala, do pensamento e da imaginação.

E ao desenvolver espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, pode-se utilizar temas como animais, meio ambiente, rotina, podem mudar a visão das crianças perante a situações, a sociedade, motivando um olhar crítico e criativo entre as crianças e no seu processo de construção e aprendizado. À medida que o professor considera a unidade de Educação Infantil como ambiente onde a curiosidade das crianças sobre o mundo físico e social pode alimentar a construção de noções, comparações e implicações, ele as ajuda a construir explicações, conforme percebe seus gestos, sentimentos, intuições, motivos e sentidos pessoais nas respostas que dão. Nesse processo, procura articular o modo como elas agem, sentem e pensam com os conceitos já disponíveis na cultura sobre cada objeto de conhecimento (PREFEITURA DE COLINAS, 2019).

Ao criar uma rotina com os alunos os mesmos já terão noção do tempo, ao trabalhar atividades como música e dança criarão noção do espaço, ao ver o meio ambiente, animais, pode se verificar o espaço a quantidade, ao contar a história das dez lagartas, podemos ver a transformação do ser, ao falar em cuidar do meio ambiente mais uma forma de ver a transformação de um ambiente limpo ou não, cabe ao mediador trazer situações assim para a sala de aula, para o processo de aprendizagem.

Através da BNCC, dos Campos de experiências, foi possível verificar que tudo deve ser trabalhado em conjunto e tudo pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem independentemente da idade, podemos trabalhar a mesma atividade, porem de formas diferentes

O objetivo dessa ação pedagógica é desenvolver a parte motora e mental da criança. Com isso levando a dominar e a controlar o próprio corpo, adquirindo uma inibição voluntária. Pelo aspecto motor a criança tem os primeiros contatos com a linguagem socializada.

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva na estruturação e na formação integral do indivíduo, e é através de atividades que estimulam a psicomotricidade que a criança se diverte, cria, interpreta e se relaciona com o mundo. A psicomotricidade tem fundamental importância na formação

da criança, uma vez que permite o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo, social e moral.

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor infantil. É preciso estar atento para que nenhuma perturbação passe despercebida e seja tratada a tempo, para que a capacidade futura da criança não seja afetada e prejudique a aprendizagem da leitura e da escrita (MENDONÇA, 2004, p.20-21).

A primeira manifestação do ser humano é o movimento, pois desde dentro do útero a criança realiza movimentos com seu corpo, ao qual irão se estruturar e exercer grandes influências no comportamento. É o movimento que dará ao homem o desenvolvimento físico que o conduzirá por toda a vida. Por meio de gestos, olhares, fala, movimentos, emoções e através da linguagem corporal e verbal a criança se faz entender em relação as suas necessidades.

A psicomotricidade auxilia e promove intervenções preventivas na obtenção de resultados satisfatórios em situações de dificuldade no ensino aprendizagem. É pela psicomotricidade e pela visão que a criança descobre o mundo dos objetos, e é manipulando-os que ela redescobre o mundo: porém esta descoberta a partir dos objetos só será verdadeiramente frutífera quando a criança for capaz de segurar e de largar, quando ela tiver adquirido a noção de distância entre ela e o objeto que ela manipula, quando o objeto não fizer mais parte de sua simples atividade corporal indiferenciada (OLIVEIRA, 2000, p.34).

Conclui-se que a psicomotricidade é a relação entre o pensar e o agir, envolvendo as emoções. Com isso assegurando o desenvolvimento funcional, levando em consideração as possibilidades da criança, auxiliando no equilíbrio e expansão de sua afetividade.

No processo ensino aprendizagem são usados elementos básicos da psicomotricidade com mais continuidade tais como: orientação no tempo e espaço, na lateralidade, coordenação motora e esquema corporal.

Eles auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem, pois se a criança apresentar alguma dificuldade em alguns deles, poderá ter significativas complicações na obtenção da linguagem verbal e escrita. Além da orientação errada da grafia, trocas e omissões de letras, ordem das palavras e sílabas, dificuldades no pensamento lógico e abstrato.

Portanto, a psicomotricidade está presente nas atividades motoras das crianças, a qual auxilia no domínio e conhecimento do próprio corpo. É uma técnica essencial para o desenvolvimento integral e uniforme da criança, formando sua base fundamental de aprendizagem.

A psicomotricidade abrange toda a ação executada pelo sujeito, é a interação entre a motricidade e psiquismo, buscando um desenvolvimento global, focalizando os aspectos motores, cognitivos e afetivos. Com isso, conduzindo o indivíduo a conquistar o conhecimento do seu corpo através do movimento.

De maneira complementar, o desenvolvimento psicomotor se faz através da evolução da criança na interação com o meio, essa conquista aos poucos amplia a capacidade de adaptação às necessidades comuns, fazendo-se necessário para isso,

um espaço físico, a diversidade material e jogos lúdicos num ambiente arejado e agradável.

3.2 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS

É no brincar que as crianças formam suas identidades, é durante uma brincadeira que se aprende conceitos sobre o mundo, a brincadeira é fundamental para aprendizagem, ao brincar a criança vai criando experiências, torna-se criativa, o brincar é de ato espontâneo, no qual as crianças usam suas imaginações, o brincar instiga o relacionar-se ao meio em que se vive. “A ludicidade são aquelas atividades que proporcionam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis” (LUCKESI, 2000, p.25).

O brincar é característico da infância, e é muito importante, traz vantagens para capacitação e desenvolvimento do indivíduo (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008). A brincadeira é o lúdico em ação, o brincar é importante em todas as fases da vida humana, ao brincar a criança expressa à linguagem e instiga o desenvolvimento do pensar, através dos brinquedos, os mesmos vêm expressar suas emoções (CARMO, 2013).

Ferreira (2003), brincar é “divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar”, também pode ser “entreter-se com jogos infantis”, ou seja, estamos brincando o tempo todo, o brincar está presente na vida do ser humano.

Diferentes brinquedos e jogos são utilizados na educação infantil. Segundo Antunes (2003) o jogo é de grande divertimento, é um passa tempo, muitos deles auxiliam no desenvolvimento do raciocínio lógico, muitos jogos mostram-se competitivos, porem na educação infantil visa o crescimento e desenvolvimento da criança. Já o brinquedo para Kishimoto (2002), tem a ausência da regra, o brinquedo pode ser criado pela própria criança o brinquedo estima a expressão, habilidades e aspectos da realidade da criança. O brincar para Moyles (2002), é muito importante, principalmente na educação infantil, pois é nesse momento que as crianças aprendem, alguns professores acreditam que as crianças só aprendem quando eles estão ensinando, porém, a necessidade do brincar é muito importante para criança.

A criança se comunica e se expressa de várias maneiras, através de gestos e mímicas. Com o apoio do corpo interagem nas brincadeiras, jogos e imitações, com isso, criando ritmo e movimento. O corpo é origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Através do movimento podemos transmitir emoções, sentimentos e comunicar novas criações e descobertas. O brincar possibilita a criança construir uma identidade criativa, autônoma e cooperativa, é através da experimentação e da representação que a criança entra no mundo do afeto e da cultura. De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27):

É brincando que a criança descobre e explora movimentos que são ajustados a um ritmo, onde elas expressam suas emoções e possibilitam integral desenvolvimento, fazendo com que a criança construa normas e crie possibilidades para resolver os imprevistos do ato da brincadeira.

De acordo com Oliveira (2008), ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, per-

cepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para a apropriação dos signos sociais. É através das brincadeiras e do faz de conta que ela constrói significados, pretendendo assimilar os papéis sociais, as relações afetivas e a construção do conhecimento.

Segundo Carvalho (1992 p. 28) “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”

Atualmente, convivemos com a presença da música em nossa vida. Desde a antiguidade, vimos na história da humanidade, a presença da música em todos os lugares como uma forma de expressão.

A Musicalização, busca no processo de aprendizagem pedagógica e educacional na Educação Infantil, proporcionar uma interação com as atividades propostas e desenvolvidas, a fim de auxiliar no desenvolvimento da criança.

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia. (BRASIL, 1998, p. 45).

Além de brincar a criança precisa ser inserida aos jogos educativos, o qual ocupa um papel fundamental no desenvolvimento infantil. O ato de brincar com o jogo faz com que a criança use o corpo, desse modo trabalha sua coordenação motora, a lateralidade, esquema corporal, imagem corporal e orientação temporal. 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.

Segundo Martins, (2003) através do jogo a criança adquire habilidades e conhecimentos. O jogo é cada vez mais aplicado como ferramenta de apoio, tendo por objetivo facilitar os trabalhos dos alunos, fazendo que o ensino aprendizagem seja muito mais significativo e prazeroso. Sabe-se também que a atividade lúdica é um método muito eficaz para formação integral da criança. Segundo Teixeira (1995, p.49):

O jogo é um fator didático altamente importante: mas do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto ser a preocupação básica de todos os professores que têm a intenção de motivar seus alunos ao aprendizado.

Os jogos realizados de forma recreativa possibilitam que a criança evolua (pro-

grida) o domínio do seu corpo, crescendo e aperfeiçoando suas capacidades de movimento, superando dificuldades, enfrentando novos desafios motores, afetivos e cognitivos e conquistando novos espaços.

Os jogos são fundamentais na educação, não permitir ao aluno a possibilidade de brincar, é deixar um vazio em seu desenvolvimento, é prejudicar sua capacidade de lidar com seus impulsos e não saber avaliá-los e controlá-los.

Portanto, é muito importante criar um espaço maior para as atividades que envolvam a fantasia e os jogos imaginários que são fundamentais para seu desenvolvimento psicológico. A vida de uma criança não pode ser imaginada ou vista sem os jogos ou as brincadeiras.

3.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZA-

GEM

O processo de aprendizagem de um ser humano vem desde a infância, pois é nas brincadeiras que as crianças podem desfrutar de atividades lúdicas, o que gera conhecimento, aguça o pensamento, e autoestima do indivíduo, é nesse momento em que a mesma aprende limites, regras e questões culturais.

Sendo assim o brincar torna-se muito importante para vida das crianças e principalmente para o processo de aprendizagem, é a partir dessas situações que as crianças adquirem experiências, com brinquedos e brincadeiras, de forma lúdica vai criando sua identidade, interagindo com os colegas e desenvolvendo-se.

Segundo Carvalho (1992 p. 28) “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”.

Para Vigotsky (1998, p. 126), “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Segundo Vigotsky (1998), além do brincar o incentivo a brincadeira e a participação dos pais e professores, é importante para o processo de aprendizagem, e isso deve acontecer desde o nascimento da criança.

O brincar está no processo de aprendizagem, o brincar está em toda parte, e para as crianças esse brincar deve partir, da escola, dos pais, o brincar está no dia a dia dos indivíduos (VIGOTSKY, 1998).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade tem como princípio o desenvolvimento das faculdades sensoriais e mentais da criança de forma equilibrada. Com isso abrindo caminho para a livre expressão, a qual é de extrema importância no incentivo a criatividade.

Durante o processo de desenvolvimento a criança evolui física, intelectual e emocionalmente, porém, sua primeira evidência de normalidade em seu desenvolvimento é através das manifestações motoras.

É necessário que a criança esteja em

contato com diversas situações, no intuito da busca de soluções aos problemas e para a construção do conhecimento. O lúdico vem dar suporte a esse fator, pois brincando a criança descobre soluções. Pular, correr, subir e descer, fará com que a criança experimente, medindo assim sua capacidade e com isso conhecendo seus limites.

Para que a criança faça inúmeras descobertas durante sua passagem pela Educação Infantil, ela precisa encontrar um ambiente agradável e rico em estímulos, onde deve ser o lugar de brincar e aprender.

Descobertas estas acontecerão se à criança for permitido o contato com atividades de livre expressão, que garantam a liberdade da criação, e para a estruturação das áreas psicomotoras são necessárias atividades organizadas e específicas. Atividades estas devem respeitar o ritmo individual de cada criança.

A psicomotricidade precisa apresentar-se como suporte para o processo educacional. Possibilitando assim, a criança movimentar-se por si própria, conhecendo o espaço físico e as relações a sua volta. Portanto, a psicomotricidade ocupa um lugar muito importante na educação infantil, sobretudo na primeira infância, em razão de que se reconhece que existe uma grande interdependência entre os desenvolvimentos motores, afetivos e intelectuais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Petropolis, RJ: Vozes 2003 fascículo 15.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil. (BNCC). 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf. Acesso em março de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em janeiro. 2021.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos / pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em setembro de 2020.

CARMO, E., T. Importância do lúdico na educação infantil na escola municipal morro encantado em cavalcante – go. 2013, p. 1 a 41. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5363/1/2013_ElidianeTorresdoCarmo.pdf>. Acesso em 13 mar 2018.

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

COSTA, A. C. Psicopedagogia e Psicomotricidade: Pontos de intersecção nas dificuldades de aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (orgs). Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERNANDES, D. G. D; BARROS, C. L. PSICOMOTRICIDADE: Conceito e História. Rev. Conexão Eletrônica, Três Lagoas, MS, V. 12 – N. 1, 2015. Disponível em < file:///C:/Users/User/Downloads/037-Psicologia-PSICOMOTRICIDADE-Conceito--eHist%C3%B3ria%20(1).pdf> Acesso em dez. 2020.

FERREIRA, M. C. R. A necessária associação entre Educar e Cuidar. Pátio Educação

Infantil, 10-12, abr/jul, 2003.

HUOT, R. Métodos quantitativos para as ciências humanas (tradução de Maria Luísa

Figueiredo). Lisboa: Instituto Piaget, 2002

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez,

2002.

LUCKESI, C., C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. Salvador. Gepel 2000.

MARTINS, S., M., C. A trajetória da educação infantil no Brasil. 2013. Disponível em <https://pedagogiaaopedaletra.com/a--trajetoria-da-educacao-infantil-no-brasil/>. Acesso em janeiro de 2021.

MENDONÇA, R. M. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na Educação Infantil. In: ALVES, F. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar da educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PREFEITURA DE COLINAS/MA. BNCC Educação Infantil. 2019. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/77065970/planejamento-geral> Acesso em março de 2021.

ROLIM, A., A., M.; GUERRA, S., S., F.; TASSINY, M., M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Rev. Humanidades, Fortaleza, v.

23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

SALVO, Leticia Soares. A importância do lúdico na aprendizagem. 2018. Disponível em<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/a-importanciado-ludico-na/30066> Acesso em março 2021.

TEIXEIRA, Carlos E.J. A ludicidade na escola. São Paulo: ed. Loyola, 1995.

VIGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone:

Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

WALON, H. Psicologia e educação da infância. Rio de Janeiro: Estampa. 1995.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO BRASIL

MICHELE MIRANDA DE SOUZA

RESUMO

A contar da infância, nos vemos insertos em uma sociedade que, até este tempo, não é disciplinada da maneira adequada no que se refere à aceitação e compreensão das múltiplas heterogeneidades presentes em nosso meio. Indivíduos com algum tipo de deficiência são tratados de forma díspar, como se não fossem capazes de estar no convívio social como qualquer outro. A realidade do surdo, hodiernamente, encontra-se posta em meio a esse conflito. Em decorrência da comum insipiência presente na maioria das pessoas, tais cidadãos sofrem com o preconceito e o distanciamento, os quais os levam a viver de forma isolada, semvislumbrar um cenário permissivo de adaptação e compartilhamento de experiências. O surdo deve conviver em sociedade desde a idade pueril, haja vista que, apenas dessa forma, poderá desenvolver sua cultura e receber o aprendizado adequado, sendo introduzido de imediato à Língua Brasileira de Sinais, ou Libras. O presente artigo, elaborado com uma pesquisa de caráter bibliográfico, por intermédio de uma abordagem qualitativa, tem o papel de realçar a importância de o surdo conviver em sociedade, estando em contato desde cedo com o Ensino Regular, com foco no saber matemático, a fim de que possa ser parte do meio social.

Palavras-chave: Surdos; educação matemática; cultura.

INTRODUÇÃO

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou, no Censo Demográfico de 2010, dados valorativos sobre os surdos no país. Conforme evidenciado na pesquisa, 9.717.318 (nove milhões, setecentas e dezessete mil, trezentas e dezoito) pessoas detêm algum problema relacionado à surdez.[1] Este número mostra-se expressivo, a julgar que corresponde à uma parcela considerável da população: 5% dos brasileiros é surdo. A soma daqueles que nada ouvem resulta em dois milhões e setecentos mil cidadãos.

Além da considerável quantia em território nacional, devemos considerar o parâmetro internacional. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2050, aproximadamente dois bilhões e meio de pessoas adquirirão algum grau de perda auditiva, em diferentes níveis.

Mais de 5% da população mundial – ou 430 milhões de pessoas – precisam de reabilitação para lida com sua perda auditiva

'incapacitante' (432 milhões de adultos e 34 milhões de crianças). Estima-se que em 2050 mais de 700 milhões de pessoas – ou uma em cada dez pessoas – terão perda auditiva incapacitante.[2]

[1] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010. Tabela 3425, deficiência auditiva. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,3,128&ind=4643>. Acesso em: 17 de jun. 2021.

[1] Organização Mundial da Saúde. (2021, 1 de abril). Surdez e perda auditiva. Tradução nossa. "Over 5% of the world's population – or 430 million people – require rehabilitation to address their 'disabling' hearing loss (432 million adults and 34 million children). It is estimated that by 2050 over 700 million people – or one in every tem people – will have disabling hearing loss." Título original: Deafness and hearing loss. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

Os impactos sociais também são evidenciados pela OMS: nos países em desenvolvimento, as crianças com perda auditiva, por vezes, não têm acesso à educação, e os adultos com tais características enquadram-se em uma taxa de desemprego muito maior, sendo que, entre aqueles que estão empregados, uma porcentagem maior de pessoas com problemas auditivos está nos níveis mais baixos de emprego.[3]

Ademais, as pessoas surdas possuem uma identificação que se encontra além da perda auditiva: trata-se de uma questão cultural que permeia o uso da Língua de Sinais. Partindo de uma análise sob a perspectiva de tal cultura, torna-se possível demonstrar as carências, em especial as educacionais, daqueles que estão inseridos nessas condições.

O elevado número, acima divulgado, aponta não mais uma necessidade meramente, mas sim, uma urgência em preparar e capacitar profissionais responsáveis por fazer a ponte entre o aprendizado e os deficientes auditivos, tanto os que estão presentes no ensino especial, quanto os matriculados no ensino regular.

Ainda há muito o que melhorar, todavia com o avanço da tecnologia e o apoio jurídico, a sociedade brasileira está em constante evolução em tal temática. Como demonstrar-se-á no seguinte tópico, os surdos não possuíam acesso aos direitos basilares, pertencentes a todos os indivíduos.

3 Organização Mundial da Saúde. (2021, 1 de abril). Surdez e perda auditiva. Título original: Deafness and hearing loss. Disponível em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Acesso em: 10 de jun. 2021

HISTÓRICO

Cumpre salientar que não existem muitos registros abordando o cotidiano de pessoas surdas e deficientes no geral, nos primórdios da humanidade. Uma considerável parcela dos nascidos com algum tipo de enfermidade, ou deficiência, era abandonada ou assassinada.

Na Grécia Antiga, em Atenas, os recém-nascidos eram postos em vasilhas de argila e abandonados, ou ocasionalmente mortos quando arremessados de montanhas. Apesar de tratar-se de uma barbárie indefensável, mesmo os grandes filósofos daquele tempo eram a favor do extermínio de pessoas deficientes.

O pensador Platão, em sua obra “A República”, no livro IV, promove o abandono de tais crianças:

Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de armas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém.

Assim como Platão, Aristóteles também compartilhava dessa visão. O pensamento da época pautava-se na máxima de que um homem sem capacidade de falar, também não detinha capacidade cognitiva. Essa concepção deu origem à errônea expressão “surdo-mudo”, pois entendia-se que quem não escutava, não se comunicava.

Na Idade Média, ainda não existia um devido tratamento aos surdos, que se viam privados de seus direitos e da capacidade de exercer a cidadania: não poderiam votar, receber herança ou ao menos se casar, por exemplo. Eram perseguidos e

lançados em fogueiras, sendo proibidos, inclusive, de confessar seus pecados à Igreja Católica, pois tal instituição os perseguia.

Um pequeno progresso ocorreu na Idade Moderna. Nessa época, os surdos que podiam falar passaram a receber o direito à herança. Portanto, os nobres que possuíam herdeiros surdos, preocupados com seu patrimônio, começaram a buscar formas de instruir seus descendentes.

Nesse contexto surge uma figura emblemática: o monge beneditino Pedro Ponce de León, o primeiro professor de surdos do mundo, com uma metodologia baseada no oralismo, na escrita, na leitura e na filosofia. A partir desse momento da história, os portadores de deficiência passaram a ser verdadeiramente tratados como seres humanos, com direitos e deveres.

Já no século XVIII, o Abade Charles-Michel de l'Épée, clérigo francês, foi o primeiro professor a reconhecer que os surdos não necessitavam da oralidade para desenvolver sua linguagem. O educador filantrópico utilizou seu patrimônio particular para integrar as pessoas com deficiência auditiva à sociedade, e, em decorrência disso, ficou popularmente conhecido como o "pai dos surdos".

O Abade de l'Épée defendia que a língua de sinais constituía a linguagem natural dos surdos, correspondendo a seu verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento.

Fundou a primeira escola pública do mundo para deficientes auditivos, e quando faleceu, em 1789, já havia fundado 21 escolas para surdos.

No cenário brasileiro também se apresentava um desenvolvimento na aprendizagem de pessoas surdas. Dom Pedro II possuía um neto surdo, logo, convidou ao Brasil um professor específico para fundar a primeira escola nacional para surdos. O professor era Ernest Huet, um conde francês. Em 1855 chegou ao país com sua esposa e, em 26 de setembro de 1857, fora fundada a primeira escola federal de ensino para surdos, no Rio de Janeiro, conhecida nos dias atuais como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), centro de referência nacional vinculado ao MEC. Antigamente, o INES era um internato que recebia surdos de todos os estados brasileiros.

Mais tarde, a junção do método de ensino adotado por Huet, com os sinais utilizados pelos surdos do Brasil daria origem à Libras, a língua oficial dos surdos no país.

Já em 1880, foi realizado o Congresso Internacional de Surdos, em Milão, um marco histórico para a educação de surdos. Na referida data, duas medidas foram adotadas: erradicação da língua de sinais e o afastamento radical de profissionais surdos do meio escolar regular.

Nesse evento internacional, reuniram-se congressistas de diferentes nações, como Itália, Inglaterra, Suécia, Suíça, França e Alemanha, todavia de todos os presentes, tão somente dois eram surdos. Assim, os congressistas, que em sua maioria eram ouvintes, definiram que o oralismo seria o melhor método para se ensinar os surdos.

Além da metodologia, foi determinado o uso de escolas específicas para tais discentes, com materiais próprios para o uso de surdos, além de professores qualificados para ensiná-los.

Destarte, não obstante o fato de erradicarem a língua de sinais, pela primeira vez

na história o surdo, assim como o ouvinte, teria acesso à uma educação de qualidade.

Após quase um século da perpetuação do oralismo, surge a comunicação total, técnica comunicativa que fazia uso de distintos recursos além da verbalização. E apenas em 1980, a Língua de Sinais se consolidou como a primeira língua do surdo.

A questão educacional não sofreu intensas modificações desde então, dado o fato de que os professores do ensino regular ainda não possuem um treinamento adequado para fazer com que aquela criança que sofre algum tipo de deficiência auditiva tenha alcance à educação plena. Todavia, o aparato legal faz-se cada vez mais notório no contexto nacional.

LEGISLAÇÃO

Em 20 de dezembro de 1961 fora sancionada a lei n.º 4.024, responsável por fixar as bases da educação nacional. Abordava em seu texto sobre a educação dos "excepcionais". Tal nomeação não se utiliza atualmente, todavia era comum à época.

Em seu artigo 88 destacava que a educação dos alunos deficientes, deveria, "enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade".[4]

Transcorridos dez anos, em 1971, fora sancionada a lei n.º 5.692, dispositivo que determinou as bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu nono artigo previa a hipótese de tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências tanto físicas, quanto mentais.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Faz-se latente relatar que as legislações supracitadas foram revogadas pela lei n.º 9.394, de 1996, conforme mostrar-se-á a seguir. Ambas não asseguraram direitos e deveres tão específicos às pessoas com algum tipo de deficiência, contudo corresponderam a um grande passo para alcançarmos um cenário social melhorado.

Em 1988 fora promulgada a nova Constituição Federal do Brasil. Com ela, direitos, outrora pouco mencionados, ganharam notoriedade e espaço no texto constitucional. Nos artigos 205 e 208, evidencia-se um foco ao acesso à educação especial aos portadores de deficiência.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.[7]

[4] BRASIL. LEI N.º 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961.

[5] BRASIL. LEI N.º 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

A Carta Magna brasileira representa um valioso progresso em relação à inclusão dos portadores de deficiência na rede regular de ensino, fator esse de suma importância para que se viabilize, ainda mais, a inserção destes na sociedade.

Em 24 de outubro de 1989, com a promulgação da lei n.º 7.853, a integração social dos deficientes fora contemplada, conforme enunciado no artigo segundo da referida lei, o qual atribui ao Poder Público a responsabilidade de assegurar o pleno exercício de seus “direitos básicos, inclusive dos direitos à educação”.

Já no ano de 1990, fora sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei n.º 8.069, norma aplicável a todas crianças e adolescentes. Em seu artigo 54 assegura o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Uma vez mais é garantido por lei o atendimento especial.

Em 1994 ocorreu a descrição da chamada integração institucional, a qual tratava sobre a inserção de surdos, e outros deficientes no geral, desde que tivessem condições de acompanhar os alunos não portadores de deficiências.

Em 20 de dezembro de 1996, a lei n.º 9.394 foi sancionada a fim de estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, responsável por assegurar ainda mais direitos aos alunos especiais, em complementação ao que dispõe a Constituição Federal.

Art. 4º [...] III - Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.10

Enfim, em 24 de abril de 2002, foi promulgada a lei n.º 10.436, conquista para os portadores de deficiência auditiva, uma vez que o citado decreto dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O dispositivo legal atribuiu ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade, como um todo, o dever de assegurar uma educação de qualidade aos portadores de deficiência, sem qualquer tipo de negligência.

Art. 27. [...] IV - Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Recentemente, em 2015, fora instituído o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Tal legislação confere uma segurança ainda maior ao acesso à educação do portador de deficiência, em caráter mais amplo.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A evolução constante do suporte jurídico conferiu uma segurança aos portadores de deficiência auditiva, bem como aos que portam qualquer outra deficiência, assegurando direitos que há poucos anos sequer eram mencionados, moldando, aos poucos, uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

ENSINO MATEMÁTICO INCLUSIVO

Com foco nas tratativas presentes nos versos da lei n.º 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, constata-se que, a fim de educar e desenvolver os surdos em sua língua materna, os professores devem receber tal instrução durante seu aprendizado, posto que, sem tal conhecimento, não conseguirá chegar à criança surda.

Quando professores dominam não só a gramática, mas também a língua de sinais, mesmo que sendo ouvintes adquirirão parte da cultura dos deficientes auditivos: sua linguagem. Desta forma, romper-se-á a primeira barreira entre o relacionamento entre ouvintes, e não ouvintes. O relacionamento vem, justamente, a partir do contato tido com os surdos.

O professor que trabalha com alunos surdos se depara com certos obstáculos para potencializar o acesso à educação matemática: além de haver a necessidade de possuir um substancial saber da matéria, precisa passar por um treinamento adequado, conforme fora supramencionado, a fim de compreender as características próprias dessa cultura e permitir uma abordagem mais próxima ao aluno.

O aluno surdo carece de um reconhecimento, por parte dos professores, das condições a que tem disponibilidade para aprender e reter um aprendizado. Com um tratamento mais particular, fazendo uso da língua materna dos deficientes auditivos e conhecendo suas limitações, o professor alcançará um próximo nível de conexão com os alunos, incentivando-os a buscar o saber matemático.

O incentivo ao aluno surdo deve ocorrer bem como qualquer o seria a um aluno sem deficiências, basta ver o receio, quase universal, entre as crianças e o ensino matemático. Assim, em conjunto com o trabalho exercido pelos professores, a escola deve propor atividades e projetos inovadores, visando correlacionar a matemática com ações corriqueiras, desempenhadas pelas crianças no cotidiano.

Contudo, um notório obstáculo se apresenta em face à inclusão de surdos na rede regular de ensino. Mesmo em um contexto no qual o professor, ouvinte ou não, é fluente em Libras, a integração do deficiente auditivo é dificultada, vez que existe uma impossibilidade de as crianças ouvintes conviverem juntas, compartilhando as línguas e as experiências visuais.

Uma cultura nasce em meio à uma experiência compartilhada, sem estigma de falta. Observe, em um contexto no qual a maioria dos indivíduos é surda, aqueles não fluentes em Libras sofrerão o deslocamento, em decorrência à impossibilidade de comunicação. Nota-se que o cerne da questão não está na deficiência auditiva em si, mas sim, na falta de um possível contato.

Ser fluente em Libras é ser fluente como em qualquer outro idioma, como inglês, francês, entre outros. Um surdo inserto em um meio social no qual não existem outros que saibam utilizar a Língua de Sinais, é como um turista em outro país, sem saber falar o idioma. Libras é uma língua completa, que possui todos os elementos que os idiomas “comuns”.

O surdo possui a própria língua, por sinais, que caminhará em conjunto com o português, porém esse apenas se fará presente na modalidade de leitura e escrita.

Assim, infere-se a importância de a escola oferecer o convívio entre surdos.

O ensino regular e o ensino especializado devem caminhar lado a lado, em prol de um desenvolvimento do processo da aprendizagem para os estudantes com necessidades educativas especiais.

Cabe salientar que o apoio escolar deve coexistir com o acolhimento dos pais, visto que a maioria das crianças surdas possuem pais ouvintes. Tal fato pode causar muita estranheza nas famílias, logo, é de suma importância que os pais reconheçam, de imediato, a existência da Língua de Sinais, visando se comunicar com a criança, haja vista que quanto antes se iniciar o processo de aprendizagem, melhor. Ressalta-se que, nos dias de hoje, o recém-nascido faz o "Teste da Orelhinha" na própria maternidade, exame por meio do qual se obtém o diagnóstico que evidenciará qualquer grau de deficiência auditiva.

A abordagem deverá ser feita com muita cautela, dado que a metodologia para o conhecimento é distinta para pessoas surdas. Os ouvintes são educados a partir da audição, com associações automáticas obtidas por intermédio dos sons. Os surdos não fazem tais junções.

O aprendizado começa com o uso de objetos, fotos ou pessoas e, em decorrência, a primeira língua dos deficientes auditivos será a de sinais. Em um momento posterior, aprenderá a grafia, fazendo a conexão entre a língua portuguesa e o sinal correspondente.

Com as devidas adaptações, os surdos devem gozar dos mesmos direitos e deveres que os ouvintes, como o acesso ao estudo, aos relacionamentos, aos empregos. Em especial, no ensino matemático, reconhecer a existência de diversas maneiras de se propor a aprendizagem matemática pode ser um caminho a ser observado, visando alcançar uma acessibilidade ainda maior para os alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro direito linguístico dos surdos é o acesso à Língua de Sinais. O surdo aprende utilizando os objetos. Para os ouvintes, o processo de aprendizagem decorre da conceituação do sujeito, do verbo e do objeto.

Em Libras, essa construção de sujeito, verbo e objeto é invertida. Conforme fora mencionado, o que se evidencia é o objeto. Entretanto, nota-se que os livros de português são construídos na forma padrão para ouvintes, culminando, consequentemente, em uma confusão para os surdos que se deparam com tais mecanismos.

Apesar dos progressos históricos obtidos por meio das legislações, ainda vivemos em uma sociedade que vislumbra o deficiente como uma pessoa que possui alguma carência e que necessita de ajuda constantemente para sobreviver. Ainda há muito o que se conquistar, como o acesso dos surdos ao ensino superior.

As universidades, em considerável maioria, não possuem estrutura para o acolhimento dos surdos. Mesmo com vagas em vestibulares e processos seletivos, uma vez inserido no meio acadêmico, o deficiente auditivo sofre problemas em relação à comunicação, posto que necessita de tradutores e intérpretes de Libras para ter seu acesso disponibilizado. Isso em si não soluciona o problema, porque pode causar um estra-

nhamento por parte da sala, do professor, e inclusive, do próprio surdo.

Os deficientes auditivos não devem ficar reclusos e isolados. Devem ocupar espaços públicos, compartilhando experiências e conhecimentos, com ouvintes e outros não ouvintes.

A Língua de Sinais é parte de uma cultura, cultura esta que deve ser respeitada e promovida, para que, meramente do ponto de vista antropológico, possamos alcançar uma realidade no qual vivemos em uma sociedade inclusiva e aberta às diferentes culturas e características individuais de cada um de nós.

Características essas responsáveis por nos tornar quem somos.

ABSTRACT

From childhood onwards, we find ourselves inserted in a society that, until this time, has not been properly disciplined in terms of understanding the multiple heterogeneities present in our environment. Individuals with some kind of disability are treated differently, as if they are not able to be in social life like any other. The reality of the deaf, nowadays, is placed in the middle of this conflict. As a result of common insipiency, in most people, such citizens provide with prejudice and distancing, which leads them to live in isolation, without envisioning a permissive scenario of adaptation and sharing of experiences. The deaf must live in society from the puerile age, considering that, only in this way, they will be able to develop their culture and receive the adequate, being immediately necessary to the Brazilian Sign Language, or Libras. It is noteworthy that this language is part of the deaf culture, since it is their mother tongue, receiving the same importance as Portuguese for hearing Brazilians. The present article, elaborated with a bibliographical research, through a qualitative approach, has the role of highlighting the importance of the deaf person living in society.

Keywords: Deaf; education; culture.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Lei de Diretrizes e Base de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Lei de Diretrizes e Base de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 7.853, DE 24 DE OUTUBRO DE 1989. Lei sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l93

94.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

BRASIL. LEI N.º 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Lei sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10 436.htm>. Acesso em: 06 de jun.

2021.

BRASIL. LEI N.º 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015. Estatuto da Pessoa com

Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015 /lei/l13146.htm>. Acesso em: 06 de jun. 2021.

GUGEL, Maria Aparecida. Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.

Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010. Tabela 3425, deficiência auditiva. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em: 17 de jun. 2021.

Organização Mundial da Saúde. (2021, 1 de abril). Surdez e perda auditiva. Título original: Deafness and hearing loss. Disponível em <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

EDUCAÇÃO EM FOCO:

A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

MILEIDE BARBOSA TORRES

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

Quando falamos em Educação em Foco, estamos nos referindo a diferentes práticas pedagógicas, que vão desde o planejamento até a prática em sala de aula, o que serve de debate pensando na qualidade da educação. Dentre as diferentes práticas pedagógicas, o planejamento é uma ferramenta na qual o docente pode estabelecer onde quer chegar e quais as maneiras mais adequadas para atingir seus objetivos, de modo que a questão da educação atenda às necessidades dos educandos e ao mesmo tempo as necessidades da sociedade. Sendo assim este artigo teve por objetivo discutir sobre o planejamento e a prática pedagógica como um norte para o processo de ensino e a aprendizagem dos educandos, baseado em pesquisa bibliográfica acerca do tema. Os resultados encontrados indicaram que certas práticas fundamentam o planejamento, estas então são fundamentais para garantir uma boa aprendizagem aos educandos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Educação. História da Educação.

Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico pensando no planejamento e nas diferentes práticas pedagógicas enquanto processo de ensino na aprendizagem dos educandos.

Cada aula deve ser cuidadosamente planejada, a fim de deixar claro para os educandos os objetivos que deverão ser alcançados, bem como a forma que serão avaliados. O planejamento e as práticas pedagógicas vêm sendo discutidas não só na área educacional, mas também tem sido motivo de grandes preocupações inclusive de Políticas Públicas, principalmente em relação à qualidade do ensino.

De acordo com Vasconcellos (2000), o planejamento é uma atividade contínua e dinâmica que precisa de reflexão e tomada de decisão. Já o conteúdo é o produto dessa reflexão, vindo a ser evidenciado na forma ou não de registro, ou seja, o planejamento deve ser permanente, enquanto que o plano pode ser alterado pois é provisório.

O planejamento é extremamente importante uma vez que estimula o docente a focar mais nas aprendizagens e nas competências demonstrando a relação que existe entre a atividade proposta e a avaliação final vendo se o educando realmente aprendeu a partir de atividades diversificadas.

Desta forma, o planejamento é o processo pelo qual o docente define qual o caminho irá percorrer para atingir seus objetivos, apoiado no presente, mas projetando o futuro, de modo que a educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do educando em especial, o que infelizmente muitas vezes não acontece, trazendo sérios problemas ao processo educacional.

Por isso é preciso pensar na prática docente do ponto de vista pedagógico e do planejamento para que durante o processo de ensino e aprendizagem o docente respeite os direitos de aprendizagem dos discentes.

Assim, para a presente pesquisa foi realizada revisão bibliográfica a respeito do tema baseado em diferentes pesquisadores que discutem o tema em questão.

Os resultados encontrados indicaram que o planejamento e as práticas pedagógicas são elementos essenciais para o desenvolvimento pleno dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tanto o planejamento quanto a prática pedagógica são essenciais no processo educacional e devem estar presentes em toda a Educação Básica. Uma forma de se trabalhar é a partir da Pedagogia de Projetos. No Brasil, a mesma foi introduzida a partir do movimento Escola Nova, que fazia o caminho contrário da escola tradicional. O movimento ganhou força com a participação de diferentes educadores como Montessori, Decroly, Dewey e William Kilpatrick.

De acordo com Saviani (2008), a mudança de foco partiu de métodos e não de conteúdos, gerando certa despreocupação sobre o que se deveria ensinar, partindo para de que forma ser ensinado. Este fato acabou sendo um ponto negativo já que de certa forma rebaixou os conteúdos, desfavorecendo assim o aluno que frequenta a

escola pública, por exemplo, pois, muitas vezes ele só tem acesso ao conhecimento através dela.

A pedagogia de projetos enquanto prática pedagógica, gerou inúmeras possibilidades, promovendo uma mudança na maneira de pensar e repensar sobre a escola e o currículo, além da própria prática. Hoje, podemos observar uma pedagogia mais dinâmica, onde as atividades lúdicas são favorecidas, buscando a construção do conhecimento pelos próprios educandos, e onde o papel do docente é o de mediar esse processo conferindo-lhes desenvolvimento e autonomia.

O trabalho em equipe também contempla outras questões como o sujeito cognitivo, pensador, curioso, questionador, carregando consigo conhecimentos prévios sobre todos os assuntos, mostrando aos discentes conhecimentos do mundo globalizado, de forma interdisciplinar e contemporânea. Assim, essa prática pedagógica veio para garantir uma educação de qualidade através de um currículo rico, dinâmico, flexível e aberto a novas ações educativas direcionadas às necessidades reais dos educandos (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Moraes (2006), discute que no caso da Educação Infantil, trabalhar com projetos traz diferentes possibilidades de se trabalhar com a criança através de temas de seu interesse, que surjam das necessidades cotidianas, e que sejam interessantes, em um contexto de questionamentos, aprendizagens e discussões significativas.

Ainda, nesse caso, a finalidade de se aplicar projetos tem como objetivo principal compreender a criança nos mais diferentes aspectos como o sujeito cognitivo, o ser pensante, o curioso, e o questionador, considerando seus conhecimentos prévios; já que as mesmas são produtoras do seu próprio conhecimento e vão se desenvolver a partir de ações coletivas, cooperativas, sociais, resolvendo conflitos, argumentando sobre hipóteses e questionando.

Outra questão é a interdisciplinaridade. Esta direciona uma aprendizagem mais reflexiva a fim de compreender a realidade, as mudanças sociais que vem ocorrendo, conscientizando e desenvolvendo uma ampla visão sobre a sociedade em que se vive. Na perspectiva dos projetos, a ideologia não é mais conduzida para formar crianças para a vida em um futuro distante, mas sim para viver e transformar o mundo que o cerca através dos conhecimentos adquiridos no momento presente (GONÇALVES, 2000).

Assim, a idealização de um projeto passa por determinadas etapas essenciais como a preparação pedagógica e a seleção de atividades. Na escola, as ações precisam ser organizadas de maneira coletiva e cooperativa, porque o desenvolvimento do projeto vai requerer o envolvimento da realidade física do ambiente. O docente deve utilizar critérios na elaboração e na organização das diferentes atividades, estando atento ao tipo de atividade que se deve realizar com os educandos (QUEIROZ e ROCHA, 2010).

Trabalhar com projetos traz novas perspectivas. O ato de decorar hoje em dia já não possui mais significado. Todo conhecimento ou quase todo ele é construído baseado no contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível de separar os aspectos cognitivos do indivíduo, suas emoções e a sua socialização durante o processo.

Por isso, pensar no planejamento e na prática pedagógica, é fundamental, pois, o docente deve repensar na sua prática, pois, a formação dos educandos não deve ser somente sobre questões do intelecto.

O processo é complexo, e por isso, o docente deve estar atento a outras questões como contemplar os conhecimentos prévios e a vivência dos educandos. Eles só irão se desenvolver de forma plena participando, sentindo, se envolvendo, solucionando problemas, interagindo, entre outras situações diante de determinados contextos. O que vale nesta fase são as experiências proporcionadas, os problemas vivenciados e as ações desencadeadas.

Por isso, a Pedagogia de Projetos pode ser utilizada em qualquer etapa da Educação Básica, desde que utilizada de forma correta para que os objetivos propostos sejam atingidos:

Os projetos podem ser usados nos diferentes níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino médio. O que é importante considerar, a priori, é que cada um desses níveis possui especificidades e características peculiares que os vão distinguir em alguma medida: com relação ao grupo etário, a realidade circundante, às experiências anteriores, dos alunos e professores (BARBOSA e HORN, 2008, p.71).

O mais importante é a prática social e a relação entre educando e docente: “O ponto de partida do novo método não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla. A leitura crítica dessa realidade torna possível apontar um novo pensar e agir pedagógicos” (GASPARIN, 2011, p. 3).

A avaliação do projeto deve ser feito ao longo do percurso de forma a permitir a análise dos resultados, a projeção de possíveis problemas e as devidas correções e possíveis intervenções e adequações para se atingir os resultados esperados (TURRA, 2011).

Assim, cabe ao docente planejar diferentes atividades que favoreçam uma aprendizagem mais dinâmica sem deixar de lado o peso das competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas com os educandos.

EDUCAÇÃO EM FOCO: AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

A sociedade atual exige que se faça uma discussão sobre a História da Educação, visando entender os processos do ensino dentro do atual contexto educacional.

No século XVII, Comenius, fundador da didática moderna, desenvolveu metodologias avançadas sobre a área da Educação, baseando-se nas experiências sensoriais. Rosseau, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo, desenvolveu suas teorias baseadas no interesse das culturas infantis e no mundo que as cerca.

Esta ideia era vinculada a uma metodologia tradicional, ou seja, o professor era o único detentor do conhecimento, e que com o passar do tempo e o desenvolvimento da Educação já não se mostrava tão eficaz para atender as recentes necessidades da sociedade.

Com o desenvolvimento da sociedade foram surgindo novas teorias e novas formas de aprendizagem na educação fazendo-se necessárias, contribuindo assim para o surgimento de novos sistemas de ensino:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou a educação (GADOTTI, 1995, p.90).

Pestalozzi (1746-1827), dizia que o ensino tinha como função principal ensinar e fazer com que as crianças desenvolviam suas próprias habilidades naturais. Para ele, uma escola ideal seria não só uma extensão da casa da criança mas também deveria espelhar o âmbito familiar, oferecendo uma atmosfera segura e afetuosa com muito mais segurança.

Diante desta ideia, a criança se desenvolveria de dentro para fora (contrário do que é concebido na escola tradicional). O docente deveria analisar cada estágios do desenvolvimento da criança orientando-a., acompanhando cada ciclo de sua evolução, suas necessidades e aptidões, observando suas faixas etárias, ensinandoas a ler e imitar a natureza, como metodologia pedagógica (NASCIMENTO, 2003).

Herbart, foi o primeiro a entender a pedagogia como uma ciência, visando de forma organizada e sistemática, com objetivos claros e enfático. Sua teoria baseouse no funcionamento da mente, pois, além do caráter científico, ele adotou a psicologia aplicada como eixo principal da educação. Esse pensamento está presente até hoje, pois, a pedagogia encontra-se fortemente vinculado às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, o que nos remete a Jean Piaget (HILGENHEGER, 1993).

As contribuições de Herbart na psicologia e na pedagogia são encontradas até hoje, mas por se tratar de uma concepção do século XIX, se tornou ultrapassada, pelo movimento da escola ativa. Dewey (1859-1952), principal representante desse movimento, fez inúmeras críticas às concepções de Herbart.

A partir da Escola Nova, as metodologias educacionais mudaram não trazendo mais sentido a Escola Tradicional. No Brasil, na década de 1960 boa parte do que era ensino não fazia sentido para os educandos. Isso porque boa parte dos conteúdos estava relacionado à produção de mão de obra para o mercado de trabalho, decorrentes da Revolução Industrial.

A Escola Nova foi criada para desenvolver a autonomia e a criticidade dos educandos, situação que não acontecia anteriormente. Dentro desse movimento surgiu também a Pedagogia de Projetos. Vários são os representantes desse novo movimento como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros (COLL, 1999).

Saviani, explica que no âmbito das políticas educacionais e nas escolas, os docentes entram em conflito com duas situações: a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tradicional. O autor defende uma educação histórico-crítica, voltada para os conteúdos que envolvam a transmissão de conhecimentos significativos que ajudem para a inclusão social desse educando (ARANHA, 1996).

No caso da Pedagogia Crítico-social,

o desafio é proporcionar aos educandos o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades. Assim, o educando possui a responsabilidade de assumir uma posição de agente ativo para a transformação social. Leva-se em conta os interesses da sociedade, atribuindo à instrução de propiciar aos discentes o domínio dos conteúdos, além de desenvolver o raciocínio lógico e científico (LIBÂNEO, 1994).

Ainda, nos dias de hoje, as concepções de educação são variadas, sendo necessário que o docente escolha a metodologia que se encontra mais de acordo com a realidade da escola e da comunidade na qual está inserida.

FOCO NO PLANEJAMENTO

A sociedade utiliza o planejamento em quase tudo na vida, uma vez que é preciso se organizar para desenvolver as atividades do dia a dia. Voltado para a escola, ele está relacionado com as atividades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, bem como as condições externas que influenciam essa situação. O planejamento prevê a articulação entre o ensino e a avaliação pois, é a partir desse contexto que inicia-se a organização, a pesquisa e a reflexão.

O planejamento necessita trazer situações reais para que que possa transformar a vida desses educandos. Isso tem por finalidade fazer com que a aprendizagem aconteça sendo necessário deixar claro para os discentes aonde se pretende chegar, não só em termos de currículo, mas também em termos de desenvolvimento (VASCONCELLOS, 2000).

A participação dos responsáveis também serve como um instrumento facilitador para o ensino e aprendizagem partindo-se da mesma linguagem, a fim de contribuir também com o trabalho docente. Isso porque a sociedade em si é conhecida como sociedade do conhecimento, exigindo demais dos docentes em relação às atribuições que lhe são dadas (TORMENA e FIGUEIREDO, 2010).

As práticas vem tentando resgatar uma metodologia que exige mais comprometimento, desde a escolha das atividades até a sua finalização:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como da ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas a serem cumpridas (FREIRE, 1974, p. 124).

Desta forma, é preciso escolher metodologias diferenciadas a fim de propiciar conhecimentos mais significativos, contribuindo ainda para que os discentes se tornem protagonistas do seu próprio conhecimento, sendo uma das práticas fortalecedoras a aplicação de projetos:

A organização dos projetos de trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem (HERNANDEZ e VENTURA, 1998, p. 63).

Ter em mente o que a Educação realmente quer das crianças, para poder então escolher novas estratégias e práticas,

sem perder suas características, objetivos e expectativas de aprendizagem. Desde a Educação Infantil é preciso que o docente conceba a criança como um indivíduo que está naquele ambiente para se desenvolver socialmente e individualmente, compreendo a sua individualidade e totalidade.

A escola ainda, precisa ultrapassar certos conceitos que se encontram presentes nas Políticas Públicas, a fim de se desvincular de um ensino tradicional e descontextualizado. Quando se muda a forma de planejar, é possível perceber a importância dessa ação, transformando a prática pedagógica a favor dos discentes.

Ou seja, trabalhar a partir do planejamento e da prática pedagógica pode vir a contribuir com o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades na criança, fazendo com que ela aprenda a fazer, a interagir e construir sua identidade (DELORS, 2001).

É preciso que o docente também reveja seu planejamento, pois, muitos esquecem e acabam utilizando o planejamento de anos anteriores, sem considerar pontos importantes como a identidade da turma, suas singularidades, a individualidade dos discentes, o contexto no qual estão inseridas e que apresentam formas de aprendizagem diferentes:

Uma boa parte dos atos de ensino não está, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle da razão e da escolha deliberada. Por um lado, a profissão é composta por rotinas que o docente põe em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caracter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. É a parte de reprodução, de tradição coletiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo (PERRENOUD, 1993, p. 21)

Ainda, de acordo com o autor, essa concepção indica que as práticas pedagógicas não podem servir apenas para a aplicação de um dado conteúdo, ou baseado em regras fixas. Elas devem ir muito além das regras, convenções estabelecidas e discussões educacionais.

Se faz necessário que não só os docentes, mas também a comunidade educacional entenda como as crianças aprendem atualmente. As práticas pedagógicas devem ser norteadoras a fim de que se possa construir novos conhecimentos e saberes pedagógicos, desde a Educação Infantil já que nesse período costuma-se ter apenas uma professora com a turma, em um contexto geral.

O docente deve repensar em suas práticas pedagógicas e no seu planejamento, levando em consideração a experiência adquirida ao longo da carreira, facilitando uma prática efetiva no trabalho direcionado com as crianças.

Assim, na hora de fazer seu planejamento deve-se refletir sobre suas práticas, estruturando-as sobre a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da Educação em foco, pensar nas práticas educativas, envolve entre outras questões a importância de um bom planejamento e uma prática alinhada com as expectativas de aprendizagem que os docentes tem para com o desenvolvimento dos educandos.

Atualmente, a Educação deve se preocupar não só com o conteúdo, mas, com as diferentes competências e habilidades que implicarão na forma como o docente deverá ensinar os saberes.

Por isso, é preciso que o docente reveja sua prática em relação a educação que se encontra no ambiente educacional, discutindo práticas que envolvem de fato a realidade dos discentes e de suas famílias, buscando desenvolver e aprimorar novas estratégias, sem simplificar o que o ensino representa para essas crianças.

Em toda a Educação Básica, se faz necessário o planejamento e a fundamentação por trás da prática pedagógica, mesmo quando não existe um documento oficial orientador, como muitas vezes ocorre na Educação Infantil, em que a criança precisa ser observada enquanto indivíduo que se encontra em construção da personalidade, a fim de conhecer o mundo e apresentar curiosidade para aprender.

Por esse motivo, é preciso também que os docentes sejam capazes de aceitar as mudanças que os tempos atuais tem exigido, percebendo a importância de planejar novamente suas ações, compreendendo essa necessidade dentro do processo educativo. Assim, novas formas de ensinar surgem e ganham forma, e quando colocadas em prática devem ter clareza e funcionar de forma crítica.

Ou seja, o docente deve se atentar ao planejamento e as ações pertinentes diminuindo as distâncias, as dificuldades e as possíveis resistências com relação ao planejamento e ao cotidiano do seu próprio trabalho.

EDUCATION IN FOCUS:

THE IMPORTANCE OF DISCUSSING PLANNING AND PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

When we talk about Education in Focus, we are referring to different pedagogical practices, ranging from planning to practice in the classroom, which serves as a debate thinking about the quality of education. Among the different pedagogical practices, planning is a tool in which teachers can establish where they want to go and what are the most appropriate ways to achieve their goals, so that the issue of education meets the needs of students and, at the same time, the needs of society. Thus, this article aimed to discuss the planning and pedagogical practice as a guide for the teaching and learning process of students, based on bibliographical research on the subject. The results found indicated that certain practices underlie the planning, these then are essential to ensure good learning for students.

Keywords: Pedagogical Practices. Education. History of Education. Basic education.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da Educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BARBOSA, M.C.S. e HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLL, S.C. (Org). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001. 288 p.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

GASPARIN, J.L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GONÇALVES, F. S. Um olhar sobre a interdisciplinaridade. Brasília: MEC, Seed, 2000, p.45-50.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199 p.

HILGENHEGER, N. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tradução de José

Carlos Libâneo. Revue trimestrielle de l'Éducation Comparée, Paris, v. XXIII, n.3-4, 1993. Disponível em: http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 18 ago. 2021.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

MORAES, L.A.Y. O trabalho com projetos na educação infantil. São Carlos, UFSCar. 2006. 82 p.

NASCIMENTO, R.O. Comentários sobre as teorias da mente e a psicologia da educação. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano I n. 1 p. 41-48, 2003.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 201 p.

QUEIROZ, D.C.S.; ROCHA, F.F. Projetos na Educação Infantil. Faculdade Alfredo Nasser. Instituto Superior de Educação. Aparecida de Goiânia, 2010. 52 p. Disponível em:

http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/PROJETOS%20NA%20EDUCA%C3%87%C 3%83O%20INFANTIL%20-%20Dayse%20Cristina.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TORMENA, A.A.; FIGUEIREDO, J.A. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. 2010. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

TURRA, N.N. Metodologias de pesquisa para o estudo geográfico da sociabilidade juvenil. Raega: O espaço geográfico em análise, Curitiba, v. 23, n. 2177-2738, p.340-375, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

O DESENHO COMO RECURSO NO LETRAMENTO: ENTRE RISCOS E RABISCOS

MILTON DE SOUZA

RESUMO

Alfabetizar é uma tarefa que tem suas raízes num período histórico de grandes transformações na educação básica tanto para as escolas quanto para o professor. Neste contexto, o ensino do desenho a mão livre sempre foi conteúdo de pouca importância pois devido às possibilidades digitais de hoje, seu caráter formativo não é visto com importância para as aprendizagens do futuro. Sabendo-se que ele está presente na vida do aluno desde pequeno, favorecendo seu acesso ao mundo da escrita e da leitura, e seu pleno desenvolvimento no processo de criação e produção artística, sua importância na alfabetização é algo indiscutível. O desenho, seja ele impresso ou a mão livre, é uma forma de expressão e de diálogo, sendo assim, precisamos saber como dar continuidade a esta conversa tão própria, representada por símbolos gráficos, num rico universo de imagens e de ideias. Para compreender esse universo do aluno é importante aproximar a arte do processo de produção da escrita e da leitura. Na busca por meios e técnicas para dar um novo sentido a essa questão, o professor percebeu que o desenho pode ser seu aliado na prática alfabetizadora. Dessa forma, utilizá-lo na sala de aula será mais uma ferramenta de apoio para o trabalho com alfabetização e letramento nas séries iniciais.

PALAVRAS-CHAVES: Letramento; Alfabetização; Desenho.

ABSTRACT

Literacy is a task that has its sources in a historical period of great transformations in basic education for both schools and teachers. In this context, the teaching of freehand drawing has always been a content of lower relevance because, due to the digital possibilities of today, its formative character is not seen as relevant for the learning in the future. Knowing that it has been present in the student's life since the earliest ages, favoring their access to the world of writing and reading, and their full development in the process of artistic creation and production, the free hand drawing significance in literacy is unquestionable. Drawing, whether printed or freehand, is a form of expression and dialogue, so we need to know how to continue this conversation, which is so unique, represented by graphic symbols, in a rich universe of images and ideas. To understand the student's universe, it is important to bring art closer to the writing and reading production process. Seeking for means and techniques to give a new meaning to this issue, the teacher realized that drawing can be his ally in literacy practice. Therefore, using it in the classroom will be another support tool in teaching literacy skills in the early grades.

KEYWORDS: Literacy; Literacy; Drawing.

1 - INTRODUÇÃO

O desenho sempre está presente nas práticas pedagógicas implementadas, principalmente, nos centros de educação infantil e em escolas de ensino fundamental. Entretanto, nestas práticas o desenho geralmente não é conce-

bido como um recurso que pode auxiliar no processo de apropriação da escrita.

Para entender o desenho como ferramenta necessária a aprendizagem da leitura e da escrita é preciso compreender os processos de alfabetização e letramento. Segundo Soares (2004), é preciso entender que alfabetização e letramento constituem-se processos distintos, contudo, indissociáveis e interdependentes.

Por isso, na atualidade, urge compreender a relação entre tais processos para intercalar especificidades, sobretudo da alfabetização, reconhecendo que a necessidade de revestir de intencionalidade e sistematicidade as práticas pedagógicas que visam a alfabetização e o letramento.

Sobre esta questão destacamos Vigotski (2000), onde em sua reflexão orienta sobre o desenho infantil enquanto representação simbólica, pois encontramos nelas os mais importantes caminhos teórico-metodológicos, deixados pela teoria histórico-cultural para o encaminhamento do ensino da linguagem escrita: preparar e organizar o deslocamento do desenho das coisas para o desenho das palavras.

2 - A CRIANÇA E AS IMAGENS - O PRIMEIRO CONTATO

Apesar de estarmos vivendo na chamada “era da imagem”, muitos educadores de maneira geral ainda não utilizam métodos de ensino, que façam da imagem o ponto de partida para a construção do conhecimento e isso se dá pela não inserção do tema nos cursos de formação. Ainda há um predomínio da linguagem oral e escrita, “restringindo o suporte visual meramente à ilustração de um conhecimento dado como devidamente elaborado” (MOLINA, 2007.p.24).

Para Hernandez (2000), nessa discriminação quanto ao uso da imagem na escola: “Repensar a educação a partir da arte, da cultura visual, é fazê-lo, em parte, da posição dos perdedores, pois quase ninguém considera esses conhecimentos valiosos para a formação dos cidadãos mais jovens.” Como aprendizagem, a arte sempre foi vista como algo prático e manual, um saber informal, sem grande importância para o campo dos conhecimentos organizados.

O que não se considerou por muito tempo , foi que o conhecimento a partir das imagens, requer “um pensamento de ordem superior” (VIGOTSKY, 1979) e um constante exercício de interpretação e compreensão do universo visual existente em cada cultura.

O estudo da leitura de imagens começa a fazer parte dos currículos no Brasil, principalmente a partir dos anos 90, com a Metodologia Triangular, através da proposta de Ana Mae Barbosa, nas quais aparece a figura do professor , que deve ser o “mediador” no processo de percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa além de alfabetizar-se, transcender as aparências, apreender pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social, e ser membro atuante na sociedade.

Atualmente os professores, devem tomar consciência desta nova realidade que está posta, reconhecendo que as imagens são códigos e levar os alunos a compreendê-los a partir das diferentes referências culturais, este está sendo um grande desafio para a educação. Para Hernandez

(2000,p.89),: Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessário um novo olhar que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade.

O principal objetivo da leitura de imagem não é só identificar apenas seus elementos formais isoladamente, mas reconhecer as manifestações e expressões de cada cultura e essa proposta se faz importante, principalmente no relacionamento com outras disciplinas por exemplo, na Língua Portuguesa para o aluno aprender a não só identificar questões ortográficas mas ser alfabetizar-se de forma integral.

É importante salientar que esta mudança nos paradigmas educacionais, enfocando a imagem como recurso para a alfabetização parte da formação dos professores, que por ainda caminhar a passos lentos, muitas vezes não acompanha o processo das novas práticas pedagógicas, interferindo no trabalho em sala de aula.

3 - O LÚDICO E AS IMAGENS NA ALFABETIZAÇÃO

A criança desde pequena tem uma vida cheia de sucessão de experiências de aprendizagens adquirida por ela mesma, quando tem a oportunidade de interação com seus pares. Ao chegar à escola, ela traz consigo infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio de exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no seu processo de aprendizagem.

Nesse processo de aprendizagem, especificamente da leitura e da escrita, a criança defronta-se com um mundo cheio de atrações (imagens, letras, palavras, frases, textos) e se engajará mais ainda nele se puder participar integralmente e se o processo for transformado num grande ato lúdico (participativo, inteligente, prazeroso), em oposição ao ato técnico (estático, repetitivo, mecânico) muito próprio das escolas tradicionais do passado.

Portanto, percebe-se a necessidade de se relacionar o processo de alfabetização com o lúdico, e as imagens na forma de jogos e brincadeiras, que despertam o interesse e arrebatam a atenção das crianças, tornando este processo cheio de significado.

A alfabetização não se encontra mais sozinha. Hoje a proposta é alfabetizar utilizando o conhecimento que o aluno já traz para a escola e nesse contexto, as imagens tem papel preponderante, sendo impossível não perceber sua importância, em escala cada vez mais crescente, criando ponte de entre a alfabetização e o mundo dos símbolos.

Em todos os lugares, a todo instante, estamos rodeados por informações expressas por meio de letras, números, sinais, desenhos, mapas. Assim sendo, para desempenhar desde as mais simples atividades cotidianas às mais complexas, é necessário ler, interpretar, compreender, escrever com autonomia, e nisso a função da imagem é indiscutível.

Na alfabetização as imagens e o lúdico são inseparáveis. O ambiente lúdico é o mais propício para a aprendizagem e produz verdadeira internalização da alfabetização e

do letramento. O brincar deve estar incluído no dia-a-dia das crianças e na rotina escolar. Dessa forma será proporcionado o desenvolvimento das capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social, e a aprendizagem específica da alfabetização.

O lúdico favorece a autoestima da criança e a interação de seus pares, propiciando situações de aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Aliado às imagens reforça mais ainda sua função. A criança brinca o tempo todo e em todo o tempo. Esta também, muitas vezes, ocupada com seus desenhos e rabiscos e esse brincar rabiscando trás grandes possibilidades em seu aprendizado.

Na alfabetização e no letramento ela não brinca por brincar, ela se envolve num mundo de propósitos e com um olhar pedagógico. Assim, ela cria um espaço de experimentação e descoberta de novos caminhos de forma alegre, dinâmica e criativa favorecendo assim sua alfabetização e letramento.

Sendo assim o professor em sala de aula, precisa buscar novas formas de tornar o ensino estimulante e eficaz. Entretanto, é necessário criar situações de ensino-aprendizagem possibilitando um trabalho com dimensões lúdicas dentro e fora da sala de aula.

É preciso aplicar estratégicas de forma lúdica, seja através das brincadeiras, desenhos, ritmos de músicas, de poesias, rimas ou do envolvimento da turma nas elaborações de atividades direcionadas a alfabetização e letramento.

O lúdico, junto com o trabalho com imagens, oferecem caminhos amplos para o desenvolvimento das crianças tornando-as mais críticas, autônomas, criativas, felizes e, com isso, realiza um aprendizado mais significativo. Dessa forma, possibilita construir um outro olhar do seu mundo, promovendo o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e ampliando assim a possibilidade de sucesso para o professor em sua prática de alfabetização e letramento.

4 – O DESENHO COMO RECURSO ALFABETIZADOR

Estudos realizados mostram que existe uma estreita relação entre a evolução da escrita e do desenho. Ribeiro (2007) citando Ferreiro, diz que a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação, assim como o desenho.

Referindo ao tema (PILLAR, 1996, p.32) diz que [...] para que a criança se aproprie do sistema de representação da escrita, ela terá que reconstruí-lo, diferenciando os elementos e as relações próprias ao sistema, bem como a natureza do vínculo entre o objeto de conhecimento e a sua representação.

A criança pode vir a passar por momentos onde afirmam que para que se possa ler ou escrever uma palavra, torna-se necessário que ela também conheça variedades de caracteres gráficos. Este conhecimento muitas vezes a criança já possui quando rabisca o chão ou a parede. São caracteres que apesar de indefinidos são significativos para a ela e são a chave do seu aprendizado.

No que diz respeito ao trabalho desenvolvido nas escolas em relação ao desenho, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, é certo descaso com a disciplina arte, a que mais trabalha o grafis-

mo e suas especificidades, que é uma parte integrante e importante do currículo na formação dos sujeitos leitores.

Os professores, em sua maioria, acreditam que o desenho nessa fase escolar não é importante e por esse motivo não planejam o trabalho envolvendo a arte em suas estratégias de aula. Mas o que foi observado durante o estudo sobre o desenho infantil e suas contribuições no processo de alfabetização, é que a arte é importante não só porque é uma forma de construir conhecimentos, mas uma atividade que envolve a inteligência, o pensamento, a cognição; mas também influindo na construção de conhecimentos, em especial em relação à escrita.

Segundo Luquet (1969), existe o abandono da criança pela atividade do desenho, conforme sua teoria, esse desinteresse é produzido na idade em que a criança chega à concepção do realismo visual, como por exemplo o desenho de perspectivas que com a suas exigências de padronização faz com que os desenhos que a crianças executava anteriormente de acordo com seu realismo intelectual, já não mais a satisfaz em seu espírito crítico desenvolvido, sentindo-se assim, incapaz de fazer desenhos como quereria fazer.

O autor enfatiza ainda que o ensino do desenho deve visar não acelerar artificialmente a evolução espontânea do desenho, mas pôr a criança em estado de desenhar convenientemente em realismo visual quando tenha esta intenção. Isso deve ser feito mostrando-lhes objetos de seu quotidiano e deixando que ela exercite o desenho tanto quanto possível ao natural.

Também ressalta que, a principal atitude do educador deve ser a de "apagar-se", deixar que a criança use sua criatividade, fazendo sempre com que a sugestão acima ou outras, não soem como imposições deixando-a desenhar ao seu modo, sem intervenções ou críticas. A princípio, para a criança, o desenho não é um traçado executado para fazer uma imagem mas um traçado executado simplesmente para fazer linhas. (LUQUET, 1969 pg.145)

Dessa forma, é aconselhável ao professor, oferecer às crianças o contato com diferentes tipos de desenhos e obras de artes, para que elas façam a leitura de suas produções e escutem às dos outros e também sugerir desenhos a partir de observações diversas (cenas, objetos, pessoas, etc) para que possam nutrir-se de informações e enriquecer seus grafismos. Assim poderão reformular suas ideias e construir novos conhecimentos.

Enfim, o desenho infantil é um universo cheio de mundos a serem explorados e possibilitar às crianças que desenhem, ao contrário de ser perda de tempo, é propiciar-lhes representar graficamente as suas experiências, ou seja, é construir representações de forma e espaço através do desenho, o que possibilita ganhos significativos no trabalho com alfabetização e letramento, pois o desenho está intimamente ligado ao desenvolvimento da escrita.

5 – OS NÌVEIS NA ALFABETIZAÇÃO E O DESENHO

Em cada nível, a criança elabora hipóteses a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. Assim, a passagem de um nível para outro só irá ocorrer quando ela deparar com

questões que o nível em que se encontra não puder explicar e a desestabilidade cognitiva for suficiente para levá-la a procurar novos caminhos e encontrá-los. Nesses momentos, ao tornar consciência de que o que considera como certo é suficiente, ela irá elaborar novas hipóteses e considerar novas questões, até se apropriar do sistema de escrita como resultado de um processo pessoal e particular de construção de conhecimento.

Podemos dizer, então, que o processo de assimilação e acomodação de conceitos é gradativo, o que não excluí idas e vindas entre os níveis. Sabendo-se que cada nível de conceitualização da escrita tem uma característica marcante, uma demonstração é perceptível determinante, na maioria das vezes.

Entretanto, o professor precisa estar atento na sua avaliação aos diferentes modos com que o alfabetizando se prepara em um determinado nível. Mas qual seria então o papel do desenho nessa conceitualização e nesse processo de aprendizagem da escrita?. Abaixo apresentamos a função auxiliar do desenho em alguns tópicos de cada um desses níveis:

- Nível 1 - Hipótese pré-silábica.

Nesse nível, um dos itens é supor que a escrita é outra forma de desenhar ou de representa coisas e usa desenhos, garatujas, rabiscos pra escrever. A criança supõe também que a escrita representa os objetos e não seus nomes (coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos). Sendo assim, o professor poderá apresentar imagens de tamanhos diferentes, por exemplo de animais como elefante e rato, para que a comparação seja melhor assimilada, devido a diferença de tamanho entre os dois.

- Nível 2 - Intermediário I

Nesse nível a criança começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras e demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar, e essa estabilidade independe de estruturação do sistema de escrita. Sendo assim, para gravar letras relacionadas a imagem de animais ou objetos , o professor pode construir um abecedário em formato de varal e expor na sala em local visível, que será imprescindível no processo de escalada nesse nível.

- Nível 3 - Hipótese silábica

Nesse nível a criança supõe que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes em que mexer a boca, ou seja, a cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal e combina vogais com consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes, exemplo, (DO para dado e dedo).

O desenho ou imagem de formatos de bocas mostrando as pronúncias quando são realizadas e do dado e da mão, auxiliam na compreensão e na assimilação da junção das palavras e o sentido das sílabas.

- Nível 4 - Hipótese silábico-alfabética (Intermediário II)

A criança pode combinar vogais e consoantes em uma mesma sílaba, na tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda,

sua escrita socializável – por exemplo, para representar a palavra CAVALO, escreve CAVO, CVAO, CAVA. Uma cruzadinha utilizando a imagem do animal auxilia na relação quantidade de letras com o sentido da palavra.

- Nível 5 - Hipótese alfabética.

Nesse nível a criança compreende que a escrita tem uma função social (a comunicação), compreende o modo de construção do código da escrita e produz escritas alfabéticas. O desenho de quadrinhos, produzidos com balões em branco para preenchimento, estimula mais ainda esse aprendizado, principalmente preparando para o ensino das onomatopeias, sons das palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo foi possível concluir que o desenho pode auxiliar, principalmente, nos processos que englobam técnicas para alfabetizar na primeira fase da educação básica onde surgem os primeiros contatos com a escrita. Notou-se ainda que exercícios lúdicos estimulam e motivam a criança-aprendiz a pensar. Isso é bastante significativo pois ela se torna capaz de se envolver de forma mais ativa com o seu processo de aprendizagem, estando mais aberta a novas abordagens. Quando falamos em desenho como recurso na alfabetização e letramento, devemos pensar na função social da escola pública, pois nela, a palavra recurso é algo que tem interpretações distintas, tanto de técnicas quanto investimento financeiro. E este segundo de certa maneira, é o que faz a técnica acontecer, cabendo ao professor com seu compromisso em realizar de sonhos, mostrar que mesmo sem ele aprender é possível, e utilizar todo seu potencial para garantir que uma dessas realizações seja o ler e escrever.

REFERÊNCIAS

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Tradução – Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

LUQUET, G.H. O desenho infantil. Porto.Editora do Minho. 1969.

MAZZAMATI, Suca.M. Ensino de desenho nos anos iniciais de ensino fundamental: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo.SM.2012

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagens .Dominios da imagem. V.I, n.1.Londrina. 2007

PICCOLI,Luciana; CAMINI, Patrícia (orgs) . Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade . Erechim. Edelbra. 2012

PILLAR, Analice Dutra. Desenho & escrita como sistema de representação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RUSSO, M. de. F. Alfabetização: um processo em construção. 6ª .ed, São Paulo. Saraiva. 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista brasileira de educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AS CONSEQUÊNCIAS DO CAPITALISMO E OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO NAS CIDADES

MOISÉS SOARES DA SILVA

RESUMO

A formação de professores na contemporaneidade requer uma leitura atenta e criteriosa dos processos de gentrificação e globalização do mundo atual, tendo em vista que o aluno do século XXI necessita conhecer estes dois elementos que permeiam os modos de vida dos diferentes indivíduos que habitam os diversos espaços urbanos. Ademais, cita-se também o aumento gradativo das favelas ou comunidades, que na verdade são espaços nos quais os indivíduos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas encontram para viver, sem ao menos ter garantidas as mínimas condições de sobrevivência, segurança e integridade. 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: Capitalismo; Cidadania; Favelização; Processo econômico; político e social; Exploração imobiliária.

1 Introdução

Este trabalho acadêmico-científico terá por finalidade analisar a globalização a partir de processos comumente utilizados na sociedade atual, tais como processos de favelização e gentrificação que se perpetuam mediante ações políticas e governamentais que muitas vezes corroboram para a acentuação das desigualdades sociais do Brasil.

Ademais, a escola atual necessita estudar e promover debates que tragam o aprofundamento de alguns temas pertinentes ao conhecimento da globalização e suas formas de inserção social e também há de se pensar nos comportamentos adotados por imposição das mídias televisivas ou outros meios de comunicação pelos indivíduos da sociedade atual, pois sabe-se que os alunos com possibilidades de acesso à cultura, ao lazer e a diferentes recursos comunicacionais têm tendência a buscar mais informações e maior formação fora das unidades educacionais e um desempenho nas aulas do dia a dia.

Neste ensejo, cita-se a prerrogativa do aluno oriundo das classes majoritárias estar familiarizado com os recursos extraclasses como a oportunidade de frequentar museus, bibliotecas, teatros e que, automaticamente, terá facilidade para assimilar os conteúdos das aulas, tendo em vista que aquele proveniente de lares em que haja escassez de tais elementos atrelados à perpetuação dos saberes científicos ou tecnológicos, como os mencionados anteriormente, provavelmente necessitará de mais tempo para interiorizar os conceitos escolares.

2 Processo de globalização no contexto atual

Nesta perspectiva, necessitamos pensar acerca do papel do homem no contexto

contemporâneo, levando em consideração proposições que estão atreladas às relações de poder e dominação imposta por um grupo majoritário da sociedade, o qual legitima a ação do cidadão que é perpetuada no sentido de consolidar os padrões de vida social. Com a internet, o indivíduo adquire novos hábitos e, com isso, surge uma nova maneira de ver o mundo, conceitos e posturas, ganham um novo significado.

Tornamo-nos globalizados, e a prova disso é que há “redes de corporações transnacionais e de instituições financeiras, redes de informações, teleportos e sistemas de telefonia celular e de comunicação por cabo, bens de consumo sofisticados e atividades de serviços são elementos da “ modernidade” associada à Globalização. Elementos de caráter essencialmente urbano, a tal ponto que servem de parâmetro de definição das “cidades–globais” para os autores que se empenham nesse tipo de caracterização” (SASSEN, 1996, BORJA e CASTELLS, 1997)

Para compreendermos algumas questões referentes à consumação de uma sociedade justa, igualitária e democrática, precisamos conceituar o termo globalização. Mas o que é globalização? Esta foi uma pergunta bastante recorrente ao longo dos anos de 1990, no momento em que os indivíduos começaram a sentir a necessidade de modificações das relações sociais, econômicas e culturais entre os países que estavam passando por guerras duradouras e consolidação das estruturas sociais e também havia interesse em promover a integração da comunidade internacional.

No bojo da acepção, a globalização é um processo do sistema capitalista que pode ser considerado um ensejo da multiplicidade dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos, sendo que as pesquisas e estudos dos teóricos estão associados para analisar o surgimento e as consequências do capitalismo moderno. Por isso, a ênfase centra-se nas relações de poder comerciais, organização da produção industrial e ideologias engendradas a partir de referências mundiais para a aquisição de diferentes pontos de vista e experiências do ser humano. Para agregar saberes ao que está sendo elucidado, a colaboração pertinente do sociólogo Ianni (1994) ressalta que:

Não é suficiente transferir conceitos, categorias e interpretações elaborados sobre a sociedade nacional para a global. Quando se trata de movimentos, relações, processos e estruturas característicos da sociedade global, não basta utilizar ou adaptar o que se sabe sobre a sociedade nacional. As noções de sociedade, estado, nação, partido, sindicato, movimento social, identidade, território, região, tradição, história, cultura, soberania, hegemonia, urbanização, industrialização, arcaico, moderno e outras não se transferem nem se adaptam facilmente. As relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo característicos da sociedade global exigem também novos conceitos, categorias, interpretações. (IANNI, 1994, p. 153).

Nos países em desenvolvimento os efeitos de um mundo globalizado são mais excludentes. No Brasil, os entes federativos que deveriam criar condições para o bem estar social, abarcam dificuldades no cumprimento desta responsabilidade legal. Esta fase do capitalismo que se associa à globalização, inicia-se nos países de primeiro mundo, no qual são criadas as megametrópoles,

com redes de informações e tecnologias inovadoras, que permitem que empresas transnacionais se estabeleçam em qualquer parte do mundo, visando sempre a mão de obra mais barata, os quais impulsionam ainda mais o lucro e consequentemente a exploração do trabalhador, desenvolvendo os efeitos de um mundo globalizado e mais excludente.

Reitera-se também que as políticas sociais e econômicas, sob orientação do neoliberalismo passam a considerar muitas vertentes no sentido de intensificar a globalização de uma forma mais humana, pois não há investimentos nas áreas industriais e desenvolvimento regionais, com esta posição, a indústria brasileira tem grande impacto frente aos produtos (baratos) e capitais estrangeiros ocasionando aos trabalhadores desemprego, submoradia dentre outros.

Todavia, se surgem algumas críticas referentes à ideologia da globalização desprovida de problemas, existe a possibilidade de refletir acerca do estabelecimento de outra globalização. Por isso que alguns fundamentos técnicos que a promovam em grande escala nos quesitos dos elementos negativos do capitalismo internacional criam alternativas para propiciar uma globalização menos concatenada à desigualdade de oportunidades.

Em contrapartida, com a crescente demanda gerada pelas novas configurações do mercado de trabalho e relações de poder pela mecanização do trabalhador assalariado, o êxodo urbano vem se perpetuando rapidamente, com o objetivo de promover a ascensão social daqueles que se deslocam de grandes distâncias para permanecer como membro ativo da sociedade. Muitas vezes, as cidades não possuem infraestrutura suficiente para abranger toda a gama da população, seja por falta de aparelhos de instrumentalização educativa ou processo de qualificação para o mercado de trabalho.

Em virtude destes processos se constata o aumento das favelas em todo o território e também no mundo todo, enquanto as cidades crescem com os empreendimentos imobiliários, edifícios, residências, condomínios de alto luxo e com uma grande gama de tecnologia em segurança que permite aos moradores ficarem alheios para o que acontece à sua volta. E, ao mesmo tempo, indivíduos sem condições de uma vida melhor, submetem-se a empregos terceirizados e temporários, pois o quadro funcional das empresas são reduzidos, ocorrendo baixos salários; consequentemente, estas pessoas tornam-se invisíveis perante a sociedade, caminhando das cidades para a periferia longe dos centros urbanos, residindo em favelas, com alto índice de violência/criminalidade, drogas, sem saneamento básico, precariedade na saúde e no transporte.

Segundo Ojima, um dos aspectos que assume maior evidência e receio é a pobreza urbana e sua expressão física nas grandes cidades: as favelas. Consideradas a expressão das mazelas do crescimento urbano não planejado e do aumento da pobreza urbana, as favelas aglutinam a população mais exposta a condições e situações de extrema vulnerabilidade social e ambiental, sobretudo quando o debate em torno das mudanças climáticas confirma o que já era esperado: a população pobre será a mais fortemente afetada pelas alterações no clima projetadas para um futuro não muito distante. Portanto, se a transição urbana é um processo de mão única, será nas favelas e nos países em desenvolvimento que

os processos tornaram-se mais complexos. (OJIMA, 2007, p. 345-347).

Com o intenso crescimento populacional nos contextos urbanos, os cidadãos destituídos de morada refugiam-se em alguns locais desprovidos de saneamento básico, esgoto, casas de alvenaria, além do índice crescente de casos de violência e disputas por terras que muitas vezes permanecem inutilizáveis, geram conflitos e impasses pela crescente segregação socioespacial. A colaboração de Ferreira nos é oportuna:

As condições de pobreza encontradas nessas cidades podem ser verificadas pela alta porcentagem de moradores vivendo em habitações subnormais. No Brasil, entende-se por esse termo moradias em favelas, cortiços e loteamentos clandestinos. A informalidade urbana diz respeito à inadequação físico-construtiva da habitação e/ou geomorfológica/ambiental do entorno (construções precárias, terrenos em áreas de risco ou de preservação ambiental, área útil insuficiente para o número de moradores, etc.), à ausência de infraestrutura urbana (saneamento, água tratada, luz, acessibilidade viária, etc.), ou ainda à ilegalidade da posse da terra ou do contrato de uso. (Disponível em: http://www.scielo.br/scielo. Acesso em 29/03/2015).

Outro fator relevante é a dificuldade de acesso ao mercado imobiliário formal, porque as casas populares constituem-se em entraves para a maior parte da população. No entanto, as áreas residenciais mais privilegiadas da zona urbana viabilizam uma concentração de serviços para os indivíduos mais carentes, desde a manutenção predial até atividades atreladas à jardinagem, construção civil e serviços domésticos.

A dicotomia entre o centro e as áreas periféricas muitas vezes enaltecida pela especulação imobiliária, corrobora para o encarecimento dos imóveis nos contextos centrais, porém é resultado de políticas públicas de habitação tradicionais, tendo em vista que propuseram o afastamento dos mais desfavorecidos do centro das cidades e valorização das casas centrais gerando, assim, o processo de gentrificação, quando uma classe menos favorecida economicamente, tem que habitar regiões mais afastadas do centro, regiões estas, muitas vezes, sem todas as condições e serviços públicos básicos. Podemos relacionar este processo ao conceito de gentrificação, no qual existe uma transformação imobiliária, nos ambientes residenciais e critérios sociais e culturais, como de um bairro, localidade ou município.

Essa proposição estabelece impositivamente a mudança de um grupo social por outros com maiores rendimentos em espaços específicos e que passam a contar com um aparato de serviços públicos essenciais para a sua revitalização, de modo a atender os interesses dos habitantes que ali residem.

Como um modelo ideal, as cidades também podem possuir cooperativas e associações de trabalhadores como modelos de uma economia solidária, na qual os próprios executores do trabalho braçal ou intelectual são os responsáveis pela sua administração, que podem ou não contar com o apoio das entidades estatais, compreendendo todas as ações produtivas da atividade econômica e financeira.

Todavia, nem toda a população desprovida de recursos módicos está inserida na multiplicidade de práticas econômicas

de economia popular, tendo em vista que muitos não conhecem as possibilidades de inclusão na economia solidária e também pela descredibilidade na atenuação das desigualdades oferecidas por essas experiências bem-sucedidas. Por isso, Klintowitz apresenta a seguinte temática sobre a organização social:

No caso brasileiro, “favela” é uma das formas específicas de moradia precária dos pobres nas cidades, que tem como característica a ocupação da terra de outrem (pública ou privada). Dessa forma, os dados apresentados sobre a realidade brasileira não corresponde propriamente ao número de moradores em favela, e sim ao de moradores em assentamentos precários de baixa renda de forma geral, abrangendo as próprias favelas, os loteamentos clandestinos e irregulares, os cortiços e moradores de rua. (Disponível em: http://periodicos.puc-campinas.edu.br. Acesso em 06/06/2015).

Apesar disso, a reflexão e conscientização dos conflitos urbanos e o entendimento das suas causas, bem como as possibilidades para enfrentar as diferentes desigualdades engendradas por tais questões, demonstram que há meios efetivos de pesquisas nos ramos acadêmicos, políticas públicas e atuação técnico-administrativa para consolidar a democracia cidadã nas cidades brasileiras. Em consonância com o exposto, com base nos pressupostos de Davis de que as periferias intensificam a horizontalização graças a ineficiência da atuação do Estado e crescimento populacional acima do normal nas grandes cidades, criam-se os indivíduos que são marginalizados ou excluídos da sociedade em curso. Esses são os párias, que muitas vezes são submetidos à situações em que o princípio da humanidade se esvai de tal forma que são obrigados a viver da miserabilidade contemporânea, suscetíveis à pobreza, violência e desemprego.

3 Abordagem pedagógica acerca da Globalização

A escolha do assunto é pertinente para considerarmos algumas perspectivas teóricas que analisam a educação enquanto espaço de produção, reprodução e transformação do conhecimento e das práticas pedagógicas no ensino público brasileiro, é necessário pensar sobre as políticas públicas para a sociedade brasileira, que viabilizaram durante alguns anos a manifestação da hegemonia da classe dominante em detrimento das classes sociais mais desfavorecidas do Brasil.

A necessidade da pesquisa é salientada em mostrar uma instituição pedagógica que grande parte dos cidadãos almeja: democrática, acessível e plural. Assim, é primordial que todos reconheçam as diferenças como fundamentais para a diversidade humana e busquem constituir um espaço igualitário para os sujeitos cognoscentes (sem exceção) exercerem plenamente seus direitos e deveres. É a escola ideal para todos.

Uma aprendizagem com análise, interpretação e compreensão das ideias deixará marcas positivas na memória do educando, quando existe um sentimento de competência para criar, interpretar escritas variadas e refletir sobre o modo pelo qual a Sociologia se insere nos textos, a fim de situar as produções sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, o aluno aprende a lidar com situações novas e desenvolve

competências e habilidades para expor publicamente suas produções e posicionamento crítico com autonomia.

Podemos também situar estes elementos dentro de uma perspectiva pedagógica, quando o educador poderá abordar uma temática relacionada às vivências e experiências dos alunos. Por exemplo, estamos em meio a um processo de consolidação da globalização e processos de favelização e gentrificação. Assim sendo, poderiam ser apresentadas aos alunos questões sobre como as políticas são implementadas no país, a falta de investimento em vários setores nacionais, como educação, saúde, habitação e segurança, entre outros.

Pode-se mencionar ademais o chamado modo de produção capitalista, que é representado pelas classes antagônicas vigentes na sociedade, sendo os interesses divergentes e em descompasso com as transformações sociais, pois já que vivemos em uma sociedade dividida em classes, são idealizadas duas escolas, opostas e heterogêneas, a fim de separar o trabalho intelectual e o trabalho manual, tornando-se um espaço de luta, impotência e exclusão daqueles que não estavam em conformidade com os padrões socialmente estipulados e aceitos.

No que tange aos exemplos dos temas dados, como violência, trabalho e organização social, podemos estabelecer mecanismos para estudar a partir dos eixos: conceito, tema e teoria articulados com a pesquisa, pois se há necessidade de estudar o motivo pelo qual os indivíduos da periferia têm a maior probabilidade de serem marginalizados pela sociedade e não obterem êxito para conquistar um emprego ou mesmo serem assassinados, é preciso solicitar aos alunos que realizem uma pesquisa de campo com os moradores do contexto onde estes cidadãos excluídos residem para saber como ocorreu o processo de loteamento dos terrenos, existem os aparatos do Estado: escolas, unidades básicas de saúde e associações de moradores que promovem a inserção das pessoas em programas sociais.

Portanto, pretende-se apresentar conceitos que merecem ser compreendidos à luz dos conhecimentos perpetuados em sociedade, a fim de que os estudantes sejam capazes de compreender o mecanismo pelo qual são geradas as desigualdades sociais e a importância da globalização para a integração dos estados nacionais para o aprimoramento de habilidades e competências, pois o homem se constitui como tal mediante as interações com outro homem por intermédio de opiniões e pontos de vista diferentes.

4 Considerações sociológicas sobre os efeitos da globalização nas cidades

Historicamente, as práticas de formação docente foram 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 em sala de aula, 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. Inclusive, dizia-se que

os alunos das classes populares possuíam vocabulário pobre, não entendiam a aula e, consequentemente, não aprendiam.

Sendo assim, esta proposta aborda sociologicamente o debate acerca das questões sociais e culturais para as cidades contemporâneas. A apresentação das opiniões contrárias e a favoráveis dão subsídios para que se viabilize uma visão mais consciente da cidadania e participação política no mundo. É importante que exista a possibilidade da análise dos processos de articulação regional para imprimir uma perspectiva de estudo ligada à sua região, e não separadas das características que lhes são peculiares. Portanto, deve existir a coesão e integração entre o fenômeno da globalização para que haja transformações nos níveis global e mundial.

A escola deve sempre promover uma aprendizagem significativa, mas para isso, a elaboração do currículo deve ser muito bem discutida, planejada e sistematizada, para que alcance as reais finalidades e não sendo um fim em si mesmo, mas um intermédio entre o sujeito cognoscente e suas possibilidades de ascensão e justiça social.

Indubitavelmente, esta é a função social da escola: ensinar aqueles que mais precisam, por intermédio de programas, estratégias e métodos distintos de estudo.

E você acha importante a população discutir abertamente a respeito das questões inerentes ao acesso dos mais pobres às cidades urbanizadas e ecologicamente democráticas? A partir da formulação destes itens, o docente propõe o debate com os discentes, com embasamento no texto lido e pesquisas em fontes confiáveis de conhecimento científico. Por exemplo, após uma leitura minuciosa da resenha Planeta Favela de Danielle Klintowitz, na qual a estudiosa cita o assentamento urbano das cidades tem provocado uma desigualdade na distribuição de terras, visando sempre uma manipulação de interesses que geram disputas e extermínios de pessoas que só almejam uma moradia para consolidar a vida digna à família.

Claro que o espaço fica aberto para os alunos que quiserem opinar sobre algumas experiências das quais fizeram, fazem parte ou vivenciam, até porque grande parte das escolas está situada em áreas de vulnerabilidade social e os discentes moram, tem contato ou presenciam situações em que a população predominante está condicionada às mazelas provenientes da exclusão social acarretada pela ausência de políticas governamentais para as diversas concentrações urbanas.

No que tange aos exemplos dos temas dados, como globalização, movimento de favelização e gentrificação, o docente pode convidar os alunos a formar os grupos de trabalho pedagógico, solicitando-lhes pesquisas de campo que os façam descobrir fatos interessantes sobre o bairro no qual vivem, elaborando questionários e também levando em consideração que eles necessitam ter uma bagagem cultural sobre o assunto para a proposição ter a ênfase adequada e aprofundada na aula incitada.

Ainda dentro do ensejo, o docente pode estabelecer mecanismos para que os alunos na roda da discussão estudem a partir da resenha abordada anteriormente como os eixos: conceito, tema e teoria articulados com a pesquisa, leitura, reflexão, associação de ideias e operacionalização na vida cotidiana, pois há necessidade de estudar o motivo pelo qual os indivíduos da periferia

têm a maior probabilidade de ser marginalizado e excluído pela globalização, no sentido de participar da formulação e aplicação das políticas públicas, má formação nos institutos de ensino e não obtenção do êxito na conquista um emprego e até muitos são assassinados, tendo em vista que, esporadicamente, o acesso ao mundo do crime acontece de forma avassaladora.

Também existe a possibilidade de solicitar aos alunos que realizem a teatralização do contexto onde os cidadãos excluídos, participantes da pesquisa de campo, residem para saber como ocorreu o processo de favelização de algumas áreas próximas da escola, até porque é notório que muitas delas que são públicas estão situadas nas grandes periferias dos centros urbanos, nos quais existem os aparatos do Estado: escolas, unidades básicas de saúde e associações de moradores que promovem a inserção das pessoas em programas sociais.

Assim sendo, a partir de uma abordagem interdisciplinar com a Língua Portuguesa, os alunos podem ser convidados a escrever uma resenha sobre os contingentes populacionais que predominam na cidade, como no caso São Paulo, notadamente dividida entre grandes regiões ricas e desfavorecidas, podemos também situar estes elementos dentro de uma perspectiva sociológica, quando o educador poderá sugerir uma temática relacionada à modificação da favela com a chegada de unidade de polícia pacificadora e acesso à internet. Por exemplo, estamos em um momento preponderante no processo de consolidação da democracia no Brasil, que no caso sugere-se também realizar alguns questionamentos a respeito do poder na contemporaneidade e levar em conta, incontestavelmente, a globalização e a integração nacional.

Por isso, cabe ao docente ler os textos inerentes à prerrogativa sociológica em questão e pensar criticamente na interpretação das ações efetivadas pela sociedade civil e pelo Estado no que se refere à integração e globalização, demonstram que, apesar do enfraquecimento dos hábitos e aspectos culturais, engendram a incorporação de uma afirmação da identidade local em relação ao que se considera como legitimidade global.

Assim sendo, poderia ser realizado um debate no qual, os alunos salientaram a insatisfação perante a política implementada no país, assunto recorrentemente abordado pelas grandes mídias televisivas, como a falta de investimento em vários setores nacionais, como a viabilização da urbanização das moradias em comunidades carentes.

De forma preponderante, o professor pode intervir, orientar e mediar as situações--problemas advindas dos conflitos cognitivos que seriam mencionados a partir do tema geracional da globalização e sua influência nas cidades atuais, no caso, aquelas que seriam ensejadas no estudo dos contextos diferentes de divisão de renda e trabalho, pois como foi explicitado anteriormente, a formação deficitária das pessoas oriundas de locais pobres sempre gera desigualdades na aquisição do emprego. Na questão da gentrificação, às críticas que se formulam na sociedade é a perpetuação da pobreza, tendo em vista que muitos habitantes vendem as suas casas por um preço que nem sempre é válido para adquirir outra propriedade no mesmo bairro ou até em localidades adjacentes.

Só o educador pode preparar as intervenções adequadas a cada situação, pois normalmente os apontamentos dos alunos são imprevisíveis e muitos deles estão impregnados do senso comum, preconceitos e estereótipos, resultantes do contato com pessoas que desconsideram a leitura de diferentes portadores de textos e pontos de vista, tendo em vista que o ser humano necessita aprender com base na totalidade das coisas e assimilação de crenças e idiossincrasias e não apenas por intermédio de julgamentos e formulações de fatos sem base científica.

Como ampliação da ação educativa, o educador poderia propor a exibição de dois filmes: “Encontro com Milton Santos – o mundo global visto do lado de cá”, o qual poderia ser utilizado para apresentar as contradições e manipulações do mundo

atual e a multiplicidade dos grupos sociais atuarem por uma globalização solidária e humanitária.

O documentário seria “Ilha das Flores”, o qual realiza a denúncia de como a globalização não se concretiza efetivamente para todas as pessoas pertencentes a uma dada sociedade. Revelam-se também os mecanismos que geram permanentemente o elo consumista para a manutenção e reprodução das desigualdades que tornam os indivíduos em meros produtos do regime capitalista. A partir destes filmes, a sala poderia fazer uma discussão e elencar os principais motivos de segregação social e cultural do Brasil.

Verifica-se também, sejam nos processos descritos que, muitas vezes, a globalização em países marcados notadamente pela desigualdade social e problemas econômicos, como algo intrínseco aos indivíduos mais desfavorecidos de alguns contextos sociais, sem mencionar a possibilidade de se incentivar os reais motivos do Brasil e de suas cidades, serem considerados os contextos mais desiguais da atualidade, tanto no quesito social ou cultural. Portanto, a desigualdade social pode ser estudada como viés relevante dentro do processo de implantação de um regime político que favoreça uma sociedade equânime para todos.

Depois da exibição dos documentários, como fechamento da temática em classe, pois não é um assunto cujo fim é imediato, existe a possibilidade de o educador mostrar aos alunos o quanto a humanidade foi, é e será prejudicada se a globalização não estiver em compasso com as mudanças econômicas e culturais relevantes para o desenvolvimento de espaços nos quais haja a igualdade de oportunidade para todos os cidadãos, sejam eles da periferia, centros expandidos ou áreas nobres, porque somos todos de um mesmo planeta que sofre as consequências de um crescimento desordenado cuja primazia está concatenada ao ganho, muitas vezes, inescrupuloso do capital financeiro.

Por fim, uma aprendizagem com análise, interpretação e compreensão das ideias deixará marcas positivas na memória do educando, quando existe um sentimento de competência para criar, interpretar escritas variadas e refletir sobre o modo pelo qual a Gestão Pública pode se inserir nos textos, a fim de situar as produções sociais, políticas e econômicas. Nessa perspectiva, o aluno aprende a lidar com situações novas, e desenvolve competências e habilidades para expor publicamente suas produções e posicionamento crítico com autonomia.

5 Além dos muros da escola

Este tópico estabelecerá uma possível articulação entre a comunidade local e as proposições destacadas pela escola, tendo em vista quais as ações que podem ser incitadas por meio das discussões geradas a partir da roda sociológica sobre os processos de globalização na sociedade contemporânea.

Inicialmente, é preciso realizar uma análise no projeto político pedagógico, para constatar se realmente o que os professores fazem está em consonância com tal documento. Pode-se evidenciar a elaboração do currículo, que enfatiza a relevância social e cultural para a formação integral e plena do corpo discente, além do exercício da cidadania e a consolidação de atitudes, competências, conhecimentos e hábitos para a sua inserção efetiva na sociedade atual.

Por isso, a elaboração do currículo adequado à sociedade do conhecimento, deve ser muito bem discutido, planejado e sistematizado, para que alcance as suas reais finalidades e não sendo um fim em si mesmo, mas um intermédio entre os educandos e suas possibilidades de ascensão e justiça social.

Seguindo esta abordagem, após uma discussão com os professores, diretor, coordenadores, conselho de escola e associação de pais e mestres, a unidade pedagógica ficaria incumbida de desenvolver alguns projetos atrelados à principal dificuldade de consolidação de uma ação educativa pautada pelas habilidades de ler e escrever no século XXI. No bojo da acepção, o projeto inicial compreenderia as disciplinas de Sociologia, Geografia e Língua Portuguesa, elencando conteúdos que permeiam objetos de estudo voltados à desigualdade social, globalização, interpretação e produção de texto.

Assim, seria idealizado um projeto de leitura com textos estudados nas aulas de Sociologia e Língua Portuguesa, cujos assuntos versarão desde os grandes poetas da literatura brasileira até questões sobre a globalização nos processos de ocupação humana em diferentes territórios. Por isso, a escola deverá propor ações voltadas ao bem da comunidade com atuação na região periférica do bairro em que se encontra. Este trabalho pode ser complementar ao que os docentes lecionam em sala de aula.

Uma gestão verdadeiramente democrática tem a missão de contribuir e promover à comunidade local o desenvolvimento social, moral e educacional de crianças, jovens e adolescentes de família de baixa renda, diminuindo o índice de vulnerabilidade social por meio da arte educação e projetos de incentivo à leitura, para o pleno exercício da cidadania, objetivando atender aos anseios da comunidade em que está inserida.

Nessa perspectiva, ressaltamos que o trabalho com a literatura é imprescindível para a formação ética e estética de cada criança, adolescente e jovem, visto que é um meio de se apropriarem de valores, experiências, hábitos, atitudes, competências e habilidades.

Dentro desse contexto, uma boa estratégia a ser utilizada é a de divulgar interna e externamente a realização do supracitado projeto e de outros condizentes ao interesse do grande público. Na biblioteca da escola deveria constar uma variedade de livros, revistas e jornais para pesquisas, levantamento de dados e leituras agradáveis.

O monitor poderia ser escolhido por meio de uma votação, preferencialmente um aluno que conhecesse as temáticas presentes em tal local, selecionando aquele que tivesse melhor preparo para atender às demandas do grande público.

A gestora poderia promover ainda a parceria com algumas instituições como a Sociedade Amigos de Bairro, Postos de Saúde e praças públicas, realizando a mediação de leitura por meio de trechos de obras literárias e sociológicas, apresentando a vida e obra de diversos autores, visando o desenvolvimento e a recuperação do hábito da leitura de crianças, jovens e adultos, levando à comunidade um evento cultural simples, aproximando e envolvendo a comunidade, montando uma grande estrutura e assim procurando despertar a atenção das pessoas para o livro e a leitura. Por isso, o zelo com os materiais disponibilizados pela unidade escolar faria parte do trabalho conjunto dos diferentes atores sociais para o sucesso da proposta.

Como muitas escolas abrem aos finais de semana por causa de vários programas atrelados à inclusão do jovem em atividades esportivas e literárias, o projeto poderia ser organizado pelos alunos que tivessem mais facilidade em falar em público e declamar poesias e recitar passagens dos pensamentos de diferentes autores das áreas dos saberes priorizados na escola. As famílias seriam convidadas para assistirem as oficinas como forma de manifestação de sentimentos e desejos articulados aos interesses de uma comunidade que precisa mostrar o seu talento, seja através da fala, dança ou teatro. Durante a semana, os alunos poderiam realizar a preparação e planejamento das atividades literárias.

No entanto, para se almejar as metas imprescindíveis no concernente ao sucesso de uma leitura autônoma e consciente, é necessário estabelecer as etapas inerentes à organização de tempo, número de participantes, conhecimento real e variável das diversas hipóteses acerca do tema abordado, diversidade de livros oferecidos para a realização de boas leituras e a sua continuidade em outros ambientes e espaços a curto, médio ou a longo prazo.

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 os utilizam de forma gradual para se inserirem no mundo simbólico da cultura.

Com o auxílio docente, uma aula para as apresentações seria reservada. No decorrer das aulas, os docentes deveriam sistematizar as novas informações coletadas, chamando a atenção para os aspectos típicos da heterogeneidade humana, que é permeada de influências típicas das diversidades regionais e culturais, em conformidade com a variedade linguística, social, política e econômica de cada contexto.

Considerações finais

Pode-se explanar que tanto a educação quanto a sociedade necessitam e necessitarão permanentemente das con-

tribuições teóricas das Ciências Sociais, 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.

Por fim, o presente projeto 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:

BATISTA JR., Paulo Nogueira. Mitos da "globalização". Estud. av. [online], São Paulo, v. 12, n. 32, Ab.1998.

FERREIRA, João Sette Whitaker. Globalização e urbanização subdesenvolvida. São Paulo Perspectiva. [online],São Paulo, v. 14, n. 4, Out. 2000.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15,n. 42, Agosto de 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 11/07/2017.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. Estud. Av. [online]. 1994, vol.8, n.21, p. 147-163. ISSN 0103-4014.

KLINTOWITZ, Danielle. Cidade ou favela? Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br> Acesso em 20/09/2013.

OJIMA, Ricardo. As cidades invisí-

veis: a favela como desafio para urbanização mundial. Rev. Brasileira de Estudos Populacionais. São Paulo, v. 24, n. 2, Dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10/07/2017.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

MÔNICA APARECIDA TEDALDI

RESUMO

O presente artigo traz uma discussão a respeito da atual situação da gestão escolar no ensino público brasileiro e seus desafios quanto a uma gestão democrática que influencia diretamente na construção de um espaço escolar mais eficaz e participativo, a fim de inovar, transformando o ambiente educacional em tempo de redefinição do papel do Estado que necessita de mudanças e aprimoramento para enfrentar os novos desafios que cercam a educação nos dias atuais. A escola tem seu papel fundamentado dentro da sociedade e sua participação ativa que, influencia diretamente o futuro de uma nação, portanto, o tema que será abordado neste artigo muito tem haver com a atual situação do país, em que os conflitos de ideias e ideais se fundem, a necessidade de participação ativa da sociedade nas tomadas de decisões que direta ou indiretamente se relacionam com a construção de uma sociedade civil mais democrática na qual o cidadão tem consciência da importância da sua participação e da coletividade em decidir o que é melhor para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar; Democratização; Ensino Público.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compreender e ressaltar a importância de um espaço democrático na educação pública brasileira nos dias atuais. A gestão vem sendo cada vez mais cobrada e exige mudanças com a participação ativa de todos os envolvidos no ambiente educacional.

Como isso é possível? Há um caminho já trilhado? De que maneira o gestor garante um processo eficaz? Estes questionamentos nos levam a raciocinar quanto ao percurso infinito da transformação do ambiente educacional, que parte do princípio de que quanto maior for à vontade, o entendimento e o entrosamento, maior será o desenvolvimento para a efetivação do processo.

A gestão pública brasileira necessita o quanto antes de uma nova visão quanto à forma de gerir. É importante salientar que a prática de gerenciar uma instituição educacional de qualidade, requer do gestor uma pré-disposição à mudança, portanto este artigo tem a intenção de entender e auxiliar no entendimento dessas mudanças que nem sempre são fáceis, mas sem dúvida nenhuma, imprescindíveis para o desempenho e desenvolvimento de uma gestão mais eficaz.

Em uma gestão democrática, os envolvidos têm participação ativa na tomada de decisões da unidade escolar, e, baseado em autores que desenvolvem esse tema, facilita o entendimento do processo de construção de uma gestão democrática, tais mudanças podem ser amenizadas se a gestão e os envolvidos no processo souberem compreender e aceitar sua real importância.

Valorizar e empreender com ousa-

dia é fundamental para que novas ideias e novas propostas possam ser colocadas em prática. Não há mudança realmente significativa, se não houver disposição para que ela aconteça, não há resultados esperados, se não há uma participação de todos os que nela acreditam. Neste artigo, busca-se um melhor entendimento sobre como funciona, a prática educacional participativa, ou seja, um ambiente escolar gerido de forma coletiva, com participação de funcionários, professores, grêmio estudantil, os estudantes da unidade e a comunidade, nas tomadas de decisões do ambiente escolar.

De que maneira essa prática pode ser construída e verdadeiramente funcionar sem confundir papeis ou pressionar de forma inadequada aos envolvidos no processo? É possível desenvolver um trabalho coletivo e participativo sem confundir papéis? Cabe ressaltar que este artigo, é mais um estudo sobre este grande desafio do nosso século, que com a evolução da sociedade, exige mudanças positivas e construtivas para que, cada vez mais, possamos evoluir.

Dar um passo por vez, mas, com ousadia e competência para que o processo de ensino aprendizagem possa ser mais próximo da realidade da comunidade que se atende.

A seguir, um artigo bibliográfico, fundamentado por intermédio de pesquisas sobre a gestão democrática e seus desafios. Artigo este, que visa contribuir no processo de construção de uma gestão democrática de qualidade com ideias e ideais possíveis à realidade da escola pública brasileira.

BREVE HISTÓRICO

A democratização da gestão escolar é um tema atual que vem sendo, cada vez mais, exigido no âmbito educacional, porém, deve se ressaltar que esta ideia vem sendo arquitetada desde a época da constituição de 1988 que, deu início a uma série de novas leis e tantas outras reformuladas que destacam claramente a participação de toda comunidade escolar em sua construção:

> A gestão escolar, uma das demandas dos movimentos populares na época da Constituinte de 1987, encontra na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (1996) uma orientação para que ocorra de forma democrática, com a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (FREIRE, 2009, p.11)

Estas transformações se deram a partir da importância de transformar a sociedade como um todo em um momento em que o país acendia uma nova visão de viver em comunidade, em participar mais ativamente no processo, diretas já.

A educação é um fator transformador, nela inicia-se a maior parte dos processos de mudanças e reflete diretamente em todo contexto da nação. A educação transforma e influência de maneira direta nas demais transformações, uma vez que, é na escola que o individuo, notadamente, exercita sua cidadania.

A constituição de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases orientam e auxiliam na fundamental importância de uma gestão em que há a participação democrática ativa. A construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) coletivamente é a garantia de um início no caminho da gestão

democrática.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é obrigatório e essencial para que haja um diálogo entre os envolvidos nesse longo caminho, à gestão democrática. Cabe salientar que após a Constituição, esse processo de democratização da gestão não se deu como imediato, a ideia foi sendo cada vez mais avaliada, estudada e aprimorada no decorrer de décadas até os dias atuais.

Neste processo, as leis e emendas, foram articuladas, estudadas e remodeladas por renomados autores para que hoje, possa ser um instrumento de apoio eficaz para o aperfeiçoamento dentro da comunidade escolar.

O GESTOR

Dentro de todo este contexto, existe o papel do gestor, ele, deve ter clareza da sua real importância e acreditar que em uma gestão democrática, seu trabalho será mais valorizado e, mais bem desempenhado, não deixando de ser peça fundamental dentro do processo que caminha para a gestão democrática, sendo assim, continuará sendo ativo em tomadas de decisões e em garantir o bom andamento educacional:

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e, também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos).

Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos – o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais (EBERTS & STONES, 1988, p. 25).

A liderança é algo necessário em quaisquer grupos que almejam objetivos, é necessário haver o papel do líder (gestor) para que haja, sobretudo, um consenso. Por isso o gestor segue com suas obrigações e ações zelando para que tudo transcorra de forma democrática.

A forma de gerir tende a ser mais pacífica e aceitável à medida que há a participação da equipe na construção dos projetos e atividades corriqueiras que envolvem o âmbito educacional.

Descentralizar é um tema discutido com frequência na escola publica brasileira, programas e projetos para que haja mais autonomia dentro da escola é tema recorrente em seminários e simpósios no qual o foco principal é a democratização da educação.

Profissionais de diversas áreas dialogam a respeito desse processo que caminha a passos lentos para que transforme definitivamente a escola em um lugar de todos e para todos, no qual os envolvidos neste processo se sintam parte dele, como protagonistas, e não apenas como coadjuvantes.

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorizados ou pessoais, em nome de um valor maior que é a educação de qualidade para os alunos.

(LUCK, 2006, p.86).

E é isso que a sociedade exige cada vez mais, a qualidade na educação, um desenvolvimento além do que já estão sendo trabalhadas ordinariamente, mudanças de postura, mudanças de hábitos que outrora faziam tanto sentido e que hoje, não mais fazem sentido quando o que entra em questão é a formação básica do ser humano.

A proposta é clara, tudo o que diz respeito ao desenvolvimento e ação escolar, deve passar pelo crivo dos envolvidos nela, mas, na teoria tudo se encaixa harmoniosamente, o desafio é colocar em prática. Talvez, o maior deles seja convencer todos, ou uma maioria, sobre o quão precioso e benéfico seria se todos pudessem participar das decisões efetivas da escola.

O fato mais intrigante nesta busca é achar o eixo norteador, o que de fato faz com que o individuo deslanche para o caminho da mudança, apesar de muitos estarem cansados do cotidiano rotineiro, este se faz mais fácil do que as mudanças, esta segunda requer um esforço muito maior e determinação.

O primeiro passo então seria ouvir os envolvidos e tentar achar um ponto para começar, mostrar a eles que o principal já é feito na teoria como o regimento interno, o PPP – Projeto Político Pedagógico, as reuniões ordinárias de Conselho de Escola, APMs (Associação de Pais e Mestres) e até aquelas reuniões informais que casualmente acontecem quando algo precisa ser decidido pelo grupo.

Na gestão participativa, o que entra em questionamento são as tomadas de decisões, o processo de desenvolvimento escolar tem definição de papéis e cada um, no seu mundo particular, tem seus papeis definidos quase que mecanicamente, a fim de não esbarrar na função do outro e assim sucessivamente.

Há fatores imprescindíveis na história da educação brasileira que devemos levar em consideração e que são primordiais para entender o motivo pelo qual há resistência e comodismo em mudar: a hereditariedade e o conformismo, a comodidade e o padrão ditado pela sociedade, e, não menos importante, a forma como somos condicionados a não mudar.

As mudanças fazem com que os Gestores Escolares implementem na Gestão, questões sociais e as políticas públicas. Vivenciar junto à comunidade seus anseios, expectativas, necessidades, compartilhar saberes e ideias para a transformação de uma educação de qualidade, e principalmente a formação social integral e integradora.

A participação no PPP - Projeto Político Pedagógico e no Conselho Escolar é importantíssima para todos e principalmente para os envolvidos nesse processo “a criança”. Pois toda e qualquer melhoria e ou problema, é discutida a partir dessas ações, trazendo autonomia, transparência, pluralismo de ideias e participação.

A escola passa a ter a missão administrativa, pedagógica financeira, mais participativa. Constituem, pois, desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir, frequentemente, conciliar necessidades individuais e sociais, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana, preocuparem-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos

e sociais a atingir, estabelecer formas participativas e eficiência nos procedimentos administrativos.

Está clara a importância da participação da comunidade escolar, e papel do Gestor é facilitar este intercâmbio, utilizando-se para isto, o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil, o Conselhos de Classe, etc., a fim de melhorar a cultura escolar. O papel do Gestor, passa a não ser mais a do detentor de todo o poder, e sim o principal mediador de conflitos, conciliando decisões importantes com os sujeitos envolvidos no processo educativo, compartilhando sua Gestão democrática.

Com esta tarefa de ser um Gestor articulador da sua prática, é de grande importância sua formação continuada em serviço com o intuito de flexibilizar as ações na unidade escolar, para sua evolução funcional e profissional.

As atitudes, os conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências na formação do gestor da educação são tão importantes quanto a prática de ensino em sala de aula.

No entanto, de nada valem estes atributos se o gestor não se preocupar com o processo de ensino/aprendizagem na sua escola. Os gestores devem também possuir habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, ter habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.

O Gestor deve estar ciente que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e grupos que influenciam o seu funcionamento. O gestor, que pratica a gestão com liderança deve buscar combinar os vários estilos como, por exemplo: estilo participativo que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas; estilo perceptivo/flexível que é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas; estilo participativo/negociador que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados; e estilo inovador: que é uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro.

O gestor deve saber integrar objetivo, ação e resultado, assim agrega à sua gestão colaboradores empreendedores, que procuram o bem comum de uma coletividade.

Atualmente, as escolas necessitam de gestores capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, e para que isso ocorra é necessário que o gestor saiba ouvir e delegar os afazeres.

O gestor que atua democraticamente sabe ouvir e aceitar opiniões e com isso ponderar e discutir para que haja a melhor saída que beneficie a escola. Para que se tenha, de fato, uma gestão democrática e com isso participativa, a comunidade escolar deve estar comprometida com a proposta da escola, e para isso deve conhecer e participar da produção e execução de todos os projetos existentes dentro da escola.

É a comunidade escolar que irá apoiar as ações do gestor e colaborar na administração da escola. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autori-

dade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos. Ao falarmos em gestão democrática estamos propondo uma educação com um relevante valor social, ou seja, uma escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior é formar cidadãos responsáveis e honestos.

Mais do que um administrador que cuida da parte burocrática como orçamentos, calendários, vagas entre outros, quem dirige a escola precisa ser um educador, precisa conhecer a fundo a educação e seus princípios, pois serão esses que irão nortear suas atitudes. É conhecendo o movimento da unidade escolar que o gestor irá se tornar um líder, um líder que sabe ouvir e que sabe ajudar e ser ajudado nos momentos certos.

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, era o de diretor submisso aos órgãos centrais, e seu papel se restringia a de guardião e administrador de determinações estabelecidas pelas instâncias superiores. A intensificação sobre a autonomia da escola se deu a partir da década de oitenta, quando tomaram posse os primeiros governadores eleitos pelo voto direto. O debate sobre a autonomia da escola toma corpo e possibilita modificação na terminologia e avaliação da atuação administrativa, que passa a ser denominada como gestão e, mais particularmente, gestão democrática.

A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Fica claro que a gestão democrática deve sempre andar de mãos dadas com a autonomia, pois sem ela a gestão não ocorre, porém tem que se respeitar a autonomia daqueles que fazem parte da Unidade Escolar, para que assim haja democracia quanto aos assuntos discutidos e executados.

A prática da gestão escolar brasileira teve como base o modelo administrativo classista, ou seja, a administração básica de qualquer grupo, seguindo o modelo tradicional do taylorismo e do fordismo, onde os gestores centralizavam as decisões sobre o trabalho e o trabalhador sob práticas autoritárias.

Infelizmente o que ocorre é que em muitas escolas, a gestão democrática só ocorre no papel, ou seja, não tem a efetiva participação de todos nas escolhas e administração da unidade escolar. Isso prejudica e muito a escola, pois o poder fica centrado somente na mão de uma única pessoa, e assim não é possível fazer com que todos conheçam e participem da vida escolar.

Para que as escolas públicas melhorem e tenham condição de construir cidadãos conscientes e honestos, a escola deve praticar a gestão democrática, para que assim possa colocar em pratica o perfil do cidadão que tem o direito de opinar e decidir de forma democrática o melhor caminho para que a escola alcance os objetivos esperados e já discutidos.

A concepção democrático participativa se adapta na relação existente entre setores da escola, pois estes devem conversar entre si, para que assim os objetivos se tornem comuns e não somente relativos a um determinado setor da unidade.

Para que a escola tenha objetivos estes devem ser traçados com todos que

compõem a escola, para que os objetivos não sejam propriamente de uma pessoa, e sim de todos que se fazem presentes dentro da escola. Quando criamos objetivos, criamos responsabilidades que estão embutidas para a realização e alcance dos objetivos traçados. A gestão escolar democrática tem como característica principal a relação humana, pois será a partir dessa relação que as discussões e planejamentos irão ocorrer de forma homogênea.

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão, como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes.

O esforço de todos os envolvidos dentro da escola é que coloca em pratica a participação coletiva, isso é fundamental para efetivação de um ambiente democrático na escola. Se a escola tem como objetivo maior formar cidadãos honestos e críticos, a mesma tem por obrigação ter um ambiente que proporcione isso, e para que isso ocorra é necessário que haja um ambiente democrático.

Valores como inclusão, justiça, participação e diálogo são próprios da democracia, e devem ser presentes na gestão democrática. Quando se age de forma democrática, estamos valorizando a diversidade existente dentro do ambiente escolar. Assim, para que se possa praticar a gestão democrática, é necessário um ambiente saudável, onde o convívio seja harmonioso e haja respeito entre todos que convivem na Unidade Escolar.

A SOCIEDADE

Desde os primórdios, o ser humano vem sendo estruturado para seguir os passos uns dos outros, como podemos notar no processo de desenvolvimento humano, o pai ensina ao filho e assim a família atravessa gerações.

Fato é que este modelo deixou de ser regra e passou a ser exceção em boa parte das famílias brasileiras, o modelo de família mudou e o que nos aparece mais nitidamente são famílias das mais diversas formas, religião, condição sexual, financeira e formação.

Outro fator é a questão do comodismo, somos condicionados a aceitar o que nos é imposto e por isso não nos mobilizamos para sair, mudar, aceitamos condições impostas por uma doutrina que já não se faz mais verdadeiramente eficaz e satisfatória.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. (LUCK, 2011, p.30).

A comunidade escolar como protagonista no desenvolvimento da educação quer e precisa de transformações, é necessário quebrar o tabu acerca de que a escola pública não tem qualidade, em que a escola publica não tem propriedade e até mesmo não tem condições favoráveis à gestão democrática.

Aquela antiga ideia de que na periferia não há maior desenvolvimento por questões sociais, já não emplaca mais. Hoje, essa população precisa e quer inovar, acreditar e participar deste processo no ambiente escolar.

O nosso desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objetivo uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positividades presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formassem os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade. (FERREIRA, 2013, p.72).

Muito mais que um papel instrutor, a escola hoje tem um desafio maior, transformar o espaço educacional em local de debates, discussões, aprendizagem, desenvolvimento e ética.

O gestor neste momento se faz necessário e fundamental, a gestão democrática entra como um respiro para que tais mudanças ocorram e se efetivem com qualidade. Quando se tem um foco e um crédito no que se é proposto, torna se muito eficaz a mudança. Sua solidificação se fará naturalmente uma vez que compreendida a real proposta e sua importância, a escola irá, gradativamente se adequando aos novos rumos e modificando o que for necessário para que se adéque a sua realidade.

Esta realidade tem a ver com o histórico da escola e de sua comunidade, o que ela quer? O que ela precisa? Quais as prioridades? Quais são os desejos? Estão em acordo com o PPP?

É importante saber que tais mudanças devem ser feitas dentro das leis e com ética, não se pode transformar um ambiente educacional em um local inapropriado para a finalidade pelo qual ela existe.

Outra mudança fundamental neste processo é que este desenvolvimento deve centrar em ideias e não em indivíduos como expressa LUCK (2013), 'ideias constituem concepções que norteiam o comportamento e a ações de pessoas", entendida esta questão no qual o individual não deve ser o eixo e sim as ideias que são apresentadas, é possível seguir caminhando neste processo evolutivo tão promissor, o coletivo sendo observado com real importância, sendo valorizadas as ideias e apresentando resultados que são fundamentais para que haja aprimoramento no futuro. No decorrer do processo educacional brasileiro, o ensino aprendizagem vem sendo reavaliado, transformado e estudado por várias gerações e, em particular, sendo questionado quanto à sua eficácia.

O que podemos observar nestes séculos de modificações e evoluções é que indiscutivelmente a família tem responsabilidade fundamental para o sucesso do educando.

Revistas científicas mostram que a

família está cada vez mais sendo introduzida no processo educacional, esta prática vem sendo adotada cada vez mais por instituições de ensino que usam esta importante ferramenta para aprimorar e desenvolver melhor seu trabalho e auxiliar seus educandos ao caminho tão esperado do êxito educacional.

De acordo com um artigo da Paidéia:" Quando se trabalha em conjunto com a família, pode-se abrir um leque de novas possibilidades e assim facilitar o processo ensino aprendizagem". (Samartini, 1995).

Este desafio se faz presente em vários ambientes educacionais do país, as mudanças estão acontecendo consideravelmente na última década. A comunidade ao entorno da escola deixa de ser meramente funcional, ou seja, que apenas cumpre a rotina participativa como em reuniões bimestrais e conselhos meramente burocráticos e passa a papel principal dividindo obrigações e participando ativamente das decisões da escola.

O educando por sua vez interage de forma mais ativa e participa assiduamente dentro e fora da sala de aula, como protagonista juvenil e se sente parte da escola e não usuário.

Os desafios são muitos, e o sucesso depende de como é elaborado, trabalhado e aceito pelos envolvidos neste processo, é necessário planejar, preparar, incentivar e, sobretudo inserir teoria e prática de uma forma progressiva.

A comunidade escolar envolve todo e qualquer membro do ambiente escolar e necessita de preparação de todos os envolvidos no trabalho diretamente para que tudo transcorra de maneira eficiente.

Neste contexto, devemos refletir sobre uma prática construtiva que possa somar e auxiliar no processo de escolarização e não confundir ou tumultuar o processo vigente. É necessário pesquisar, avaliar e notadamente detectar se realmente esta prática será bem quista e aceita por todos os envolvidos, é preciso ser coerente e ter muita vontade para fazer as mudanças.

O que deve ser ressaltado neste processo é o que a comunidade envolvida deseja e precisa, e entender que cada comunidade tem seu processo e peculiaridade, o histórico não deve ser deixado de lado, e, todos os envolvidos, devem ser conscientizados do seu importante papel dentro do ambiente escolar. A história demonstra claramente essa tendência ao assistencialismo puro e imediato e cabe à escola mudar isso.

A escola é um ambiente de vivências e convivência e, portanto, tem em sua essência a comunidade na qual está inserida, e esta comunidade deve fazer parte dela com naturalidade e participação ativa, entendendo e valorizando sua importância como agente ativo e não passivo.

O ambiente escolar transforma se significativamente de acordo com a comunidade, sempre é importante observar as mudanças em questão e acompanhá-las de acordo com sua realidade, a comunidade não pode ser a única protagonista, mas, deve ser introduzida e acreditada como instrumento de grande relevância no contexto escolar. Saber analisar os acontecimentos e dividir responsabilidades é imprescindível para alcançar resultados satisfatórios, e, nesse quesito, os funcionários, os pais e alunos são fundamentais.

O gestor por sua vez, vem unir esse

elo que comporta todos os envolvidos e agraciados com um ensino de qualidade, ele continua mantendo suas atividades e responsabilidades exigidas em seu cargo, porém com uma visão mais ampla e flexível para aceitar, compreender e direcionar de maneira competente e com reconhecimento de liderança.

O profissional que consegue entender esse papel tem suas metas definidas, estratégias formuladas, e a partir daí, deve buscar envolver toda a comunidade escolar em direção ao êxito de se obter um ambiente mais democrático e melhor construído embasado na realidade do ambiente em que a escola está inserida. Avaliações são necessárias e devem ser analisadas de maneira criteriosa para que tais desafios sejam, de fato, bons para a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, pode se compreender um pouco mais sobre o processo da gestão democrática, se analisar a fundo o histórico educacional, notaremos que, por vezes, perdeu se a oportunidade de avanço quando nos esbarramos nos processos burocráticos: regimentos, rotinas, formações antigas, etc.

Esses processos impediram por muito tempo a evolução no ensino e na escola pública brasileira que se caracterizou por muito tempo num ensino padronizado e regular. Com as mudanças que ocorreram na sociedade, houve se a necessidade de mudar também no ambiente educacional.

A prática da gestão democrática é uma das mais importantes mudanças no quesito escolar. Há de se considerar que o ser humano se transforma o tempo todo e por isso precisa de adaptações, modificações e reais motivos para prosseguir.

A gestão democrática vem acrescentar mudanças significativas e beneficiar a todos, considerando aspectos importantes como o que a comunidade precisa, o que espera e quais são os verdadeiros fatos relevantes para que o ensino seja de qualidade, quais transformações devem ser efetivadas e como poderá fluir ajustando se à medida que o tempo e as transformações são necessárias e fundamentais.

Existem maneiras de alimentar o processo e continuar evoluindo, cabe ao gestor à flexibilidade e a comunidade a participação e conscientização de seu papel, e da importância da educação no quadro social. A gestão participativa é um caminho para uma nova visão de mundo.

É preciso mudar a realidade atual na qual a própria sociedade já demonstra insatisfação, no Brasil, a população clama por mudanças, exigem transformações e querem participar das decisões dentro e fora da escola como sugere a atual situação do país e também do Estado de São Paulo que está unificando o currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidando o Currículo Paulista que foi consolidado em 2020, mas que ainda passa por adequações, e traz diversas mudanças para o universo escolar e as escolas que já possuem um encaminhamento à gestão democrática, já estão um passo à frente das demais.

O gestor escolar deve criar meios para solucionar os impedimentos entre a teoria e a prática, repensando à sua maneira de administrar, se questionando quanto às tomadas de decisões, se estas estão

atendendo as necessidades da comunidade, partindo dele a atitude de trabalho cooperativo ou coletivo, respeitando as opiniões dos participantes do processo educativo.

Entretanto as atribuições da gestão escolar estão entre governo e escola. Conteúdo das metas, superação da heterogeneidade social, compartilharem e distribuir as responsabilidades, são aspectos fundamentais para consolidar a gestão democrática de um sistema educativo articulado entre a política educativa e sua concretização.

No cotidiano escolar o gestor deve priorizar a pluralidade quanto à organização escolar, proporcionando um processo de inovação. As questões pedagógicas passam a fazer parte da gestão escolar e as questões administrativas são programadas a partir delas. Gestão democrática participativa é caracterizada pela forma colegiada de governar. Superando o modelo de gestão tradicional descentralizando o poder.

Todavia não restam dúvidas que a gestão democrática escolar seja fundamental para a transformação educativa, constituindo em seu interior a interação e integrando alunos e entorno no processo de construção democrática escolar por uma sociedade melhor e mais valorizada.

Para que seja realizada uma gestão democrática se faz essencial o compartilhar ideias, não ser individualista, trabalhar em conjunto, ouvir e delegar sempre priorizando um ensino de qualidade onde todos os envolvidos no processo são responsáveis, em minimizar as desigualdades sociais. Somente a educação pode transformar o indivíduo, inseri-lo na sociedade que cada vez mais se torna seletiva e exigente. Ações solidárias, recíprocas, participativas e coletivas, opondo-se as fragmentações e a divisão do trabalho.

O espaço escolar é onde a troca de conhecimento se efetua dentro de uma prática construtiva da democracia no qual a atuação do diretor é a de articulador do processo organizacional, num contexto cheio de diversidades. Repensar a escola nesse sentido citado é o grande desafio a enfrentar.

REFERÊNCIAS

CHAUI, Marilena de Sousa. Cultura e Democracia: O Discurso Competente e Outras Falas. São Paulo: Ed Cortez, 1993.

COSTA, A., FERNANDES, E.N., SOUZA, G. A Proletarização do Professor: Neoliberalismo na Educação. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. Gestão Democrática da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

FREIRE, Wendel et al. Gestão Democrática. Rio de Janeiro: Ed. Wac, 2009.

HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola. Campinas: Ed. Papirus, 2012.

HORA, Dinair Leal da. Gestão educacional democrática. Campinas: Ed. Alínea, 2010.

LUCK, Heloísa et al. A escola participativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2012.

LUCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional.

Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2006.

LUCK, Heloísa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2010.

LUCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 2008.
SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. São Paulo. Paidéia, 2006.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARTE

MÔNICA APARECIDA TEDALDI

RESUMO

O presente artigo, é resultado de revisão bibliográfica, que buscou levantar, ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a arte educação no Brasil, especificamente a prática docente a ela relacionada. Muitas são as inquietações e dúvidas a respeito do ensino de arte, portanto, nesta pesquisa foram realizados esforços para elucidar questões, partindo de uma reflexão sobre o que é a arte e seu contexto histórico no Brasil. O papel e a importância que o tema desempenha na vida dos educandos foi explorado, para que se pudesse compreender melhor práticas de ensino e metodologias que orientem o trabalho do arte-educador de maneira significativa e enriquecedora para o processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Arte, Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca contribuir para a compreensão sobre o processo de organização do trabalho no ensino de arte, ressaltando a importância do papel da arte na formação das crianças, jovens e adultos, articulando estas questões com as concepções contemporâneas educacionais e artísticas.

A educação deve ser um processo intencional, interativo, significativo e dinâmico, portanto, uma boa programação em arte deverá contar com propostas que satisfaz a prática educativa, profissionais que entendam, apreciam e posicionam-se criticamente com relação às questões teóricas, metodológicas, sociais e culturais que norteiam o mundo da arte.

A pesquisa, buscou ampliar e aprofundar conhecimentos sobre a prática do ensino de arte e justifica-se por ser este um aspecto que tornou-se um dos problemas para o arte-educador, o qual, por ter que cumprir com os compromissos e conteúdos curriculares, muitas vezes deixa de elaborar oportunidades de aprendizagem significativas ao educando, afasta-se do objetivo maior do ensino da arte na escola, que é formar cidadãos sensíveis as manifestações artísticas e culturais, que favoreçam o desenvolvimento do processo educativo, consentindo crescimento gradativo e continuo do educando.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Se-

rão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, e textos oficiais. Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas. Será feita uma contextualização acerca da História da Arte no Brasil, para que se possa situar este saber no tempo e na cultura da sociedade.

Por fim, ao ser abordada a relevância que o ensino da arte possui, serão apontados elementos sobre o ato de ensinar arte e os procedimentos metodológicos envolvidos no processo em questão.

HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Considerando que a História do Ensino no Brasil implica na contemporaneidade, os registros devem ser revisados, buscando as origens de nossa cultura, o processo de desenvolvimento, os equívocos e o que ficou de melhor em todo este percurso histórico, para assim analisarmos reflexivamente o contexto atual contemporâneo.

Ao longo da História, houve avanços industriais e tecnológicos, na extração dos recursos naturais do nosso país, nas relações sociais e políticas e principalmente na construção de nossa cultura heterogenia, formada pelos imigrantes que fizeram parte da colonização. Todos estes fatos influenciaram de forma significativa o desenvolvimento e processo educacional.

O foco da Escola Nacional de Belas Artes era o ensino do desenho puramente como cópia, por meio de modelos europeus. A expressão da criança não podia ser manifestada, de modo que reprimia seus sentimentos, assim como sua imaginação. Esta realidade comprometia, inevitavelmente, a criatividade e até mesmo o desenvolvimento cognitivo.

Em Minas Gerais, o Barroco era o movimento em destaque, porém os franceses trouxeram como novidade o Neoclassicismo que foi aceito pela elite e governantes sendo visto como o “moderno”, porém disponível somente para os privilegiados economicamente que descartavam novas ideias, ridicularizando manifestações artísticas que não se enquadrassem nos padrões estabelecidos. Nesta época, o ensino pautava-se em uma concepção autoritária, na qual o valor estava no objeto, ou seja, no produto final.

As regras eram estabelecidas firmemente pelo professor, que cuidavam para que os estudantes as cumprissem sem questionamentos, exercendo autoridade máxima na relação entre estudante e professor. Furari e Ferraz (2010, p. 25) comentam que:

Na pedagogia tradicional o processo de aquisição dos conhecimentos é proposto através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata. Na prática, a aplicação de tais ideias reduz-se a um ensino mecanizado, desvinculados dos aspectos do cotidiano, e com ênfase exclusivamente no professor que passa para os alunos “informações” consideradas verdades absolutas.

Para a fixação e memorização de conteúdo, usa exercícios maçantes e muitas vezes não proporciona experiências significativas que aproximem a teoria da prática. Vestígios do ensino tradicional persistem até hoje. Fusari e Ferraz (2009, p. 45) afirmam:

Nessa concepção tradicional de educação, o que vale sempre é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em artes. [...] Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa "pedagogia tradicional" (que permanece até hoje) encaminhavam os conteúdos através de atividades a serem fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar o olho, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral.

O surgimento da Escola Nova, entre 1950 e 1960 ocasionou determinadas mudanças na educação, as quais receberam influência do desenvolvimento súbito da indústria e relações políticas.

Esta pedagogia, nas aulas da arte, direcionava o ensino para a livre expressão. O estudante tinha liberdade para realizar seus trabalhos, não se restringindo aos modelos determinados. O processo criativo era totalmente valorizado com a intenção de desenvolver a criatividade sem preocupações com o resultado final.

A função do professor era oportunizar situações em que o estudante revelasse seus sentimentos, desenhando, pintando, criando, durante o fazer artístico. A individualidade do estudante era valorizada. Neste sistema de concepção espontânea, no qual o processo artístico deveria nascer do estudante, perdeu-se o direcionamento do conteúdo e simultaneamente a qualidade de aprendizagem. A avaliação consequentemente não apresentava coerência, pois não estava pautada em objetivos ou critérios.

Três autores/professores se destacaram por suas ideias e pesquisas na educação brasileira voltada ao Ensino de Arte, consolidando a Pedagogia Nova do século 20, entre eles merecem destaque: John Dewey (1900), Viktor Lowenfeld (1939) e Herbert Read (1943) o qual colaborou para formação de um dos movimentos mais importantes no ensino artístico.

Em nosso país, Augusto Rodrigues, com estrutura nos princípios da "Educação Através da Arte" organizou a criação da "Escolinha de Arte do Brasil", no Rio de Janeiro em 1948, estruturada nos princípios do livro de Read. Segundo Ferraz e Fuzari (2009, p. 49), nas palavras de Augusto Rodrigues, a Escola Nova:

Via o aluno como ser criativo, a quem se devia oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, assim, ao "aprender fazendo", saberiam fazê-lo, também, cooperativamente na sociedade. O ensino da arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates da livre expressão como um fator da formação artística e estética.

A espontaneidade e liberdade do estudante em produzir durante a Pedagogia Nova é o que deve ser considerado, por outro lado os vestígios da falta de planejamento e orientação deste momento, também são características entre professores nos dias de hoje, que não se preocupam em organizar conteúdos e metodologias que possibilitem a aprendizagem baseado nas dimensões científica, filosófica e artística do conhecimento na área de arte que por sua vez não podem ser desvinculados, pois são frutos da relação entre o mundo, o homem e o conhecimento.

As aulas de artes passam a ter um sentido terapêutico, como algo para relaxar, se descontrair, perdendo em qualidade e oportunidade de construção de conhecimento científico. Na tendência tecnicista, a escola se dedica em produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho.

O professor tem papel de especialista para transmitir esses conhecimentos, sua prática é extremamente controlada. Contudo, o professor torna-se neutro aos seus conteúdos e a educação se desenvolve por meio dos aspectos estruturais das salas de aula que devem estar bem equipadas para que o aprendizado consequentemente aconteça.

A escola está diretamente relacionada com o sistema produtivo, ou seja, o capitalismo, formando mão de obra especializada para o mercado de trabalho. Como afirma Libâneo (2006, p. 28):

A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. [...] A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo [...] seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho.

Fusari e Ferraz (2009, p. 52) descrevem que na Pedagogia Tecnicista a atitude do professor:

Tende a ser responsável por seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. A dinâmica do ensino aprendizagem é questionada, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização de aula e do curso. [...] Faz parte ainda deste contexto tecnicista a recomendação do uso abundante de recursos tecnológicos, audiovisuais, sugerindo uma "modernização" do ensino.

Nessa perspectiva, trata-se do sistema capitalista que necessita de produtividade e de pessoas capacitadas para o mercado de trabalho. Diante deste contexto, fica a cargo da educação estimular atividades de pesquisa e descobertas, o professor é responsável por aplicar essas técnicas e atividades, dessa forma, educar com a intenção de produzir indivíduos competentes para suprir a necessidade do sistema, ou seja, do mercado de trabalho.

Em consequência, o ensino da arte é direcionado a uma concepção mecanicista moldando agentes para produção, desconsiderando os objetivos da arte na escola, competências e habilidades realmente significativas para o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do sujeito.

É possível verificar por esta breve retrospectiva da história do ensino da arte no Brasil, que muitos vestígios negativos das tendências anteriores nos restam nas aulas de arte em nossas escolas. Porém, não se deve desconsiderar os procedimentos pedagógicos e experiências anteriores, é importante buscar o equilíbrio, bom senso e a coerência entre as relações de ensino/aprendizagem.

Relacionar os registros da história do ensino da arte com o processo de desenvolvimento na atualidade, associando-os aos problemas e dificuldades da educação em todo seu contexto, nos leva a conhecer as diferentes linguagens de manifestações artísticas, valorizando as diversidades cul-

turais e compreendendo os princípios e valores éticos da sociedade contemporânea a fim de articular o fazer e o conhecer com reflexão, flexibilidade e sensibilidade.

Podemos, assim, entender os princípios conceituais da metodologia do ensino de artes e consequentemente realizar uma avaliação dialética que proporcione uma averiguação de conhecimentos, como também de um processo do desenvolvimento do educando, compreendendo que o mesmo está em constante transformação e esse utiliza de recursos expressivos que consistem em todo processo educacional o que pode colaborar com o desenvolvimento e expansão da capacidade de compreender a arte.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E SUAS POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O ser humano produz arte desde o início de sua existência e por meio dela expressa sua compreensão de mundo, daquilo que vê e sente dentro do seu contexto sociocultural.

Uma obra de arte expressa o espírito da época em que foi feita, bem como o contexto e os valores sociais. Além disso, são também expressos pela arte valores culturais e econômicos. Manifestações artísticas demonstram a história do mundo, o que faz da arte uma linguagem que não encontra barreiras na língua e pode de ser entendida em todo o mundo. Tais informações se confirmam, segundo as palavras de Martins (1998, p. 62):

Nesse sentido, pode-se afirmar que toda obra de arte é datada. Não só pelos assuntos, temáticas tratadas específicas de cada tempo histórico, recursos materiais e instrumentos de cada época, técnicas, estilos, escolas e movimentos, mas também e principalmente pela figura de seu autor, de sua poética.

Há tempos se discutem a importância da arte na educação escolar. Sabemos que é uma das poucas disciplinas que nos dá a liberdade de escolher a maneira de se expressar e que nos leva a investigar e refletir sobre nossa história, por meio dos registros de manifestações artísticas de gerações passadas do mundo inteiro.

Observa-se que crianças envolvidas em atividades artísticas na escola se desenvolvem melhor na fala e na escrita, se expressam com facilidade e articulam informações que aos poucos se tornam conhecimento através deste contato inicial com a arte. Todas estas contribuições produzidas em sala de aula, por intermédio de atividades significativas, favorecem o desenvolvimento sociocultural do educando.

Desde a infância vamos fazendo relações visuais, táteis e sonoras com o mundo, tudo que nos rodeia nos influencia na maneira de ser e agir. Neste repertório de imagens e sons vão se agregando novas informações, construindo conceitos e conhecimentos. Interagimos com as manifestações artísticas e culturais, vamos desenvolvendo gradativamente nosso gosto e apreciação pela arte. Segundo Fusari e Ferraz (2009, p.18):

É a importância devida à função indispensável que ocupada a arte na vida das pessoas e na sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. É fundamental entender que a arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos, ao in-

teragirem com o mundo em que vivem ao se conhecerem e ao conhecê-lo.

Quantos recursos visuais uma obra de arte nos permite ter? Além das formas, cores, diversidade de materiais, elementos visuais, uma obra de arte nos faz pensar sobre o contexto em que foi realizada, na história e nos costumes de uma civilização, na sua forma de se expressar e sentir sobre as situações do cotidiano em um local e em um tempo determinado.

A arte é capaz de mobilizar a vida das pessoas, é evidente que em algum momento a arte seria indispensável na educação escolar e assim passamos a assumir a necessidade de ensinar arte nas instituições de ensino. Para isto, nos comprometemos em rever as metodologias aplicadas em sala de aula e envolvê-las ao contexto e universo artístico. Para Fusari e Ferraz (2009, p. 25):

Ao assumirmos que a arte pode e deve ser ensinada e aprendida na escola, assumimos também outro compromisso, a necessidade de trabalhar e refletir sobre a organização pedagógica direcionada às inter-relações artísticas e estéticas junto aos estudantes quer sejam crianças, jovens, jovens adultos ou adultos.

A escola é o lócus onde se ensina, o conhecimento sistemático, onde os vínculos entre a cultura social e o conhecimento científico se complementam para o aprimoramento e desenvolvimento. Isso não significa que este aprendizado deve ser maçante e autoritário.

Partindo de investigações sobre o público escolar, podemos organizar propostas metodológicas que oportunizem situações de aprendizagem próximas à realidade dos alunos. Porém, devemos nos conscientizar que em uma sala de aula há muitas diferenças sociais, culturais e cognitivas. Muitas vezes encontrar um método e atividades que correspondem ao mundo do aluno, é uma tarefa conflitante entre a teoria e a prática educativa.

O arte-educador que ama o que faz, busca meios para atingir seus objetivos, dá sentido as manifestações artísticas, ao conteúdo e as atividades escolares, transmitindo conhecimento, desenvolvendo o senso crítico e estimulando a apreciação da arte entre seus aprendizes. Segundo Martins (1998, p. 94):

Compreender a trajetória expressiva da criança é uma tarefa instigante. Os sistemas educacionais, as oportunidades oferecidas, os valores culturais, as predisposições genéticas colorem de forma particular as produções, percepções e concepções artísticas das crianças.

Em suas práticas pedagógicas o educador convive com situações de constantes mudanças culturais. Mudanças que influenciam particularmente cada indivíduo em cada etapa de desenvolvimento.

Neste crescimento contínuo há uma troca entre o conhecer e o produzir arte, o fazer e o interpretar, desse modo, o arte-educador deve estar atento a estas transformações do aluno e da sociedade, acompanhando o processo evolutivo do conhecimento do ensino/aprendizagem. Para Martins (1998, p.128):

Nessa perspectiva, ensinar que etimologicamente significa apontar signos é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, proces-

sos e valores.

Por meio destas reflexões, o processo de criação simultaneamente também sofre modificações, é necessário pesquisar e refletir sobre todos os aspectos que envolvem a vida do homem contemporâneo, buscando formas de expressar uma linguagem à altura do entendimento do espectador sem perder a essência de comunicação, de criatividade e a relação de como os símbolos influenciam na compreensão do homem com o mundo externo, pois a imagem amplia as possibilidades de entendimento dando subsídios para diversas reflexões.

Contudo, a arte através de linhas, formas, texturas e cores produzem novas imagens a cada instante que tocam o íntimo do ser humano provocando sensações, desejos e uma análise geral do contexto, desde que esteja situado às mudanças e às novas expectativas do homem pós-moderno. A comunicação entre as pessoas e o mundo não acontece apenas através da linguagem verbal, ou seja, pela palavra propriamente dita. A comunicação contemporânea vai muito além de o que é vivido.

Além da soma de referências visuais, sonoras, táteis, por intermédio dos conhecimentos adquiridos, os indivíduos se apropriam de tal forma das linguagens a ponto de dar sentido a elas. Sem dúvida, este sentido se diferencia a cada indivíduo, pois identificam os signos de maneira própria e particular.

Partindo destas interpretações, pode-se compreender o mundo e as manifestações culturais. Segundo Martins (1998, p. 104):

A função simbólica é o centro do processo de ensino-aprendizagem, seja formal ou informal, a criança constrói seus símbolos. Através de suas ações e de diferentes formas de linguagem, representa os objetos e ações sobre eles, representando também seus conceitos.

Mas como organizar um processo de ações pedagógicas que oriente o docente a levar o educando a aprendizagem? Por onde começar? Quais os propósitos primordiais para o ensino da arte?

Dar sentido a todas estas questões é que as tornam importantes para produzirmos um planejamento que esteja inerente às condições de aprendizagem do educando. E assim vêm novas perguntas: como aproximar a teoria da prática educativa, bem como referenciar e subsidiar essa prática? Como pensar na arte interagindo com o ato de ensinar e aprender? Segundo Martins (1998, p. 46):

Pensar no ensino de arte é, então, pensar na leitura e produção na linguagem da arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade, isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmo, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem da arte. A partir da soma dos estudos de vários teóricos do ensino de arte, podemos estruturar três campos conceituais que são fundamentais para o ensino da arte: Criação/produção; Percepção/análise; Conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade.

Estes três campos conceituais, criar, analisar e contextualizar sobre a produção artística norteia a prática metodológica do ensino da arte. No entanto, fazer uma mistura de tendências pedagógicas, muitas vezes

não proporciona o aprendizado. O professor adapta os recursos e ações pedagógicas desvinculadas aos conteúdos, não se atenta ao processo de avaliação e se afasta gradativamente dos objetivos da disciplina.

O currículo concebe a arte como uma prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: a humanização dos objetos e dos sentidos que se referem à construção e formação dos sentidos, a familiarização cultural que é a proximidade entre o aluno com a arte, por meio do convívio em ver, sentir, ouvir, conhecer e apreciar a arte e por último, porém não menos importante, o trabalho artístico em que é preciso praticar a arte, conhecer técnicas, criar, experimentar, desenvolver ideias, enfim: o fazer. Como organizar toda esta metodologia?

A proposta curricular organiza as ações a serem realizadas para se alcançar as metas estimadas no planejamento anual, que é elaborado partindo da realidade da escola, tendo como apoio o Projeto Político Pedagógico que oferece condições básicas, desde que seja um documento construído democraticamente pelos responsáveis da instituição.

As diretrizes de uma instituição escolar devem estar pautadas como um todo na escolha dos conteúdos, na metodologia de ensino, nos objetivos, nos projetos, nos recursos didáticos e na avaliação.

A organização de toda esta estrutura que garante o funcionamento do ensino/aprendizagem no meio escolar. A proposta escolar, em hipótese alguma pode ser um documento rígido e inflexível.

Nos dias contemporâneos, as mudanças são constantes e devem estar em articulação com os encaminhamentos metodológicos, pois o currículo escolar é um documento que auxilia a prática e deve ter flexibilidade a modificações, de acordo com as necessidades e mudanças que vão surgindo no decorrer do caminho. “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional” (COLL, 1998).

Considerando esta afirmação, o currículo viabiliza as bases teóricas com as diretrizes práticas nelas fundamentadas. É importante refletir sobre a prática educativa e a proposta curricular subsidia e dá referências para esta prática.

Nos componentes do currículo, Saviani (2003), dá enfoque a três: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Os conteúdos e objetivos estão relacionados há que ensinar. Sobre a forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos estão relacionados os outros dois enfoques, quando e como ensinar.

Como eixo estruturador do currículo sob os três enfoques, na abordagem da relação escola/sociedade, fazem referência à crítica, à visão ingênua de que existem possibilidades de transformação da sociedade pela ação da educação escolar, concebendo-a, ao contrário como determinante socialmente.

Saviani (2003) também salienta a necessidade de que o ensino deve se organizar com bases nas situações vivenciais dos alunos e suas experiências.

Analisar e refletir sobre a produção artística em um contexto histórico do próprio autor.

[...] Espera-se que os alunos, progressivamente, adquiram competências de sensibilidade e de cognição [...] perante a sua produção de arte e o contato com o pa-

trimônio artístico, exercitando sua cidadania cultural com qualidade (BRASIL, 1997, p. 63).

Contudo, é importante manter o foco no aluno e o cotidiano de sala de aula, sua vivência e as ações pedagógicas, aos conteúdos e os objetivos deseja-se alcançar com eles, abordando a importância do Ensino da Arte contextualizando com a história e o mundo em que vivemos.

Fundamentar nossas ações pedagógicas considerando a leitura que os alunos fazem das manifestações artísticas e culturais articulando com a produção da linguagem no ambiente escolar é contribuir com a construção permanente de conhecimentos interdisciplinares.

METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE

A comunicação entre as pessoas e o mundo não acontece apenas através da linguagem verbal, ou seja, pela palavra propriamente dita. A comunicação contemporânea vai muito além de o que é vivido.

Além da soma de referências visuais, sonoras, táteis, por intermédio dos conhecimentos adquiridos, os indivíduos se apropriam de tal forma das linguagens a ponto de dar sentido a elas. Sem dúvida, este sentido se diferencia a cada indivíduo, pois identificam os signos de maneira própria e particular.

Mas como organizar um processo de ações pedagógicas que oriente o docente a levar o educando a aprendizagem? Por onde começar? Quais os propósitos primordiais para o ensino da arte?

Dar sentido a todas estas questões é que as tornam importantes para produzirmos um planejamento que esteja inerente às condições de aprendizagem do educando. E assim vêm novas perguntas: como aproximar a teoria da prática educativa, bem como referenciar e subsidiar essa prática? Como pensar na arte interagindo com o ato de ensinar e aprender?

Estes três campos conceituais, criar, analisar e contextualizar sobre a produção artística norteia a prática metodológica do ensino da arte. No entanto, fazer uma mistura de tendências pedagógicas, muitas vezes não proporciona o aprendizado. O professor adapta os recursos e ações pedagógicas desvinculadas aos conteúdos, não se atenta ao processo de avaliação e se afasta gradativamente dos objetivos da disciplina.

O currículo concebe a arte como uma prática humano-social e propõe três eixos metodológicos: a humanização dos objetos e dos sentidos que se referem à construção e formação dos sentidos, a familiarização cultural que é a proximidade entre o estudante com a arte, por meio do convívio em ver, sentir, ouvir, conhecer e apreciar a arte e por último, porém não menos importante, o trabalho artístico em que é preciso praticar a arte, conhecer técnicas, criar, experimentar, desenvolver ideias, enfim: o fazer. Como organizar toda esta metodologia?

A proposta curricular organiza as ações a serem realizadas para se alcançar as metas estimadas no planejamento anual, que é elaborado partindo da realidade da escola, tendo como apoio o Projeto Político Pedagógico que oferece condições básicas, desde que seja um documento construído democraticamente pelos responsáveis da instituição.

As diretrizes de uma instituição escolar devem estar pautadas como um todo na escolha dos conteúdos, na metodologia de ensino, nos objetivos, nos projetos, nos recursos didáticos e na avaliação.

A organização de toda esta estrutura que garante o funcionamento do ensino/aprendizagem no meio escolar. A proposta escolar, em hipótese alguma pode ser um documento rígido e inflexível.

Nos dias contemporâneos, as mudanças são constantes e devem estar em articulação com os encaminhamentos metodológicos, pois o currículo escolar é um documento que auxilia a prática e deve ter flexibilidade a modificações, de acordo com as necessidades e mudanças que vão surgindo no decorrer do caminho. “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional” (COLL, 1998).

Considerando esta afirmação, o currículo viabiliza as bases teóricas com as diretrizes práticas nelas fundamentadas. É importante refletir sobre a prática educativa e a proposta curricular subsidia e dá referências para esta prática.

Nos componentes do currículo, Saviani (2003), dá enfoque a três: O que ensinar? Quando ensinar? Como ensinar? Os conteúdos e objetivos estão relacionados há que ensinar. Sobre a forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos estão relacionados os outros dois enfoques, quando e como ensinar.

Como eixo estruturador do currículo sob os três enfoques, na abordagem da relação escola/sociedade, fazem referência à crítica, à visão ingênua de que existem possibilidades de transformação da sociedade pela ação da educação escolar, concebendo-a, ao contrário como determinante socialmente.

Contudo, é importante manter o foco no estudante e o cotidiano de sala de aula, sua vivência e as ações pedagógicas, aos conteúdos e os objetivos deseja-se alcançar com eles, abordando a importância do Ensino da Arte contextualizando com a história e o mundo em que vivemos.

Fundamentar nossas ações pedagógicas considerando a leitura que os estudantes fazem das manifestações artísticas e culturais articulando com a produção da linguagem no ambiente escolar é contribuir com a construção permanente de conhecimentos interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo foi possível compreender que o ensino da arte deve ser desenvolvido nas escolas como uma disciplina que desempenha um papel de grande relevância para e que contribui de maneira significativa para o desenvolvimento sociocultural do educando.

É recomendável que o estudante tenha conhecimento da arte que foi e é produzida em seu contexto social e no mundo que o cerca, para que possa fazer articulações com o presente, o passado e as perspectivas do futuro.

Além de levar o indivíduo a conhecer outras sociedades e outros pensares diferentes ou talvez parecidos com o seu, a Arte possibilita ao estudante refletir o significado e a importância das mais diversas manifestações culturais sejam elas de artes visuais, dança, música ou teatro. Por meio da arte todos os sentidos são solicitados e o estu-

dante pode, numa dimensão mais poética, transformar continuamente sua existência.

Ao longo da pesquisa, foram mobilizados conhecimentos a respeito das possíveis definições sobre o conceito de arte, além de importantes reflexões sobre a história da arte no Brasil.

A partir de tais noções, foi possível realizar um aprofundamento sobre o ensino de arte, os desafios e inquietações que esta prática pode suscitar no cotidiano escolar. São inúmeras as preocupações em relação ao ensino da arte. A falta de credibilidade na disciplina, a ausência de exemplares teóricos específicos da área que auxiliem o trabalho do professor e muitas vezes o despreparo profissional dificulta a organização de conteúdos adequados à realidade escolar, métodos e critérios avaliativos que proporcionem um aprendizado significativo. O professor arte-educador deve ter como objetivo de suas metodologias, proporcionar a proximidade da práxis educativa.

O papel do professor é justamente apresentar todas essas possibilidades aos estudantes e fazer com que eles façam uma relação com suas próprias vidas, só assim o ensino da arte, e de qualquer outra disciplina, vai tornar-se interessante.

Sendo assim, a Metodologia do Ensino de Arte deve estar vinculada às atuais orientações das Diretrizes e Bases da Educação Escolar, que os materiais didáticos pedagógicos estejam em consonância com os objetivos previstos para o processo de ensino e que a avaliação tenha caráter de um processo de construção contínuo, estando coerentes as características de seus educandos.

REFERÊNCIAS

BARROCO, S. M. S.; CHAVES, M.; FAUSTINO, R. C. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural. 2.Ed. Maringá: Eduem, 2010.

_____. S. M. S. Psicologia Educacional e Arte. Uma leitura histórico-cultural da figura humana. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1998.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. Metodologia do Ensino de Arte: Fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, K. Dialética do concreto. São Paulo: Paz e Terra. 1995.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Didática do Ensino da Arte a Língua do Mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

READ, H. A Educação Pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

SAVIANI, N. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo, método no processo pedagógico. 4 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DESDE A TENRA IDADE

MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões sobre a importância das histórias infantis desde a tenra idade e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A história é desde os primeiros anos de vida um instrumento que ajuda a construir estruturas sólidas para a fantasia da criança, reforçando a capacidade de imaginar. As histórias são uma parte muito importante do crescimento e desenvolvimento das crianças. A Educação Infantil é a base para as próximas etapas do ciclo escolar das crianças, por isso é fundamental que os professores proponham diversas maneiras de se contar histórias infantis. s histórias infantis são uma boa forma de se relacionar com as crianças, estimulando sua imaginação e criatividade, afugentando medos e fazendo com que se sintam mais corajosas, inspirando-se em seus personagens favoritos.

PALAVRAS-CHAVE: Crescimento; Desenvolvimento; Instrumento.

INTRODUÇÃO

Desde cedo é muito importante promover princípios e valores nas crianças e através das histórias infantis é uma ferramenta muito fácil. Ler é um dos hábitos mais saudáveis que traz benefícios como:

Aumentar a criatividade; Educar em valores;

Saber ouvir e prestar atenção; Ajudar a lutar contra os medos;

Estimular a memória e o desejo de se expressar; Aumentar a compreensão;

Desenvolver a habilidade de leitura;

Estimular a língua: sem perceber, por meio da contação de histórias se oferece a eles uma riqueza linguística;

Por meio da leitura de histórias, as crianças podem aprender cores, palavras em outra língua, números, letras, entre outros.

Ao ouvir uma história, a criança se vê imaginando a história e se coloca no lugar dos personagens, sentindo sensações ou emoções semelhantes a eles. Por este motivo, as histórias beneficiam o desenvolvimento da imaginação da criança, bem como do seu sentido de percepção e sensibilidade, aumentando a empatia para com os outros e ajudando a melhorar as suas relações sociais.

Durante o século 19, a educação era mais qualitativa do que quantitativa. Consequentemente, poucos foram educados e, em vez disso, as camadas superiores da sociedade tiveram acesso à educação. Deles saiu a maior parte dos homens que dirigiram os destinos de nosso país no século passado.

Dentro desse panorama, é fácil imaginar por que as crianças pequenas foram marginalizadas da educação formal, de suas leis e currículos. Eles não foram levados em consideração até os sete anos de idade. Na verdade, durante a primeira metade do século 19, o ensino superior recebeu mais importância do que o ensino fundamental.

Percebe-se que incutir nas crianças da Educação infantil o prazer da leitura

desde tenra idade é de grande importância, para o estabelecimento de bons hábitos.

A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PLENO PARA O DESENVOLVIMENTO

Educação não é oferecer coisas prontas ou dar as respostas certas. Trata-se de mostrar-lhes o caminho para que, com o que aprenderam, sejam protagonistas de suas próprias decisões e de seus próprios erros. Desta forma, eles construirão e desenvolverão sua personalidade e suas capacidades físicas e intelectuais. Isso contribui para o crescimento pessoal e favorece a integração social e profissional.

De acordo com Jean Piaget (1991, p. 35):

A educação não é uma simples contribuição, que se viria acrescentar aos resultados de um desenvolvimento individual espontâneo ou efetuado com o auxílio apenas da família: do nascimento até o fim da adolescência a educação é uma só, e constitui um dos dois fatores fundamentais necessários à formação intelectual e moral, de tal forma que a escola fica com boa parte da responsabilidade no que diz respeito ao sucesso final ou ao fracasso do indivíduo, na realização de suas próprias possibilidades e em sua adaptação à vida social.

Na grande aventura da educação, o papel do educador é muito importante e só supera o de seu ambiente familiar. É fundamental que as crianças se sintam protegidas e valorizadas para que o processo educacional, curricular e emocional, seja eficaz e se torne um verdadeiro motor de desenvolvimento para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

Existem valores que nos mostram a importância da educação durante a infância e que sua ausência afetará seriamente o desenvolvimento futuro:

1. Confiança: confiar em si mesmo nos dá a força necessária para enfrentar as adversidades e os problemas do dia a dia, alcançando o sucesso pessoal.

2. Segurança: quando você tem as ferramentas certas para enfrentar diferentes situações, você se sente mais seguro porque tem confiança suficiente em si mesmo para superar qualquer desafio.

3. Capacidade de tomada de decisão: o conhecimento do nosso ambiente e a autoconfiança fornecem-nos os recursos necessários para termos capacidade de tomada de decisão.

4. Felicidade: a confiança em si mesmo, assim como nas próprias habilidades, é a chave para não desistir e alcançar a meta. Atingir os objetivos que nos propomos permite-nos desenvolvermo-nos como pessoas, proporcionando-nos um grande bem-estar e consequentemente felicidade.

A educação é fundamental para o desenvolvimento e o crescimento. A mente humana torna possível todas as conquistas do desenvolvimento, desde avanços na saúde e inovações agrícolas até administração pública eficiente e crescimento do setor privado. Para que os países colham esses benefícios plenamente, eles precisam liberar o potencial da mente humana. E não há ferramenta melhor para fazer isso do que a educação.

Em primeiro lugar, as habilidades fundamentais adquiridas na primeira infância

tornam possível uma vida inteira de aprendizado. A visão tradicional de que a educação começa na escola primária aceita o desafio tarde demais. A ciência do desenvolvimento do cérebro mostra que a aprendizagem precisa ser incentivada desde cedo e com frequência, tanto dentro quanto fora do sistema escolar formal. Os programas de saúde pré-natal e de desenvolvimento da primeira infância que incluem educação e saúde são, portanto, importantes para realizar esse potencial. Nos anos primários, o ensino de qualidade é essencial para dar aos alunos a literacia e a numeracia fundamentais das quais depende a aprendizagem ao longo da vida. A adolescência também é um período de alto potencial de aprendizagem, mas muitos adolescentes abandonam a escola neste momento, atraídos pela perspectiva de um emprego, pela necessidade de ajudar a família ou rejeitados pelo custo da escolaridade.

Crianças e adolescentes aprendem observando, ouvindo, explorando, experimentando e fazendo perguntas.

Estar interessado, motivado e empenhado na aprendizagem é importante para as crianças assim que começam a escola. Também pode ajudar se eles entenderem por que estão aprendendo algo.

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA NA VIDA DA CRIANÇA

A Pedagogia elabora uma representação básica da infância a partir das noções pedagógicas de natureza e de cultura que assumem um caráter temporal. Como a infância precede a idade adulta, o fator tempo é introduzido no conceito de infância. Por um lado, o desenvolvimento fisiológico da criança provoca uma certa confusão entre natureza humana e natureza no sentido biológico, ao mesmo tempo o aspecto temporal confunde a infância como origem individual do homem, com a origem da humanidade: a infância corresponde ao estágio originário da humanidade como a mesma expressa os traços essenciais da natureza humana.

O tempo foi inventado para dar ritmo ao cotidiano, assim deve ser organizado de tal forma que favoreça e facilite o desenvolvimento das metas propostas dentro da jornada diária.

De acordo com o RCNEI (1998, p.54) propõe que o tempo seja dividido em três modalidades:

- Atividades permanentes: são atividades que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, ou seja, atividades que ocorrem com frequência, como, brincadeira; roda de histórias e de conversas; oficinas de artes; higiene; alimentação; etc.

- Sequência de atividades: são atividades planejadas e orientadas que oferecem desafio em diferentes níveis, com o objetivo claro de promover uma aprendizagem específica e definida.

- Projetos de trabalho: são conjuntos de atividades que partem de eixos de trabalho, sem uma duração determinada, que visam a exploração total do conteúdo, geralmente com uma produção final clara, objetiva e palpável.

Percebe-se que uma das grandes preocupações nas escolas de educação infantil está relacionada ao tempo, pois os professores precisam elaborar atividades significativas de acordo com a faixa etária de cada criança, preocupando-se com o

tempo de desenvolvimento dessas atividades.

A Pedagogia deve ter significado para que o professor consiga planejar suas aulas de acordo com cada faixa etária e que suas ideias façam sentido para as crianças.

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.

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.

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.

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.

O PAPEL DO ADULTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As considerações sobre o papel que o adulto deve desempenhar na infância dependem em grande medida das características do ser humano e do modelo de sociedade a que se aspira. Como se sabe, o leque de teorias que encontram sua saída em práticas educacionais específicas é muito amplo.

As propostas partem de concepções epistemológicas muito diversas, o que implica diferenças notáveis entre elas. Corresponde então a explicitar que o referente teórico fundamental deste trabalho é a concepção histórico-cultural do desenvolvimento psíquico. Suas leis, princípios e categorias vêm da filosofia marxista; conseqüentemente, sua base é o materialista dialético.

Devemos ressaltar que, na opinião deste autor, ideias de diferentes concepções não devem ser descartadas quando são de valor para a compreensão do desenvolvimento infantil. Essas contribuições, tomadas a partir de uma postura crítica e ativa, enriquecem e atualizam o conhecimento existente sobre o desenvolvimento psicológico na infância.

Em consonância com a concepção teórica da qual parte, este trabalho assume o conceito de desenvolvimento postulado por Vygotsky, 1987. Trata-se de:

Um processo dialético complexo caracterizado por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento

de diferentes funções, por metamorfoses ou transformações qualitativas de algumas formas em outras, pelo complicado entrelaçamento dos processos de evolução e involução, pela relação entrelaçada de interno e externo fatores e pelo intrincado processo de superação de dificuldades e adaptação (p.151)

Essa definição está intimamente ligada a três princípios básicos da concepção histórico-cultural postulada por Vygotsky: o princípio do determinismo histórico-social dos processos psíquicos e da personalidade; o princípio da internalização; e o princípio da midiatização.

Em primeiro lugar, o princípio do determinismo histórico-social dos processos psíquicos e da personalidade estabelece que os processos de desenvolvimento infantil não ocorrem isoladamente de influências externas. É claro, então, que o meio ambiente é a fonte de desenvolvimento de atributos, características e formas superiores de atividade especificamente humanos.

Em segundo lugar, o princípio da internalização revela que o desenvolvimento ocorre neste sentido e não no oposto. Desse modo, Vygotsky (1987) propõe “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, depois como uma categoria intrapsíquica ”(p. 161).

Por sua vez, o princípio da midiatização afirma que no desenvolvimento psicológico da criança as características de seu meio não são reproduzidas mimeticamente. O papel do meio ambiente não pode ser visto em termos absolutos, mas sua influência é mediada pela relação que o indivíduo estabelece com aquele meio. O papel do meio ambiente será diferente dependendo da idade da criança. Além disso, tanto a criança quanto seu ambiente passam por modificações a cada estágio. Por fim, deve-se destacar que a relação da criança com seu ambiente é mediada por suas vivências e vivências. (Domínguez, 2006)

Esses princípios mostram que a concepção histórico-cultural defende a ideia do caráter ativo da criança, ao mesmo tempo que a situação sócio- histórica em que ela vive é considerada fator determinante no desenvolvimento psicológico. Portanto, a relação que o bebê estabelece com os adultos e pares ao seu redor é central.

O educador, sendo um dos adultos mais significativos para a criança, deve ser objeto de máxima atenção. As condições que a professora consegue criar em sua sala de aula podem viabilizar, potencializar ou, ao contrário, limitar o desenvolvimento das crianças que atende.

Conforme afirma Martínez (2001), o processo educativo deve ter a criança como protagonista essencial em seu centro, e as ações educativas devem ser concebidas de acordo com as necessidades e interesses dos bebês, para alcançar uma participação ativa e cooperativa, com satisfação, conhecimento E aproveite. O professor, que recebeu uma preparação científico-pedagógica, é quem deve organizar, orientar e dirigir o processo educacional das crianças.

Da mesma forma, a educação não deve se limitar ao que a criança já conquistou, mas também aos processos que estão em fase de maturação. Vygotsky (2003)

argumenta que o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se houver uma visão clara de seus dois níveis: o nível real de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial.

A Zona de Desenvolvimento Proximal nada mais é do que a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro parceiro mais capaz. O nível de desenvolvimento real define as funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal define funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de amadurecimento, funções que atingirão a maturidade em um futuro próximo, mas agora estão em estado embrionário (p. 53 e 54).

Não se trata de avançar no ensino de conteúdos formais, mas de enriquecer a atividade e a comunicação da criança a fim de que os processos psicológicos que se desenvolverão em breve tenham uma preparação adequada e sejam estimulados. Assim, a educação organizada torna-se desenvolvimento mental e põe em movimento uma série de processos evolutivos que não poderiam ocorrer fora da aprendizagem.

Uma forma eficaz de promover o desenvolvimento da criança é constituída pelos níveis de ajuda, que, quando utilizados de forma adequada, são elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sem dúvida, a orientação e orientação do adulto na relação de ajuda, possibilita o desenvolvimento das potencialidades da criança. Nesse sentido, é importante ser cuidadoso e oportuno. É fundamental respeitar o tempo e o espaço de que a criança necessita para raciocinar e analisar a situação por si mesma, caso contrário corre o risco de suplantar o seu papel de sujeito ativo.

Portanto, é mais prejudicial do que benéfico dar ajuda desnecessária quando a criança é capaz de realizar uma tarefa por conta própria. Por outro lado, apresentar à criança uma situação que ela não consegue resolver sozinha e não a acompanha com os níveis de ajuda necessários, pode gerar frustração e rejeição.

O que foi dito até agora confirma que a educação conduz, impulsiona e promove o desenvolvimento, mas não automaticamente. Para que isso seja possível, o processo educacional deve ter certas características e requisitos. Se você deseja obter uma educação de desenvolvedor, ela deve ser baseada no conhecimento científico. As atividades devem ser apresentadas com uma ordem lógica, planejamento, dosagem e coerência para que a criança possa descobrir o mundo de forma gradativa e organizada, sempre tendo em mente sua zona de desenvolvimento proximal. Além disso, é necessário antecipar e descartar tudo que limita a independência da criança ou sobrecarrega ou esgota sua saúde física e mental.

INFLUÊNCIA DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As idades pré-escolares correspondem aproximadamente ao 4º, 5º e 6º anos de vida, embora, como se sabe, as idades psicológica e cronológica não correspondam exatamente. Depois de superar a crise de três anos, a criança atinge um treinamento

psicológico fundamental: a autoconsciência. Isso permite superar os comportamentos de oposição que o caracterizaram no final da etapa anterior. Portanto, na idade pré-escolar, as relações de comunicação adquirem como característica distintiva que o adulto é um modelo que a criança deseja imitar e a quem deseja agradar.

A atividade fundamental deste estágio é a representação de papéis. É considerada assim porque impacta positivamente todo o desenvolvimento psicológico da criança. Ao assumir o papel de adulto, as crianças se familiarizam com as regras e motivações de comportamento que orientam os idosos no trato com os outros, na vida social e no desempenho profissional.

Em seu jogo reproduzem o mundo adulto, o que é uma forma segura de adquirir habilidades e habilidades que serão muito úteis no futuro. Além disso, as habilidades sociais que se desenvolvem como resultado da troca da criança com seus pares são reveladas. Para atingir um objetivo comum, estabelecem- se inter-relações lúdicas e reais que levam as crianças a considerar os critérios, ideias e interesses de seu parceiro; ao mesmo tempo, desenvolvem estratégias para que seus pontos de vista também sejam levados em consideração pelo grupo.

Na instituição infantil, o educador deve promover a dramatização, mas não impô-la ou constrangê-la. Seu papel deve ser o de orientação e ajuda. Corresponde-lhe favorecer a colaboração e a comunicação; introduzir regras e garantir o cumprimento. Além disso, você deve alternar as funções para que todos possam desempenhar funções primárias e secundárias para poder estabelecer relações de direção e subordinação.

O professor deve atuar dependendo do nível de jogo que as crianças alcançaram (Esteva, 1993). Assim, enquanto o nível de jogo estiver menos desenvolvido, o educador intervirá para sugerir e enriquecer as ideias do grupo por meio de histórias, dramatizações, visitas, passeios ou fotos. À medida que as crianças aprendem a brincar, a influência dos adultos deve ser cada vez mais indireta.

O educador pode contribuir com ideias para manter o interesse dos mais pequenos; enriquecer o clima lúdico e as relações comunicativas; bem como intervir para evitar situações negativas. É importante atentar para que as ações

de cada criança tenham uma sequência lógica, pois isso contribui para sua estabilidade no jogo e para internalizar as regras ocultas de seu papel.

Além da encenação, os pré-escolares devem se envolver em atividades educacionais e produtivas. Ou seja, não se trata apenas de brincar, mas de dosar ou distribuir racionalmente o conteúdo a ser desenvolvido nas diversas atividades para atingir o máximo desenvolvimento da criança em seu processo educacional.

Ao definir a particularidade principal da atividade didática, Venguer (1976) considera que seu objetivo fundamental é a assimilação de novos conhecimentos, habilidades e hábitos, e não a obtenção de um resultado externo. Os educadores pré-escolares devem ter em mente que as atividades educativas devem ser apresentadas às crianças, preferencialmente, de forma lúdica, pois desta forma melhores resultados são alcançados. Os pré-escolares aprendem a observar, descrever, comparar e agrupar,

usar linguagem relacional, procedimentos computacionais e resolver problemas simples.

No âmbito de atividades como desenho, modelagem, construção e atividades musicais programadas, são colocadas em prática ações de percepção complexas e modeladoras. Estes criam condições que ajudam a assimilar padrões sensoriais e os aplicam para designar e destacar as propriedades de diferentes objetos e fenômenos (Venguer, 1976).

A partir do final da etapa anterior, passa a ocorrer na criança o pensamento por imagens (Elkonin, 1983), em que, para resolver um problema, não é necessário recorrer a tentativas e erros, mas o bebê substitui a orientação caótica e motora por orientação visual. Seus raciocínios são geralmente intuitivos, ou seja, baseiam-se em sua própria explicação ingênua e infantil, fortemente influenciada pela percepção. Por isso, é necessário incluir nas atividades realizadas algumas tarefas que permitam à criança refletir sobre os fenômenos da realidade com o objetivo de que, ao final do período, possa começar a fazer a transição do pensamento pré-operatório para o concreto. pensamento operativo.

A atividade produtiva, por outro lado, ocorre nas crianças pela observação do trabalho dos adultos ou por meio de histórias, histórias, etc. Nas instituições infantis cubanas, a atividade produtiva desenvolve-se a partir de diferentes tarefas simples: cuidar das plantas da sala ou jardim, da brigada de

guarda (da sala de jantar), da fabricação de bonecos de papelão ou papel, entre outros; que permitem que a criança se familiarize com esses tipos de atividades úteis a um nível que possa realizá-las (Franco, 2004).

Sob as condições certas de atividade e comunicação, o vocabulário da criança continua a aumentar. Na pré-escola mais velha, é desenvolvida uma linguagem explicativa que tem uma ordem específica de exposição. O bebê o utiliza principalmente porque precisa dele para coordenar as ações da brincadeira com seus companheiros e para se fazer entender. Nesse estágio, a linguagem pode ser egocêntrica, ou seja, uma linguagem dirigida a si mesma para regular suas ações, o que constitui um elo intermediário entre a linguagem interna e a externa (Vygotsky, 1968).

Graças à influência dos diferentes tipos de atividade, surge um conjunto de realizações que caracterizam esta etapa. Assim, os interesses das crianças desenvolvem-se no que diz respeito ao mundo dos adultos, e começa um conjunto de motivos muito importantes: motivos lúdicos podem ser encontrados, motivos que estabelecem e mantêm relações positivas com os adultos e com as próprias crianças, motivos de auto-estima, afirmação, motivos cognitivos e motivos emulativos.

Segundo Bozhovich (1976), a criança, seguindo as avaliações dos adultos, passa a se valorizar do ponto de vista das regras e normas que assimilou. Isso também, vagarosamente, se torna um motivo central para seu comportamento. Desse modo, os motivos morais representam um tipo qualitativamente novo de motivação, que por sua vez condiciona um tipo qualitativamente novo de comportamento.

Nesta época, a moralidade é carac-

terizada por sua heteronomia, ou seja, prevalecem a obediência e o respeito unilateral ao adulto. De acordo com Kohlberg e Hersh (1977), os pré-escolares estão localizados no nível pré- convencional. Nessa etapa, as faltas são julgadas pelas consequências materiais do descumprimento da norma e as regras são seguidas para evitar punições.

Pérez, Cruz, Bécquer e Morejón (2009) na caracterização do desenvolvimento socioafetivo de crianças cubanas do quarto ao sexto ano de vida, afirmaram que os padrões morais dos pré-escolares são empíricos. Ou seja, as noções não se baseiam em uma definição conceitual, mas em

características ou qualidades específicas. A identificação do bom e do mau é baseada em fatos concretos. Este autor também afirma que esses padrões são caracterizados por polaridades contrastantes sem que ainda seja possível apreciar as nuances.

Dando continuidade a essa linha de pesquisa, em 2010 Toledo com a tutoria de Cruz constatou que as crianças tomam como modelos para o desenvolvimento de seus padrões morais adultos, personagens de histórias infantis e contemporâneos. Seus resultados mostram que as crianças demonstram interesse por normas éticas relacionadas ao cuidado com o meio ambiente e a natureza e também conhecem os símbolos nacionais, alguns heróis e atributos nacionais.

O papel fundamental do professor é trabalhar para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada criança e proporcionar uma educação que contribua para sua formação integral. Não se trata apenas da transmissão de conhecimentos, mas também da formação de normas, valores, hábitos de conduta, qualidades e sentimentos morais. Além disso, influencia a educação das emoções e a formação da autovalorização da criança. Ou seja, intervém em todas as áreas da subjetividade das crianças, mesmo que elas não tenham consciência disso.

Como parte de seu trabalho na orientação do desenvolvimento psicológico, ele deve trabalhar para que ao final do período a criança tenha condições que lhe permitam uma adaptação satisfatória à primeira série. Essa função traz consigo a necessidade do professor trabalhar junto com a família na preparação dos filhos para o ingresso na escola. O trânsito envolve um tipo diferente de atividade; a assimilação de conhecimentos e habilidades e o estabelecimento de novas relações da criança consigo mesma e com os outros.

A preparação para a escola não está associada à quantidade de conhecimentos que a criança possui, mas sim ao nível de desenvolvimento dos seus processos intelectuais. Além disso, requer um nível adequado de desenvolvimento da personalidade da criança, bem como a aquisição de certas habilidades e competências. Bozhovich (1976) argumenta que as aspirações de estudar e ocupar a posição social dos escolares se unem ao desejo de ingressar na escola, que combina a necessidade cognitiva e a de reconhecimento social. Para entrar na escola, a criança requer um certo nível de desenvolvimento dos processos de pensamento, da atitude cognitiva; bem como o desenvolvimento da posição interna da escola. No entanto, conforme expresso por Pacheco (2018).

O PRAZER DAS HISTÓRIAS INFANTIS

Ler estimula a curiosidade e a imaginação das crianças, tornando-as mais intelectualmente ativas. Para começar neste mundo fantástico, as clássicas histórias infantis apresentadas desde a Educação Infantil são um primeiro passo para um desenvolvimento significativo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os postulados da concepção histórico- cultural e as regularidades do desenvolvimento dos pré-escolares, é possível sistematizar um conjunto de aspectos que podem se tornar indicadores de análise na medida em que permitem, a partir da observação natural, caracterizar o papel do educador na sala da Educação Infantil. Isso pode ser útil para refletir de forma crítica e autocrítica sobre o papel da professora como guia e impulsionadora do desenvolvimento psicológico dos bebês sob sua responsabilidade.

O educador como modelo e principal responsável pela educação da infância dentro do centro educacional tem a missão de promover todas as áreas do desenvolvimento infantil. Mesmo quando o programa de educação pré-escolar mais bem fundamentado é utilizado do ponto de vista teórico e metodológico, é o professor na prática diária que se encarrega de fazê-lo chegar aos bebês. Portanto, é necessário ter educadores que dominem as habilidades necessárias para trabalhar com crianças dessas idades. A existência de um clima afetivo adequado é condição indispensável; um ambiente onde a criança se sinta segura e aceita e onde prevalecem as relações afetivas positivas.

A Educação Infantil tem de ser um espaço onde prevaleça uma cultura de paz, pois, como já foi dito, é nestas idades que começa a forjar-se a personalidade dos adultos do futuro. Deve ser ensinado a lidar com situações de conflito, com o objetivo de mostrar estratégias de solução construtiva que constituam uma oportunidade de crescimento. É preciso também que as normas regulem naturalmente o comportamento social do grupo de crianças e estabeleçam limites precisos sem a necessidade de repreensões agressivas, podendo ser trabalhado com as histórias infantis, as quais por meio da imaginação as crianças conseguem compreender o mundo real. A criação de um ambiente de aprendizagem descontraído e acolhedor permite que a criança se sinta confortável e motivada para receber a orientação de um adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOZHOVICH, L. (1976). A personalidade e sua formação na infância. Havana: Pessoas e Educação.

BRASIL. Portal Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 16 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1998.

CARAZA Cruz, A. Estilos educacionais e julgamentos ou raciocínios morais na criança pré-escolar do sexto ano de vida.

Tese de diploma. Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana. 2012.

CRUZ TOMÁS, L. A mediação do adulto nos primeiros três anos de vida da criança. Havana: Félix Varela. 2013.

DOMÍNGUEZ GARCIA, L. Psicologia do desenvolvimento: problemas, princípios e categorias. Tamaulipas: Interamericana de Asesoría y Servicios. 2006.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FUJIMOTO Gómez, G. Melhoria da qualidade e equidade da educação. [CD-ROM] No 5º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré- escolar. Monterrey Mexico.2005.

HECKMAN, J. Investir em crianças pequenas desfavorecidas é uma boa política social e econômica. [CD-ROM] 1º Encontro Mundial, 7º Encontro Internacional de Educação Inicial e Pré-escolar. Monterrey Mexico. 2007.

KRAMER, Sonia. A política do pré--escolar no Brasil – a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

. História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Havana: Cientista Técnico. 1987.

. O problema da idade. Em L. Cruz (Ed.), Psicologia do Desenvolvimento: Seleção de Leituras (pp. 16-40). Havana: Félix Varela. 2001.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ÂMBITO NACIONAL

MÔNICA OLIVEIRA CARDOSO DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo conhecer e refletir sobre a forma como a legislação nacional de educação especial e educação inclusiva foi desenhada no Brasil. Para tal realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, iniciando por um percurso histórico até a chegada do paradigma da inclusão tão presentes na atualidade. Esse artigo possui uma abordagem baseada nos textos legais, do qual há um destaque para o processo de inclusão cujos princípios – base se apoiam na perspectiva dos Direitos Humanos. Conclui-se que o estudo da legislação específica colabora para o processo de empoderamento do docente, contribuindo para uma instrumentalização mais eficaz na luta pelo seu direito e direito de seus alunos por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Políticas de Educação.

INTRODUÇÃO

O surgimento de uma educação para pessoas com algum tipo de deficiência teve seu início ainda no século XIX, com instituições voltadas para o atendimento de surdos e deficientes visuais. A criação destas instituições estava inclinada a atender o ideal liberal do capitalismo que se originava, por isso davam-se condições para que estes sujeitos pudessem aplicar o trabalho manual nas indústrias, para tanto era apenas necessário proporcionar a instrução básica, não falava-se em educação como um direito de todos, sendo assim aqueles sem condições para a inserção no trabalho fabril continuaram isolados do meio social.

O movimento acima era uma realidade tanto na Europa quanto no Brasil. Aqui, entre 1854 e 1857, abriram-se as primeiras instituições educacionais para o atendimento dos sujeitos surdos e cegos, a preocupação com outros tipos de deficiência só teve voz na metade do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em meados de 1950 começou a ocorrer o que podemos definir como a principal mudança da história da Educação Especial: pessoas com deficiências passaram a ser vistas como cidadãos, apesar de persistir a visão assistencial e caritativa e o viés da medicalização em sua educação. (Pessotti, 1984)

Esta mudança de olhar que não ocorreu magicamente, mas sim de forma gradativa, teve seus reflexos na legislação educacional brasileira.

A primeira Lei a ser instituída foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.), pelo Decreto n. 42.728, de 3 de dezembro de 1957 que objetivava promover de diferentes formas as medidas necessárias à educação e assistência para esta população em todo território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no ano de 1961 (LDB n. 4024/61) é outro exemplo que podemos citar como avanço legal na época. A Lei reafirmava o direito das pessoas com deficiências à educação e em seu artigo 88 indica que para a plena integração destes sujeitos na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação. Para Mazzotta (1996, p.68):

Pode-se inferir que o princípio básico aí implícito é o de que a educação dos excepcionais deve ocorrer com a utilização dos mesmos serviços educacionais organizados para a população em geral (situação comum de ensino), podendo se realizar através de serviços educacionais especiais (situação especial de ensino).

Este fato demonstra indícios do processo de inclusão tão discutido na atualidade.

MUDANÇAS LEGAIS E MOVIMENTOS

Além das mudanças legais, muitos movimentos a partir da década de 1970 buscaram oferecer para pessoas com deficiência espaço de maior socialização ou um pouco menos segregatórios. Os princípios que guiavam estes movimentos eram os de normalização e integração. A ideia central era oferecer serviços que reabilitassem estes indivíduos para a sociedade, torná-los o

mais “normal” possível, por isso as décadas de 1970 e 1980 ficaram conhecidas pela implementação do Paradigma de Serviços/ Reabilitação quando o assunto se relacionava com a questão da deficiência.

Também neste período o potencial de aprendizagem desses indivíduos foi reconhecido. A educação especial passou a ser oferecida por intermédio de escolas especiais, classes especiais, classes comuns com apoio e sem apoio.

Com o aumento da população também foram aumentando o número de matriculados nestes serviços educacionais, mas estes espaços acabaram sendo mais um depósito de alunos que não se adaptavam ao ensino regular do que um local especializado para atender pessoas com necessidades educativas especiais permanentes. Nesta época era comum crianças de classes populares com suposta dificuldade para aprender serem encaminhadas para classes especiais. A escola já mostrava seu despreparo para lidar com a diversidade, não poderia se esperar algo diferente, pois desde sua base suas práticas são homegeneizadoras e voltadas para o ensino do aluno ideal.

O grito da época fora de integrar o sujeito com deficiência na sociedade, não havia preocupação em preparar a sociedade para recebê-los. Mesmo assim, os movimentos de integração dominantes nas décadas de 1970 e 1980 foram de grande valia, pois representaram uma ruptura com as ideias e práticas cristalizadas em torno da incapacidade social das pessoas com deficiências.

A década de 1990 foi o período em que nosso país começou a respirar após anos de ditadura e repressão. A democracia consolidou-se e com ela o livre direito à expressão. O discurso vigente era o da diversidade, agora aceito como elemento constituinte das diferentes culturas e o da aceitação e respeito ao individualismo. Nesta configuração cultural, a segregação social de grupos minoritários não era mais aceito dentro do discurso do „”politicamente correto”, afinal o Brasil estava em seus primeiros anos de redemocratização e dentro da perspectiva de uma sociedade democrática todos devem ter direito à voz e acesso a todos os bens construídos socialmente.

Em relação à pessoa com deficiência não poderia ser diferente, sujeitos surdos, cegos, usuários de cadeira de rodas, deficientes intelectuais em geral começaram a exigir seus direitos, mas desta vez não adiantaria movimentos isolados, a década de 1990 fora marcada pelo Paradigma de Suportes, isto é, todos os elementos que compõe uma sociedade deveria dar suporte para que a inclusão de pessoas com necessidades especiais ocorresse de forma plena, e isto inclui os setores sociais, econômico, físico, humano e instrumental. (Aranha, 2005)

Já não se fala mais em integração, onde o deficiente tinha que se adaptar a sociedade, a palavra da vez é a INCLUSÃO, onde a sociedade tem que se adaptar para receber pessoas com necessidades especiais e não ao contrário. E esta é a perspectiva que prevalece ao final do século XX, tempo fortemente marcado pelas principais diretrizes legais que fundamentam a presença do aluno com deficiência nos bancos escolares do ensino regular. Entre as quais citamos a Declaração de Salamanca, a Proposta de Educação para Todos e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional de 1996.

Apesar de todas as lutas para que o sujeito com deficiência seja aceito naturalmente em nossa sociedade, ainda há muito para ser modificado. Trazemos muitos arraigados conceitos de corpo perfeito lá da Grécia Antiga, visões caritativas provindas da Idade Média em relação ao deficiente e preconceitos e superstições construídas na Idade Moderna (Pessoti, 1984). Libertar-nos de anos de História não é tarefa fácil, mas a sociedade mudou, vivemos em um outro período com valores diferenciados, apesar de sabermos que ainda há pessoas com deficiência que são exterminadas, escondidas em porões, trancadas em jaulas, já não aceitamos este tipo de tratamento com nenhum ser humano. Basta-nos agora aceitá-los plenamente dentro de nossas escolas, mas não fazendo delas meros depósitos, mas local onde a inclusão seja realizada de forma responsável.

Para isto é importante o professor além de conhecer o aporte legal da inclusão escolar, também tem que ter consciência que a Educação Inclusiva é um direito conquistado por todos aqueles que lutam pela causa do público-alvo da educação especial e essa já não pode mais ser concebida como uma educação paralela, mas sim como um conjunto de medidas/serviços que a escola regular proporciona em busca da plena inclusão escolar (Aranha, 2005)

PÚBLICO-ALVO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) é, atualmente a responsável pelo desenvolvimento e implementação de políticas educacionais na área da educação especial, mas também na de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Toda esta gama de ações promovidas por uma só Secretaria é forte indicativa que ao falarmos de educação inclusiva não estamos falando apenas do público-alvo da educação especial, mas de uma série de grupos e temas historicamente excluídos pelos sistemas educativos.

De acordo com O artigo 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, no conjunto de pessoas com deficiência encontramos as seguintes categorias: deficiência física neuromotora, auditiva, visual, intelectual e múltipla. Neste capítulo optamos por apresentar as principais características das deficiências intelectuais e deficiência física neuromotora e sensoriais, já que as múltiplas é apenas o somatório de duas ou mais destas deficiências em uma mesma pessoa. Também traremos algumas colocações sobre que são as pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e também aquelas com Altas habilidades/ Superdotação.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pessoas com deficiência intelectual não constituem um grupo homogêneo. Como qualquer ser humano suas condições vão além do aspecto biológico e abarcam também o social, portanto o meio em que estas pessoas estão inseridas, os estímulos que recebem desde a primeira infância, os valores de seu grupo familiar influenciarão de forma definitiva em suas personalidades,

gostos, autonomia e até mesmo na sua aprendizagem.

Tendo isto por princípio, falar em grau de deficiência é limitar estas pessoas a números. O teste do Quociente Intelectual (Q.I.) é uma destas formas de limitação. Com apenas um número não é possível definir o quanto estas pessoas podem aprender e o que elas podem aprender. São inúmeros os casos em que sujeitos tidos como deficiente intelectual severo e, portanto, inapto para determinadas aprendizagens superaram as expectativas, e para isto bastaram apenas ter os estímulos corretos.

No Brasil, para uma avaliação mais de acordo com este valor dado ao social, os testes para a verificação de algum grau de déficit cognitivo se baseiam no funcionamento adaptativo deste sujeito, o que significa dizer que se analisa a forma como os indivíduos enfrentam as exigências do dia-a-dia e até que ponto satisfazem os critérios de independência pessoal esperado para sua faixa etária e condições culturais.

Apesar de não haver homogeneidade entre os sujeitos com deficiência intelectual, eles possuem características em comum. A limitação expressiva no funcionamento intelectivo é uma destas particularidades, e é o reconhecimento do atraso desta área que nos permite elaborar e desenvolver um trabalho pedagógico que considere suas necessidades, concebendo-as não como um traço imutável do sujeito, mas uma condição.

A deficiência intelectual também influencia outras áreas do desenvolvimento humano entre elas, destacamos: a motora, a cognitiva, a de comunicação e a sócio educacional

DEFICIÊNCIA FÍSICA/NEUROMOTORA

Deficiência física neuromotora trata-se do comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam dificuldades funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala. (SEED/DEEIN) .

Os alunos com este tipo de disfunção se diferenciam dos demais educandos, geralmente por:

- Requererem eliminação de barreiras arquitetônicas para terem acesso ao currículo escolar;
- Apresentarem atraso ou distúrbio linguístico a ponto de necessitarem meios e recursos que viabilizem sua aprendizagem e comunicação;
- Utilizarem outras partes do corpo para se comunicar, além da fala formal, como o olhar e mãos para apontar seus desejos e/ou os pés para pintar e escrever;
- Suas sequelas neurológicas interferem na vida social e, consequentemente, escolar.

Dentre as disfunções neuromotoras mais conhecidas encontra-se a paralisia cerebral (P.C.).

CEGUEIRA E VISÃO SUBNORMAL

O conceito de deficiência visual abrange dois grupos distintos, que são os cegos e os portadores de visão subnormal. Na elaboração de um plano pedagógico é preciso considerar previamente cada caso,

colhendo junto com os pais informações que podem ser utilizadas em sala-de-aula.

Os conceitos para a cegueira podem ser os mais variados possíveis, têm aqueles que dizem respeito à parte médica, aqueles que se referem à questão esportiva e também um conceito educacional.

Em Kirk e Gallagher (1991) encontramos uma classificação baseada em padrão de eficiência visual, um conceito bastante abstrato que dá margens para diferentes observações. Contudo, para o aspecto educacional, nos dá uma ideia sobre os efeitos da limitação visual na habilidade crítica da leitura.

O instrumento padrão usual para este tipo de análise é a Escala de Snellen. Ela consiste em fileiras de letras de tamanhos decrescentes que devem ser lidas a uma distância de seis metros. A pessoa lê os símbolos ali registrados com um olho de cada vez e os resultados são baseados na exatidão com que a pessoa foi capaz de identificar as fileiras de letras. No caso de uma acuidade visual muito baixa, isto é, quando a pessoa não conseguir distinguir a partir da quarta linha, é preciso que seja encaminhada a um oftalmologista que constatará qual o problema visual que ela apresenta.

Quando realizado um diagnóstico mais preciso, será considerada uma pessoa cega quando essa possuir perda total ou resíduo mínimo de visão, a qual necessitará do método Braille ou outros métodos para ter acesso à leitura e escrita, para o processo de ensino-aprendizagem serão imprescindíveis recursos didáticos e equipamentos especiais. Se for constatada uma baixa visão, a pessoa possuirá resíduos visuais em grau que permitam ler textos impressos à tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais, excluindo as deficiências facilmente corrigidas pelo uso adequado de lentes (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1993).

SURDEZ

Pessoas com surdez considerada leve geralmente se comunicam por meio da linguagem oral, apresenta, bom domínio do português falado, contudo a percepção de fonemas podem ficar prejudicado e, portanto, limita sua compreensão sobre o que é dito.

Crianças com este grau de surdez parecem estar sempre desatentas em sala de aula, justamente por que não conseguem compreender todas as informações auditivas que a cercam. É comum neste quadro troca de letras como p/b, t/d, f/v, devido à proximidade fonoarticulatórias entre elas. Observe que para pronunciar tais letras, nós fazemos o mesmo movimento com a boca.

Trocas como estas comprometem o processo de alfabetização da criança surda, daí a importância de fonoaudiólogos para auxiliar neste ínterim. Com a ajuda destes profissionais, a criança começa a perceber as limitações de sua própria fala e, consequentemente melhora sua escrita.

Quanto ao grau de surdez, a mesma também pode ser moderada. Este tipo se caracteriza quando a pessoa não tiver percepção da palavra, necessitando de uma voz mais intensa para que a compreensão não seja prejudicada. Alunos com este tipo de surdez têm maiores dificuldades para discriminação auditiva em ambientes ruidosos, percebe palavras mais significativas e

a compreensão de certos termos de relação e frases complexas ficam prejudicados. Sua capacidade de compreender palavras verbalizadas encontra-se interligada com sua percepção visual.

Quando a surdez é severa, a criança identifica apenas ruídos familiares, pode chegar até aos cinco anos sem aprender a falar e, quando identifica voz, a mesma tem que ser de forte intensidade. A boa orientação pedagógica para a família pode levar esta criança a adquirir linguagem. Outro fator que caracteriza a surdez severa é que a compreensão verbal dependerá da percepção visual e da capacidade do sujeito de ler o contexto.

Este tipo de surdez é facilmente identificada e, portanto, é possível que desde muito cedo a criança receba os cuidados necessários, como o acompanhamento médico, fonoaudiológico e de educação especial, com isso ela aprende a utilizar de forma mais sistemática seus outros canais de aprendizagem e sua vida acadêmica e social não ficam tão prejudicadas.

O mesmo ocorre para casos em que a surdez chega ao grau profundo, no qual a criança não adquire e nem identifica linguagem oral. Para estas aquisições é necessário um trabalho longo e por vezes pouco estimulante, pois nega a via natural de comunicação utilizada pelas pessoas surdas: a linguagem de sinais.

E aqui colocamos como linguagem por não estar sistematizada como uma língua. Na tentativa de se comunicar, a pessoa surda faz uso de gestos, expressões faciais e corporais, mas todos estes meios alternativos de comunicação ainda é um tipo de linguagem, ela só passa a ser uma língua quando surgem espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido à sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato- enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano- (Brito in Brasil, 1997)

Ou ainda quando “ apresentam um conjunto de regras fonológicas, morfológicas e sintáticas, ou, seja, uma gramática própria. (Fernandes, 2005, p.5), neste conceito é que LIBRAS se enquadra como língua oficial das pessoas surdas no Brasil. Porém, nem todos os surdos a adotam, preferindo se comunicar pela oralização. Muitas vezes os surdos nem opinam sobre este assunto já que quem decide, a princípio, qual meio de comunicação a criança surda usará são seus pais ou responsáveis, na escolha do fonoaudiólogo e da própria escola que seu filho irá participar.

A aceitação da LIBRAS como a língua natural dos surdos é uma necessidade para a inserção social de todas as pessoas surdas e inclusive para a garantia de seu acesso ao conhecimento formal nas nossas escolas. Pois todo surdo que se comunica por este meio tem direito a um intérprete, sem contar que outra forma de comunicação seria ilusório, pois nenhuma criança em idade escolar mantém atenção integral em seu professor para conseguir ler seus lábios o tempo inteiro.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

De acordo com o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças),

os TGD's são “caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões”.

Pelo que nos é possível analisar, muitas síndromes, patologias, e déficits se enquadram nas características apresentadas para definir Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), este termo refere-se especificamente aos alunos com diagnóstico de autismo, síndromes do espectro de autismo com as síndromes de Asperger e de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação (Belisário, 2010)

O autismo é um dos transtornos globais do desenvolvimento que mais estão ganhando espaço no ensino regular. Esta patologia ainda é um mistério para medicina e, em razão deste fato, inúmeras teorias foram criadas na tentativa de compreender um pouco mais sobre o universo deste indivíduo que parece viver em um mundo só dele, sem espaço para mais ninguém. No entanto esta ideia de que autistas não desenvolvem noção do outro, já está superado. Em “Mundo Singular” (2012), a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva desmistifica algumas concepções sobre o autismo e salienta que ele é sim, um sujeito afetivo e que interage com as pessoas ao seu redor, necessitando de figuras de segurança, muitas vezes representadas pela mãe.

No que diz respeito a escolarização dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, muitos psicanalistas e educadores salientam a importância da escola para elas, não apenas pelo aspecto da socialização, mas também para que as mesmas mantenham suas funções cognitivas mais ou menos intactas, já que a falta de estímulos pode levá-las ao desaparecimento total ou parcial. Um dos objetivos da escola é dar um sentido/uso para estas funções, como o estímulo da memória, do pensamento e da percepção, neste sentido a educação formal destes educandos é uma forma de melhorar a qualidade de vida deles, mesmo que muitas vezes não retenham todo o conteúdo acadêmico. É importante ressaltar que cada aluno terá seu desenvolvimento de acordo com suas condições neurológicas e também sociais, muitos alunos com TGD apresentam uma inteligência além da média, podendo não apenas apreender os conteúdos, mas até mesmo superá-los.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

As Altas Habilidades/ Superdotação, doravante AH/S, se tratam de um quadro atípico no mundo da Educação Especial. Enquanto os outros campos se distinguem pelo déficit, pela falta de alguma coisa seja capacidade social, potencial intelectivo ou falta de algum sentido humano, as pessoas com AH/S se destacam pelo grande nível de inteligência. Facilmente confundidos com grandes gênios, esta área ainda é pouco estudada no país, embora já se tenha grupos de estudos bem consolidados sobre a temática principalmente na UFMG e na UFSM.

De modo geral a AH/S pode ser compreendida como uma inteligência acima da média em alguma área da inteligência

humana, bem dentro da teoria das Inteligências Múltiplas bastante difundida por Gardner. Em outras palavras, a pessoa com a AH/S não precisa ser um gênio ou ter uma inteligência alta em todos os campos, antes ainda é possível que aquela criança que se destaca na matemática seja um péssimo dançarino ou mal consiga escrever e mesmo assim seja considerada um AH/S. Desta forma para um diagnóstico mais preciso sobre a AH/S o Brasil, contrário aos testes de QI, adota a Teoria do Anel de Renzuli que:

concebe a super- dotação como os comportamentos que resultam da confluência entre altas habilidades, criatividade e envolvimento com a tarefa. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação. Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica (Virgulin, 2014, p 4)

Muito ainda temos para aprender sobre as Altas Habilidades/ superdotação, este é um campo pouco olhado pelos professores em sala de aula, pois a dinâmica de uma escola e número de estudantes com problemas na aprendizagem acabam sufocando aqueles que apresentam um potencial acadêmico de destaque.

Enfim, ao término deste capítulo, salientamos que é muito importante conhecer alguns aspectos sobre o público-alvo da Educação Especial, no entanto isso não é o suficiente no trato pedagógico com o aluno. Faz-se necessário conhecer o aluno, para além do rótulo oferecido pela Educação Especial, apenas com este olhar singular (e aporte humano e físico necessários) é que conseguiremos oferecer a estes indivíduos uma educação de qualidade dentro do ensino regular, como é de seu direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva requer mudanças na abordagem e nas práticas, mas também no repensar de atitudes fundamentais sobre a educação. A educação inclusiva é vista como um modelo que propõe mudanças estruturais na educação e deve ser visto como uma abordagem para o desenvolvimento de todo o sistema escolar.

A Educação Inclusiva parte do reconhecimento de que a educação especial deve ser promovida e as políticas e legislações para isso devem estar ancoradas no ideal de educação para todos e equidade, como elemento de justiça social, em oportunidades para todas as crianças, especialmente para aquelas que já passaram. excluídos de forma consistente, neste caso pessoas com deficiência. A forma de implementar a educação especial é a partir de uma educação inclusiva que requer reformas no sistema educacional.

Embora muito seja escrito e conhecido sobre Educação Inclusiva e suas práticas, debates importantes continuam a existir em torno de sua adequação para vários grupos, especialmente alunos com deficiências graves e aqueles alunos que são surdos e surdos / cegos.

A busca deve continuar a gerar prin-

cípios compartilhados, a promover metodologias (abordagens, estratégias, programas ...) que no longo prazo consigam a transformação de atitudes em relação à população com deficiência e a geração de processos e procedimentos que garantam uma oferta inclusiva, serviços de qualidade, com resultados mensuráveis em termos de qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BELISÁRIO Filho, FERRREIRA, José. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Brasília. CORDE, 2000.

BRASIL. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/1990. Brasília, 2001

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. (1988). Disponível no site http://www.planalto.gov.br Acesso em 11 jun 2021.

Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item id=863. Acesso em 10 julho 2021.

15 Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item id=863. Acesso em 01 julho 2021.

Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Item id=863. Acesso em 02 julho 2021.

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

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. Educação da criança excepcional. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

LITERATURA INFANTIL

NELMA GOMES RODRIGUES

RESUMO

A educação infantil vem ampliando seu olhar quanto á importância da leitura e suas contribuições na construção da aprendizagem, logo nos primeiros anos de vida. A fim de apresentar tais fatos, iniciamos esse Trabalho de Conclusão de Curso, citando a História da educação e seu desenvolvimento no decorrer dos séculos. No segundo capítulo abordamos a importância da leitura e sua iniciação ao letramento, onde o papel

do educador é primordial neste processo de aprendizagem. Contudo a partir do terceiro capítulo a abordagem será sobre a importância da leitura na construção da linguagem verbal, explorando a linguagem formal e informal tão rica na infância. No quarto capítulo iniciação a discussão de estimular comportamentos leitores, despertar a leitura como fonte de prazer e encerrando com algumas orientações didáticas e sugestões de exploração da linguagem verbal na Educação Infantil sugeridas pela Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo e uma lista de livros apreciados por crianças pequenas.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Leitura; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Abordamos nesta pesquisa a formação de leitores fluentes, críticos e criativos dentro das concepções de ensino aprendizagem que já existem na educação, buscando os motivos, gosto, capacidade e adequações feitas para atrair o interesse das crianças pela leitura. Salientamos que as crianças vivem em um mundo repleto de informações, mudanças tecnológicas, sociais e econômicas.

A educação buscar preparar as futuras gerações para o mundo adulto, onde suas exigências no modo de produção e contexto sócio cultural centralizam-se nos valores e modos comportamentais que devem ser atribuídos a estes.

A educação é um bem de consumo que não deixa de ser um produto fabricado e assegurado pela instituição escola, garantido por lei enfatizando sempre sua qualidade quanto ao desenvolvimento total do indivíduo.

A escola muda sua forma de conduzir as tentativas de obter melhorias, isto ocorre com o aparecimento das tensões, conflitos e esperanças da sociedade. Dias, 2001 cita: “A escola situa-se no centro de uma comunidade e não se restringe apenas aos professores e funcionários”. A escola deve ser um ambiente agradável e estimulante, seu objetivo principal deve ser formar alunos pensantes, críticos e politizados que saibam compreender e atuar verdadeiramente e positivamente na sociedade.

O desenvolvimento humano necessita de algumas habilidades básicas para se comunicar, interpretar e ler, e toda aprendizagem se une a leitura. A visão se amplia com a leitura, e através das palavras é que temos a descoberta de mundos.

O sentido desse mundo se dá nos primeiros anos de vida. A partir dos sons e gestos, o bebê os utiliza como forma de comunicação para interagir com o mundo que o cerca. Além da função comunicativa ás crianças usam das palavras como forma de brincadeira, através de cantigas, jogos, repetições e da escuta de histórias.

Para entender melhor esta descoberta de mundo e suas maneiras de interações com a leitura para as nossas crianças, explorando manifestações e tendências educacionais no ensino da linguagem verbal infantil, pautada nas ideias da Psicologia da aprendizagem dos psicólogos interacionistas: Piaget, Vygotsky e Wallon, na autonomia dada á escola na construção de sua Proposta Pedagógica e na atualização constante do professor.

Comunicar, interpretar e ler são condições básicas para o desenvolvimento humano, de modo que qualquer aprendiza-

gem passa pela leitura. Quando se aprende a ler, o mundo ganha outro sentido e tudo é descoberto.

A capacidade de simbolizar concede o acesso ao universo da linguagem, o mundo ganha sentido desde os primeiros instantes de vida, quando a criança se descobre na possibilidade de comunicação.

LEITURA UM ATO NECESSÁRIO

No Brasil pesquisas realizada em 2013 pelo IBGE em quatro estados: Pará, São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco, mostram que pessoas entre dez anos ou mais dedicam em média 6minutos por dia a prática da leitura, diante disto, se faz necessário resgate da leitura como prioridade nas políticas públicas e no imaginário social. Afinal a leitura é mais que um instrumento escolar, é um passaporte para entrada na escrita e na cultura. O papel da instituição escolar é ensinar a criança a folhear instrumentos de leitura para inserir-se de modo pensante nesta sociedade letrada (letras-símbolos- números).

Pesquisas apontam que entre a população brasileira, 40% fazem curso ou já terminaram com o objetivo de terem melhores salários e se desenvolverem pessoalmente. Somente com discussão a respeito da leitura podemos vir a promover uma transformação social e positiva que todos merecemos.

No meio social ande vivemos, e as pessoas envolvidas com a educação devem sensibilizar-se em torno dos livros e da leitura, pois são instrumentos de atuação importantes na sociedade. Uma nação sem leitura não conceberá sua cidadania plena. 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 ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

Letramento é acontecimento, é o pensamento que surge, inexplicável, para viver e pensar o letramento.

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.

Paulo Freire (1975) já possuía esta visão quando dizia: “Ninguém educa ninguém, assim como ninguém se educa sozinho. Alguém só aprende se existir um alguém que lhe deseja ensinar, da mesma forma, alguém só ensinará se tiver alguém ardentemente predisposto a aprender”.

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 sujeito 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, 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 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.

Nas reformas educacionais o professor se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no professor reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico. Precisamos de professor reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar

o aluno.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com participação do professor, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um professor reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta no dia a dia do professor são oportunidades para colocar ideias e reflexões no papel. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em sala de aula. Sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo professor, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

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 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 de-

corrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc.

A REAL FUNÇÃO DA LEITURA NA APRENDIZAGEM

Atualmente a leitura nos dias de hoje é centro de grande preocupação para toda sociedade, pois se queremos pessoas críticas e informadas a leitura é primordial para esta conquista.

No Brasil a grande maioria da população está alfabetizada. Mas nem todos, ou melhor, apenas uma minoria sabe ler bem, isto é, são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem estão alfabetizados, mas nem todos estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização e leitura, que são coisas completamente diferentes.

A sociedade deu á escola a responsabilidade de alfabetizar seus alunos e há anos ela tem cumprido essa missão, contribuindo significativamente para a alfabetização de uma grande parte da população. A escola alfabetizou, mas muitas crianças chegam á segunda etapa, á universidade, sem compreender ou tendo muitas dificuldades para compreender o que lê.

Um dos motivos é a modernização com a utilização de códigos e placas que acabaram por simplificar textos, criando uma geração que não tem interesse pela leitura e suas possibilidades.

Não podemos negar que a escola é influenciada por vontades políticas e escolhas sociais, que acabam dando o acesso para as pessoas conseguirem melhores oportunidades de trabalho e nível social, repetindo o modelo de vencer ou fracassar através do instrumento avaliativo.

Hoje temos alfabetizados e leitores e esta separação é evidente, obrigando todos os sistemas educacionais de todos os países a reconsiderar o ensino da leitura ou, mais precisamente, levá-lo a considerações, levantando metas para acabar com esta divisão. 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 á utilização.

A escola deve ser uma instituição que segundo Cesar Coll(1993)- “encaixe os saberes cientificamente construídos com os conhecimentos elaborados pelas crianças”. Essa missão implica na adequação dos saberes, possibilidades cognitivas e conhecimentos prévios das crianças. A fala ao contrário que se pensa não é algo pronto, é uma aquisição que depende das interações sociais e nas possibilidades de observação e participação nas situações comunicativas.

Desde o nascimento, a criança interage com outras pessoas e desta relação dão significado ao mundo e a si mesmo tornam-se um ser histórico e singular.

As crianças menores se comunicam entre si e com os adultos com diferentes propósitos: para pedir algo, relacionar-se ou para contar algo com suas próprias palavras, brincando com elas.

Na organização da fala as crianças precisam: identificar-se, descrever, narrar, explicar, transmitir informação, informar, concordar ou discordar, expressar sentimentos, manifestar dúvidas, etc.

Estas aprendizagens vão se desenvolvendo e aprimorando ao longo do tempo, com as interações e vivencias de variadas oportunidades. Um parceiro muito importante é o professor, que na educação infantil responde as especificidades das crianças tão pequenas e busca recursos para ensinar respeitando a fase que cada um se encontra.

As instituições de educação infantil devem ter um olhar diferenciado para a linguagem oral, pois é na comunicação cotidiana que o professor observa os avanços nas tentativas de comunicação.

Conversas em grupos é uma situação em que as crianças desenvolvem muitas competências linguísticas. Aprender a se colocar diante de um público pressupõe viver situações coletivas provocativas importantes.

Na apreciação pela leitura o professor deve buscar ações que as crianças encontram significado é compreensão no mundo da imaginação. O professor atua de modo direto, ele é o modelo, o despertar e o gostar de leitura dependerá inicialmente deste modelo positivo.

As mudanças sociais e políticas são responsáveis por produzirem as heranças culturais de uma sociedade, que só existe devido á linguagem verbal que é responsável por organizar o modo de pensar e agir das pessoas. A linguagem verbal se expressa no oral e no escrito, criadas nas práticas sociais de comunicação entre os homens, nos sentimentos, imaginação e expressão de suas ideias.

Em estudos notamos a educação infantil assumindo seu papel educativo no domínio da oralidade: reconhecem seu papel na constituição de sujeitos falantes, pois as instituições de Educação Infantil são ambientes sociais, lugar onde muitas vezes as crianças começam a falar e aprendem diversas formas sociais de comunicação. É na Educação Infantil que se estimula e se aprende as cantigas de roda, jogos cantados e o gosto pela leitura.

Durante muitos anos ocorreram críticas ao trabalho com a leitura e a escrita, pois as instituições educacionais centralizavam-se nas práticas de decodificação do escrito, deixando de lado o reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem, Vygotsky já afirmava:

”Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural,da criança”. (Vygotsky, 2002).

Mas hoje o pensamento mudou, com vários estudos e pesquisas no campo da psicologia, linguística e da pedagogia, sabe-se que as crianças vivem em sociedades letradas, ricas em fontes de comunicação entre as pessoas e assim começam a interessar-se pela escrita, eles procuram compreender o mundo dos adultos e suas representações.

Emília Ferreiro enfatiza: ”A tão famosa “maturidade para a leitura e escrita” depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança

á margem da linguagem escrita ‘esperando que amadureça’(...)” (Ferreiro, 1985).

A escola por muitos anos negou o acesso da criança a escrita equivocadamente já que a linguagem ocorre no contato com o convívio social. Ana Teberosky e Emilia Ferreiro trouxeram uma nova visão sobre a alfabetização com o livro: “A psicogênese da língua escrita”, destacam que para aprender a ler e escrever dependerá da relação que a criança terá desde pequena com a cultura escrita. A leitura e a escrita são processos que se revelam na interação com o mundo, o contato com a linguagem escrita ocorre quando o professor empresta sua voz aos textos e se torna escriba de suas criações na produção de textos.Assim as crianças podem contar com olhar atento e curioso do professor.

A leitura desempenha papel de destaque no percurso da escrita, quando trabalhamos com a linguagem verbal, seja oral ou escrita, estamos abordando várias aprendizagens como: brincar com as palavras, conhecer narrativas literárias e desenvolver comportamentos leitores e desenvolver a comunicação.

Para desenvolver comportamentos leitores necessitamos da construção de experiências, a partir do contato com a escrita e as produções narrativas.

Nós adultos, nem sempre temos consciência dos comportamentos leitores que desenvolvemos ao longo de nossa formação, quando lemos e damos sentido e entusiasmo, o comportamento leitor saltam aos olhos das crianças em especial nas rodas de leitura.

“Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale ás crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras, È na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas etc.” (Orientações Curriculares SME, 2007).

A roda de leitura deve sempre estar presente no ambiente escolar aumentando o repertório de histórias, com a frequência diária e bem planejada, este será um momento de grande aprendizagem. A criança também deve ter momentos de contato com os livros, para folheá-los e explorá-los com o cantinho da leitura, possibilitando a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de possibilidades de leituras através de imagens ou imaginação. Querem-se uma comunidade justa, então se devem formar leitores competentes, críticos e sensíveis, pois esta é a porta de entrada para tantas mudanças necessárias. A escrita deve ter sentido para quem lê. O saber ler deve ultrapassar o decodificar palavras, e muito mais que isso é o movimento de interação com o mundo, com poder transformador.

Quando o indivíduo aprende a ler, o mundo é descoberto e passa a ganhar outro sentido, passa a comunicar interpretar e analisar desenvolvendo assim as condições básicas para o crescimento humano.

O que é ler? O que é leitura? São perguntas complexas que demanda algumas reflexões, já que a leitura se relaciona com fatores biológicos, psíquicos, filosóficos, históricos, culturais e sociais.

Ler é um ato de estar conectado

com o mundo do outro, e poder receber e enviar mensagens, compreender e adentrar em mundos imaginários. Leitura esta palavra deriva do latim “lectura”, originariamente com o significado de “eleição, escolha”, e a forma como se interpreta um conjunto de informações.

O processo de leitura faz parte das competências cognitiva, social e cultural e para se ler bem é necessária a passagem pela educação formal e pelo processo de alfabetização. A leitura é muito mais do que um instrumento escolar. É um passaporte para a entrada na cultura escrita, envolve o domínio de práticas culturais que levam a compreensão do mundo, criando novas identidades, novas formas de inserção social, nova maneira de pensar e agir.

No Brasil o governo incentiva: editoras, livrarias e empresas privadas a distribuição de livros e campanhas publicitárias. Mas ainda falta muito para que os brasileiros adquiram comportamentos leitores.

O ato de ler não pode ser uma atividade passiva. Pois o leitor é um elemento ativo no processo. O desenvolvimento da linguagem não é algo natural, pois é fruto de experiências sociais construídas com o contato de escutas e produções narrativas.

Podemos reconhecer leitores por seus comportamentos, há leitores que gostam de comentar ou recomendar algo que já leram nas crianças pequenas o ato de querer ouvir várias vezes a mesma história vem da vontade de antecipar os acontecimentos futuros e sentimentos a cada leitura.

Os adultos nem sempre tem consciência dos comportamentos leitores que adquirem ao longo da vida. A leitura é um exercício de cidadania que exige do leitor criatividade, mobilizando seus conhecimentos prévios, interagindo com os textos, construindo significação, incorporando reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-los a compreender melhor seu mundo e seu semelhante. Cabe a escola o desafio de ensinar o leitor.

A questão é: Como despertar o gosto pela leitura nas crianças? Já conhecemos os benefícios que a leitura trás na vida das pessoas. Leitores tendem a possuir um bom vocabulário, oral e escrito e articulam melhor as ideias com maior facilidade de coerência, tornam-se mais criativos. Mas isto só ocorrerá se a criança tiver estímulos literários desde pequenas, teremos leitores se as crianças tiverem pais leitores, já que tendem a copiar comportamentos adultos que os cercam. Quando um adulto lê ao lado de uma criança incitamos a curiosidade, interesses pessoais de cada faixa etária é outro ponto de estímulo, ler temas que prendam a atenção e o imaginário da criança.

Alguns artigos para bebê recomendam iniciar com contação de histórias aos seis meses de idade, cativando a atenção e o gosto pela leitura, o ouvir e imaginar. A escolha dos livros e de suma importância para adequar a fase imaginativa da criança. Na educação infantil a leitura deve ser entendida e sentida pela criança como forma de prazer, dando asas a imaginação, para que sempre queiram outra vez.

A escola de educação infantil por se tratar de um ambiente alfabetizador tem a possibilidade de despertar o gosto pela leitura nas crianças e posteriormente nos pais, este trabalho além de estimular o imaginário, aproxima as crianças do mundo letrado. Se queremos pessoas leitoras temos que oferecer atividades diárias em que os pe-

quenos tenham a oportunidade de ler, trocar ideias, ouvir e comentar.

O livro é um mundo a ser descoberto a cada página, é um contador de história. A leitura foi criada para o prazer e não ser um dever.

Quando o livro se torna uma porta para o imaginário, ocorre a interação entre o leitor e os personagens tornando-se cúmplice no texto.

A ampliação da leitura se torna inspiradora quando colocada como fonte de inspiração, a aproximação e o prazer ao ato de ler e de ouvir histórias. Na escola os momentos de leitura de diferentes textos, desenvolverão na criança o prazer pela leitura, trazendo confiança, criatividade e alegria.

Quando falamos em criança pequena, a releitura de contos é muito comum, pois os pequenos vão adquirindo intimidade com os personagens e a cada nova leitura, trechos e falas são acrescentados ao repertório linguístico e a sua imaginação.

Alguns cuidados devem ser tomados para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ler para a criança. Alguns cuidados e ações devem ser respeitados 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.

A leitura é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido.

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 á indicação e leitura de livros adequados para cada uma das diferentes faixas etárias.

Acreditamos, que podemos 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

ARROYO, L. Literatura Infantil Brasileira. São Paulo:Melhoramentos, 1988.

ARROYO, L. Ofício de Mestre: Imagens e Auto Imagens. Petrópolis, Vozes, 2000.

BARBOSA, M. C.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÈ, I. Aprender e ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de fada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC, 1995.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL/ Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMARGO, L. Ilustração do Livro Infantil. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MIEIB – Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.

CARVALHO, B. V. A Literatura Infantil. São Paulo: Atual, 1984.

COELHO, N. N. A Literatura Infantil. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. Revista Educação e Sociedade, v.26, n.91, p.443-464, Maio/Ago. 2005.

CRAIDY, C., KAERCHER, G.E. (org). Educação Infantil – pra que te quero? São Paulo: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A infância da razão: uma introdução á psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole, 1990.

DEL RIO, M. J. – Psicopedagogia da linguagem oral, um enfoque comunicativo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDWARDS, C; GANDINI, L. As cem linguagens da criança: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. A. M. (org.). A Escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. São Paulo: Artmed, 2001.

FERREIRO, E. Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola? Revista Escola Municipal, SME. São Paulo, ano 18, n° 13, 1985 pág. 44.

FREIRE, P. Educação e Mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1975.

FREITAS, M. C. (org.). História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

FOUCAMBERT, J. A Criança, o Professor e a Leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GADOTTI, M. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2003.

GOES, M. C. & SMOLKA, A, L (orgs) A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

JUNQUEIRA FILHO, G. A. Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RIOS, T. A. Projeto Pedagógico: Construção Coletiva. In: Seminário de Atualização Pedagógica. Bragança Paulista: USF, 1998.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ET alii. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo:Cortez, 1998.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros. O que fazem? O que pensam? O que almejam? São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA: IMPORTÂNCIA E DESENVOLVIMENTO

PATRÍCIA SOLER DE SOUZA ANTÔNIO

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

A Psicomotricidade é uma instrução que vem contribuir para a concepção de indivíduos tanto referente sua vida física quanto intelectual e emocional, uma vez que engloba atividade, coragem, adequação, versatilidade, presteza, organização motora, inventividade, concentração e cordialidade, o que vem assessorar admiravelmente no desenvolvimento de um processo ensino aprendizagem competente e expressivo. A infância é apresentada atualmente como um momento onde a criança se fortalece através de suas qualidades e precisões próprias, carecendo para tanto de atividades eficazes, divertidas e interessantes. O presente artigo apresenta como objetivo observar a importância da Psicomotricidade frente ao desenvolvimento infantil, principalmente compreendendo os âmbitos motores, afetivos, sociais e cognitivos, considerando a importância das movimentações para o desenvolvimento humano desde a primeira infância. O desenvolvimento deste trabalho se justifica pelo fato de que a Psicomotricidade solicitar ao ser humano seu adiantamento motor, cognitivo, físico e afetivo, onde através de deslocamentos livres e dirigidos, é possível divulgar sentimentos, anseios, pensamentos e precisões que admitem atuar sobre o meio exterior de maneira lúdica, delineada, dirigida e apropriada a cada faixa etária, indigências e obstáculos apresentados. A problemática que embasa o trabalho compreende: É possível repassar às crianças atividades psicomotoras que amparem o desenvolvimento de uma infância favorecida por movimentos corporais de maneira lúdica e significativa? A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica que vem considerar e detectar a importância da Psicomotricidade na infância, procurando assim, esclarecer e debater o tema abordado através de publicações apresentadas em livros, revistas, artigos científicos, monografias e textos disponibilizados na internet.

Palavras Chave: Conhecimento. Desenvolvimento. Infância. Movimentos. Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento irrestrito da criança é um assunto que vem provocando grande apreensão durante diversos anos em teóricos, pesquisadores e profissionais envolvidos, visto que este desenvolvimento abarca diferentes conceitos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

A Psicomotricidade é uma instrução que vem contribuir para a concepção de indivíduos tanto referente sua vida física quanto intelectual e emocional, uma vez que engloba atividade, coragem, adequação, versatilidade, presteza, organização motora, inventividade, concentração e cordialidade, o que vem assessorar admiravelmente no desenvolvimento de um processo ensino aprendizagem competente e expressivo.

A infância é apresentada atualmente como um momento onde a criança se fortalece através de suas qualidades e precisões próprias, carecendo para tanto de atividades eficazes, divertidas e interessantes.

O presente artigo apresenta como objetivo observar a importância da Psicomotricidade frente ao desenvolvimento infantil, principalmente compreendendo os âmbitos motores, afetivos, sociais e cognitivos, considerando a importância das movimentações para o desenvolvimento humano desde a primeira infância.

O desenvolvimento psicomotor é cada vez mais extraordinário para o desenvolvimento de indivíduos conhecedores de si próprios e dos ambientes sociais aos quais se encontram inseridos e para tanto, a apresentação de atuações interativas desde a mais tenra idade oportuniza a permanente permuta de conhecimentos, precaução, confiança e autoconfiança.

O desenvolvimento deste trabalho se justifica pelo fato de que a Psicomotricidade solicitar ao ser humano seu adiantamento motor, cognitivo, físico e afetivo, onde através de deslocamentos livres e dirigidos, é possível divulgar sentimentos, anseios, pensamentos e precisões que admitem atuar sobre o meio exterior de maneira lúdica, delineada, dirigida e apropriada a cada faixa etária, indigências e obstáculos apresentados.

A problemática que embasa o trabalho compreende: É possível repassar às crianças atividades psicomotoras que amparem o desenvolvimento de uma infância favorecida por movimentos corporais de maneira lúdica e significativa?

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica que vem considerar e detectar a importância da Psicomotricidade na infância, procurando assim, esclarecer e debater o tema abordado através de publicações apresentadas em livros, revistas, artigos científicos, monografias e textos disponibilizados na internet.

Espera-se que esta pesquisa venha agenciar um melhor conhecimento quanto a importância da Psicomotricidade na infância, contornando todas as pessoas ligadas direta ou indiretamente ao desenvolvimento incondicional das crianças em todos os seus aspectos (cognitivo, físico, social, educacional e pessoal).

PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA

Todo indivíduo apresenta movimentos corporais desde sua vida intrauterina e, a partir de seu nascimento, faz uso da motricidade para se conhecer e se comunicar com o mundo, solidificando suas afinidades afetivas e assim se estabelecendo como ser social (BARROS, 2014, p.2).

A afinidade constituída entre mente e corpo deriva em atuações e movimentos.

Toda essa relação é designada como “Psicomotricidade” que é um importante campo do conhecimento que vem assessorar de maneira ativa a formação de todo indivíduo, principalmente quando desenvolvida no período da infância, visto que é nesta fase que se inicia a formação de hábitos, valores, desenvolvimento social, cognitivo e educacional, entre outros. Portanto, o estímulo psicomotor na infância torna-se de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança.

As crianças atuais passam grande parte de seu tempo inserida em instituições de ensino e, é dentro destas instituições que elas dão início as suas atividades criativas, de locomoção, aprendendo a movimentar seu corpo no espaço, explorando assim o

mundo externo.

Mahoney (2004, p.14) diz que “[...] o desenvolvimento da criança constitui no encontro, no entrelaçamento de suas condições de existência cotidiana, encravada em uma dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época”. Para o autor, a infância é uma fase da vida humana protegida por diferentes características e necessidades próprias que são influentes na construção e na afirmação do desenvolvimento humano.

Segundo Fonseca (1998) o movimento é um estímulo psicomotor que se apresenta de fundamental importância e necessidade frente ao desenvolvimento integral e consciente da criança, pois envolve os aspectos físicos, mentais e emocionais.

De acordo com Alves (2003, p.2) “[...] o movimento assim como o exercício é de fundamental importância no desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança”.

Na medida em que a criança vai crescendo, ela passa a se desenvolver de maneira que toda nova aquisição passa a influenciar diretamente na construção de sua independência e autonomia.

Barreto (2000, p.19) ressalta que “[...] a Psicomotricidade é o relacionar-se através da ação, como um meio de tomada de consciência, de unificação do ser, que é corpo, mente, espírito, natureza e sociedade”.

Para Fontana (2012, p.14), a Psicomotricidade é a “[...] relação existente entre motricidade, mente e afetividade, utilizando-se de técnica a fim de facilitar a abordagem global da criança”.

Já para Ferreira e Ramos (2007, p.21), a Psicomotricidade é “[...] a ciência que tem como objetivo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interior e exterior, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo”.

Todo indivíduo, independentemente de sua idade, é um ser carente do ponto de vista motor, ou seja, apresenta-se incompleto e não especializado, que não se encontra limitado a um determinado espaço e, portanto, necessita se adaptar ao meio ao qual se encontra inserido, transformando-o.

Assim, surge o trabalho psicomotor baseado no crescimento individual de cada necessidade e/ou capacidade apresentada pela criança, possibilitando e incentivando que esta imagine, crie e realize diferentes ações através de aspectos emocionais, intelectuais, físicos e espirituais que a envolve, desenvolvendo assim através de experiências conscientes sua personalidade. Esta situação se desenvolve a partir do momento em que é oportunizado a criança experimentar e vivenciar diferentes situações que envolvem as partes do corpo, ela passa a adquirir diferentes aprendizagens que vão lhe permitir explorar, perceber, imaginar, planejar e manifestar seus desejos. Portanto, é notório afirmar que todo movimento é uma característica real por onde a criança desenvolve e responde seus estados emocionais e comportamentais, exprimindo assim suas necessidades, sentimentos e emoções vivenciadas.

É por meio da atividade motora que a criança vai construindo um mundo mental cada vez mais complexo, não apenas em conteúdo, mas também em estrutura [...] ela vai adquirindo experiências que virão a ser determinantes no seu desenvolvimento psicológico futuro (FONSECA, apud GONÇAL-

VES, 1983, p.270).

A Psicomotricidade é um conhecimento que se encontra pertinente à aprendizagem (coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, organização espaçotemporal, desenvolvimento cognitivo, entre outros) e por isso, proporciona espaço de evidência no panorama educacional objetivando assim permitir excelentes propriedades no processo ensino aprendizagem.

Partindo desta realidade, toda instituição educacional deve apresentar a seus alunos desde a mais tenra idade diferentes linguagens e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática, musical, oral, escrita) (ANDRADE, 2013).

O trabalho através da educação motora deve envolver a criança desde seu nascimento visto que, os movimentos vão aprimorar consideravelmente seu processo ensino aprendizagem.

É de extrema necessidade e importância que sejam oferecidas às crianças tempos e espaços para que desenvolvam brincadeiras e atividades motoras de maneira livre e/ou dirigida de acordo com a idade e a realidade de cada um.

O desenvolvimento de atividades lúdicas e psicomotoras nas crianças influência direta e positivamente em seu desenvolvimento saudável, tornando-a um adulto equilibrado (física e emocionalmente) promovendo assim, o desenvolvimento da criatividade e imaginação que servirão de bases para a resolução de possíveis situações problemas (BARROS, 2009).

De acordo com Fontana (2012, p.20), o desenvolvimento da Psicomotricidade é extremamente necessário a partir do momento em que auxilia

[...] na aprendizagem do desenvolvimento do esquema corporal da lateralidade, da estruturação espacial, da orientação temporal e da préescrita, tendo em vista que se ocorrer algum problema de ordem psicomotora, a aprendizagem poderá ser prejudicada.

Lopes (2006, p.42) ressalta que toda criança necessita “[...] ser estimulada desde cedo, pela família, pela escola ou por ambas” para que assim apresente contato com o mundo cada vez mais cedo, ou seja, quanto mais cedo a criança for estimulada por meio da Psicomotricidade, melhor será seu desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e educacional e, quanto mais ela aprender, maiores serão os benefícios para seu desenvolvimento.

A principal atividade psicomotora desenvolvida na infância envolve as atividades lúdicas, ressaltando a relação estabelecida entre o homem, seu corpo físico e o meio social ao qual ele se encontra inserido (MELLO, 1987).

Enquanto uma criança está brincando, ela está automaticamente adquirindo conhecimentos e assim, envolvendo reflexões, inteligência, esforço, diversão, sabedoria e demais aspectos que auxiliam diretamente em sua educação para a vida (SILVA, 2010).

Pereira (2010) destaca que as atividades lúdicas são de grande valia para o desenvolvimento psicomotor infantil, pois é brincando que a criança estabelece uma profunda relação entre a fantasia e à realidade, desenvolvendo para tanto, diferentes aspectos que envolvem imaginação, afeto, resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades, competência cognitiva, de forma agradável, natural e significativa.

Um adulto que não gosta de brincar "[...] nunca irá observar uma criança vivenciando práticas lúdicas e também não reconhecerá o valor das brincadeiras na vida delas" (MALUF, 2009, p.32).

Proporcionar às crianças diferentes tipos de brincadeiras é oferecer-lhes um aumento significativo de sua autoestima, bem como proporcionar-lhes a troca de informações, experiências e vivências (corporais e culturais), a socialização e a integração, com diferentes pessoas e situações.

Segundo Antunes (2000) todo ser humano apresenta a necessidade de se movimentar, mas, principalmente as crianças, que passam através dos movimentos a conhecer seus limites, dominando e coordenando seus movimentos, mesclando a realidade à fantasia por meio de situações desafiadoras, estimulantes e eficazes.

Maluf (2009, p.13) completa dizendo que "[...] os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual".

Diante do exposto, fica claro observar que o trabalho com a Psicomotricidade contribui para o desenvolvimento global da criança e, um bom trabalho psicomotor "[...] precisa da junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaço" (ALMEIDA, 2006, p.19). Por isso, deve ser desenvolvida com base em objetivos claros e bem definida com a adaptação de atividades cotidianas psicomotoras, mostrando assim compromisso com o trabalho a ser executado, possibilitando a descoberta de novos espaços de aprendizagem de maneira estimulante, que possibilite maior integração entre a criança, os objetos e os espaços apresentados.

Portanto, uma educação embasada em atividades psicomotoras não apresenta apenas controle das funções e desenvolvimento corporal, mas sim, possibilita e favorece o desenvolvimento global da criança, principalmente a que se encontra em fase escolar.

Faz-se necessário, então, formar cidadãos plenos, conhecedores de si próprios, dos outros, preparados para viver em sociedade, valorizando o ser humano de maneira completa, em todas as suas individualidades, necessidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda criança passa por diferentes etapas durante sua infância, que lhes permitem avançar diretamente de uma para outra. Portanto, cabe aos profissionais e demais pessoas ligadas a ela pesquisar, analisar e assim desenvolver atividades e exercícios psicomotores e lúdicos que venham de encontro a sua idade, nível de desenvolvimento, necessidade e limitações apresentadas.

O presente estudo realizou uma breve reflexão sobre a importância da Psicomotricidade na infância, percebendo a eficácia desta ciência para o desenvolvimento integral das crianças.

É notório que a Psicomotricidade a cada dia mais vem se mostrando como importante ferramenta para o desenvolvimento integral de todo ser humano, visto que envolve não apenas os aspectos físicos, como também os intelectuais, psicológicos e afetivos do indivíduo.

O presente estudo ressalta a impor-

tância de se apresentar exercícios psicomotores e lúdicos às crianças desde a mais tenra idade, para que assim estas possam se desenvolver de maneira significativa quando sua qualidade de vida. Toda criança é um ser extremamente ativo desde a vida uterina e ainda mais após seu nascimento, visto que procura cada dia mais explorar o espaço e o seu próprio corpo por meio de diferentes movimentos corporais que podem ser considerados como uma maneira de viver com prazer e satisfação.

Os movimentos permitem às crianças expandir seus sentidos e seu corpo, levando-os a superar determinados obstáculos e/ou desafios encontrados.

As atividades psicomotoras e lúdicas oportunizam as crianças expressar, criar, transformar, conviver e socializar-se por meio de diferentes experiências e vivências que vão interferir de maneira direta em seu desenvolvimento integral, promovendo assim crescimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Os benefícios da Psicomotricidade podem ser notados no decorrer da vida da criança seja através de seu comportamento psicomotor, manutenção de sua saúde física, mental e socioafetiva, autoconhecimento, consciência de seu próprio corpo, superação de suas necessidades, entre outros.

Atividades motoras eficientes e eficazes promovem o desenvolvimento da autonomia e da independência, impulsionando positivamente tanto o desenvolvimento integral da criança quanto sua maneira de viver e conviver.

Diante dos inúmeros benefícios expostos, é notório que a Psicomotricidade deveria receber maior atenção e assim ser mais divulgada para que possa ser desenvolvida e aplicada de maneira mais consciente, contribuindo eficazmente para o desenvolvimento humano em todas as suas etapas, níveis e complexidades visto que a cognição, o afeto e o movimento são aspectos indissociáveis e que fazem parte da condição humana.

Por fim, este estudo veio ressaltar a Psicomotricidade como ciência auxiliadora para um desenvolvimento humano de qualidade que visa consequentemente alcançar uma educação criativa, prazerosa e significativa para todos.

CHILDHOOD PSYCHOMOTRICITY: IMPORTANCE AND DEVELOPMENT

ABSTRACT

Psychomotricity is an instruction that contributes to the conception of individuals regarding their physical, intellectual and emotional life, since it encompasses activity, courage, adequacy, versatility, promptness, motor organization, inventiveness, concentration and cordiality, which comes to advise admirably in the development of a competent and expressive teaching-learning process. Childhood is currently presented as a moment where the child is strengthened through its own qualities and precisions, lacking, therefore, effective, fun and interesting activities. This article aims to observe the importance of Psychomotricity in child development, mainly comprising the motor, affective, social and cognitive spheres, considering the importance of movements for human development from early childhood. The development of this work is justified by the fact that Psychomotricity asks human

beings for their motor, cognitive, physical and affective advancement, where through free and directed displacements, it is possible to disclose feelings, anxieties, thoughts and precisions that admit acting on the environment exterior in a playful, delineated, directed and appropriate way for each age group, indigence and obstacles presented. The problem underlying the work comprises: Is it possible to transfer psychomotor activities to children that support the development of a childhood favored by bodily movements in a playful and meaningful way? The methodology adopted is the bibliographical research that comes to consider and detect the importance of Psychomotricity in childhood, thus seeking to clarify and debate the topic addressed through publications presented in books, magazines, scientific articles, monographs and texts available on the internet.

Keywords: Knowledge. Development. Childhood. Movements. Psychomotricity.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. P. de. Teoria e prática em Psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak, 2006.

ALVES, F. Psicomotricidade, ação e emoção. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

ANDRADE, L. F. Psicomotricidade na aprendizagem da criança de 2 e 3 anos. Monografia (Graduação em Pedagogia). UNISALESIANO – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Lins-SP, 2013. 80 f. Disponível em:

<www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56016.pdf> Acesso em: 28.jun.2021.

ANTUNES, C. Jogos par a estimulação das múltiplas inteligências. 8.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BARRETO, S. J. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARROS, F. C. A. M. Cadê o brincar? Do Ensino Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: Editora UNESP – Cultura Acadêmica, 2009.

BARROS, S. M. S. A Psicomotricidade como fator de influência na prontidão para a aprendizagem na escola. 2014. 17 f. Disponível em:

<http://famesp.com.br/novosite/wpcontent/uploads/2014/tcc/famesp_silvana_maria_santana_barros.pdf> Acesso em: 09.jun.2021.

FERREIRA, C. A. M.; RAMOS, M. I. B. (orgs.). Psicomotricidade: Educação Especial e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

FONSECA, J. J. S. Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONTANA, C. M. A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil. Monografia (Pós-graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino,

Modalidade de Ensino à Distância). Universidade Tecnológica Federal do Paraná –

UTFPR. Madianeira, 2012. 75 f. Disponível em:

<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4701/1/MD_EDUMTE_VII_2012 _03.pdf> Acesso em: 05.jul.2021.

GONÇALVES, F. Do andar ao escrever: um caminho psicomotor. São Paulo:

Cultural RBL Ltda, 1983.

LOPES, V. G. Linguagem do corpo e movimento. Curitiba: FAEL, 2006.

MAHONEY, A. A. A construção da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (org.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

MALUF, A. C. M. Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas. 2.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MELLO, A. M. Psicomotricidade, Educação Física e Jogos Infantis. 4.ed. São Paulo: IBRASA, 1987.

PEREIRA, D. A. dos S. Jogos e brincadeiras: uma ferramenta para o desenvolvimento da Psicomotricidade. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, 2010. 58 f. Disponível em: <www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia--DANIELA-A-DOS-SANTOSPEREIRA.pdf> Acesso em: 25.jun.2021.

SILVA, G. S. O desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil de 0 a 3 anos. Monografia (Especialização em Psicomotricidade). Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010. 40 f. Disponível em:

<www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicações/t205654.pdf> Acesso em:

17.jun.2021.

FORMAÇÃO DOCENTE E OS JOGOS LÚDICOS

Paulo Eduardo Gonçalves Mascarenhas

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o jogo lúdico como peça fundamento da educação e na formação do educador. Para tal, refletiremos sobre a dimensão metodológica, filosófica e sobre o modo á utilizar na educação. Enquanto no método analítico, dialético sintético, a experiência a experiência é conservada e ampliada, constituindo-se como abertura sempre a novas possibilidades de pensar, conhecer, educar e agir seja do educando quanto do educador. também pensar em como a formação de professores no Brasil tem se mostrado deficitária e relutante em utilizar “novidades”, pois nunca conseguiu superar a dicotomia entre teoria e prática reflete na formação. O permanente debate entre qual é o melhor modelo para formação docente em nada contribui para a formação do professor e muito menos do aluno, uma vez que a formação de bons docentes demanda mais que formação teórica e prática. Neste sentido, procurarei evidenciar a seguinte questão: em que medida e como o jogo pode se tornar elemento essencial à educação. Inúmeros autores discutem e sobre a concepção de jogos lúdicos e brincadeiras, debatem sobre a conceitualização demonstrando que essas categorias se equivalem. O fator emocional presente no ato de brincar é uma das razões pelos quais as crianças estabelecem uma entusiasmada participação. Tanto os jogos quanto as brincadeiras são atividades voluntarias, incentiva a criatividade, colaboram para a autoestima da criança e adolescente. Entre a

situação, a ser representada em uma brincadeira e a realidade. Existe um abismo entre o jogo lúdico e a aprendizagem mecanicista, o brincar é um instrumento importante para desenvolver a criança, oferece oportunidade de criar meios para construção do conhecimento.

Palavras-chave: Jogos lúdicos, Educação praticas pedagógicas, Jogos infantis: educação, Formação de professores, Pedagogia histórico-crítica.

.

INTRODUÇÃO

Proponho neste trabalho, a apresentar a importância dos jogos lúdicos como fundamento da educação, tanto escolar quanto acadêmica e em especial na educação infantil. Com a intenção questionar as possibilidades e contribuições do lúdico para a formação, refletirei o desenvolvimento humano e lúdico na perspectiva do materialismo-histórico-dialético e tendo os fundamentos da educação lúdica como um facilitador para que os alunos se apropriem dos conhecimentos essenciais.

Contudo, devemos ter consciência que o jogo (lúdico) não é uma solução

milagrosa para as dificuldades e conflitos existentes na educação, ele é uma opção. Pois devemos nos libertar da atual estilo educacional que não dialoga com o atual estudante, seja no ensino infantil ou o universitário pois a formação dos professores,ainda esta presa a grilhões do passado e enfrenta uma permanente dicotomia entre teoria e prática.Enquanto nas universidades a formação dos professores (pesquisadores e criadores de conteúdos) centrar-se nos conteúdos, pois a prática seria adquirida posteriormente com a experiência docente, pesquisas ou com a formação em serviço, no caso dos professores “destinados” as escolas , como disse Saviani (2012) a formação dos professores deveria ter como foco central o preparo para pedagógico-didático.mas em ambos os casos ainda existe resistência a ludicidade, como se ela devesse ser usada unicamente na educação infantil.

Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. Devemos libertar nossa imaginação, filosofar para que o educador e o educando possam efetivamente tomar

posse e compreender das possibilidades que lhes são oferecidas e principalmente fomentar e incentivar o desejo natural de conhecer.

Bruna Carvalho - Lígia Márcia Martins em seu artigo dilema versus pratica citam Saviani resumidamente, a reflexão filosófica sobre os problemas que a realidade educacional apresenta uma lógica de pensamento que analise os problemas educativos profundamente, sistematicamente e contextualmente. Assim, o grande desafio da disciplina filosofia da educação frente à formação de professores “[...] será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade [...]” (SAVIANI, 2007, p. 28). A profunda inserção na história da educação deve proporcionar aos alunos a compreensão do contexto político, econômico e social da educação, desde suas formas assistemáticas até a sua forma mais desenvolvida e institucionalizada. Portanto, o ensino da história da educação não se reduz à mera memorização cronológica de fa-

tos. O que deve ser levado em consideração é que a compreensão da história da educação não deve ser apertada da apreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais em que o fenômeno educativo se desenvolve (SAVIANI, 2007).”

2. PENSADORES E OS JOGOS LÚDICOS

Uma breve explanação sobre o conceito filosófico, baseados nas ideias

de Hans-Georg Gadamer e seus estudos sobre a hermenêutica, pois acredito que os jogos lúdicos estão intimamente ligados a hermenêutica moderna ou contemporânea que engloba não somente textos escritos, mas também tudo que há no processo interpretativo. Isso inclui formas verbais e não verbais de comunicação, assim como aspectos que afetam a comunicação e do professor Celso Antunes que habilmente relata o vinculo e a importância dos jogos na educação.

O jogo lúdico como conceito em si é algo de extrema complexidade e ao relacionar com o educar se torna ainda mais difícil de se analisar sociologicamente pois as possibilidades são infinitas. Ao se analisar o jogo não se pode dizer que o jogo pode ser totalmente subjetivo ou objetivo, porque o compreender ocorre enquanto um jogo entre a tradição e a interpretação. E ao mesmo tempo o lúdico está ligado ao anseio de quem se propõe a auxiliar o educando.

Para levar a termo meu objetivo, qual seja: apresentar os modelos de jogos, como os jogos são essenciais à educação, e como teremos de refletir sobre a dimensão metodológica da hermenêutica filosófica e a formação docente, mais especificamente, sobre o modo e a forma de acontecer da educação e analisar os jogos lúdicos na pratica docente. Ora, enquanto, no método analítico, dialético sintético, a experiência é dissecada e, consequentemente, eliminada, no jogo hermenêutico, a experiência é conservada e ampliada, constituindo-se como abertura sempre a novas possibilidades de pensar, conhecer, educar e agir. Neste sentido, procurarei explicitar a seguinte questão: em que medida e como o jogo se constitui como elemento fundamental à educação? Tentarei esclarecer o papel do jogo e determinar a influência do caráter lúdico do jogo dialógico e sua contribuição à educação. Essencialmente, esse trabalho consiste em uma abordagem teóricoconceitual, de caráter filosófico reflexivo.

Existe uma enorme variedade de tipos e formas de jogos, mas podemos categorizar em quatro características fundamentais: de competição, de imitação, de acaso e de vertigem. Estas concepções de jogo mostram como se dá o decidir do vir-a-ser de uma civilização. No jogo acontece uma espécie de ajuste entre os diferentes elementos que compõem certa situação, verificando-se relações de interdependência e dependência estáveis.

O jogo constitui-se sempre como processo e, por isto mesmo, é sempre temporal, pois algo novo e imprevisto pode emergir. Nele, o que resulta a coisa mesma, não é produto final da aplicação de uma técnica sobre algo. O que emerge, ao longo do processo, possui certa autonomia, em seu conjunto, com relação ao ponto de partida e com relação ao que está envolvido no mesmo. O motor principal do jogo reside na própria interação entre os indivíduos envolvidos e sua disposição em se relacionar com a

imaginação.

"Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto"

(Vygotsky, 2008 p117).

E para se compreender essa relação entre pessoas temos que refletir sobre a relação entre a aprendizagem de conceitos escolares, desenvolvimento de habilidades cognitivas e jogo, faz se necessário inicialmente analisar de acordo com a perspectiva sócio –histórica, o que se entende por aprendizagem.

Em como o homem é concebido como produto do meio, a aprendizagem será vista como decorrência de estímulos de algo exterior na visão Vygoysky, Piaget e Wallon.

O que é um jogo habitualmente?

É importante ter em mente o que é um jogo na educação num sentido mais claro. Em nossa cultura a palavra "jogo" habitualmente é confundida com "competição". A ideia do jogo na educação não se confunde com o sentido popular atribuído a essa palavra.

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido do gracejo, ou mais especificadamente divertimento, brincadeira, passatempo. Desta forma, os jogos infantis visam estimular o crescimento e aprendizagens e são mais bem definidos se afirmássemos que representam a relação pessoal e interpessoal entre um, dois ou mais sujeitos.

Celso Antunes diz em seu livro o jogo e a educação infantil, que mesmo que um dos sujeitos seja imaginário, uma criança que em seu quarto esteja entretida, joga botões nunca estará mentalmente sozinha. O brinquedo supõe, na relação com a criança, a indeterminação quanto a seu uso, ou seja, sem regras fixas; o jogo por sua vez, inclui intenções lúdicas; muitas vezes é não literal (por exemplo, a boneca não é literalmente filha da criança, mas é como se fosse); estimula a alegria e flexibilidade do pensamento, mas mantém um controle entre os jogadores e, portanto, uma relação interpessoal dentro de determinadas regras.

Quando jogamos com crianças ou mediamos seus jogos temos, pois, que ter em mente que "vencer" ou "não vencer" constitui acidente irrelevante diante da magnitude das regras que se cumpriu. O jogo possui implicações importantíssimas em todas as etapas da vida psicológica de uma criança e representa um erro inaceitável considera-lo como atividade trivial ou perda de tempo.

Não mais pode existir no educador a ideia classificatória de "jogos que divertem" e jogos que ensinam, pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será um jogo educativo-ainda que possa ensinar e divertir.

Nesse sentido, toda a essência do jogo se sintetiza em suas regras, pois é operando dentro de algumas regras e percebendo com clareza sua essência que vivemos bem e nos relacionamos com o mundo. Jogar é plenamente viver.

O jogo como estrutura metodológica

"Quando falamos de jogo no contexto da experiência da arte não nos referimos ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que desfruta do jogo e muito menos à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte. [...] De certo, pode-se diferenciar do próprio jogo o comportamento do jogador, que, como tal, se integra com outros modos de comportamento da subjetividade. [...] A partir disso, podemos procurar determinar o conceito de jogo. O que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma referência essencial própria para com o que é sério. [...] O jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Não é a referência que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade; é só a seriedade que há no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como se fosse um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é o jogo e que o que está fazendo é "apenas um jogo", mas não sabe o que ele "sabe" nisso".

(GADAMER, 2007, p. 154-155)"

Por jogo compreendemos o lúdico, o cúltico, o dramático, o literário. Muito mais que um mero fazer de conta, o jogo possui uma dimensão fixa, objetiva, com regras próprias e tempo limitado ou não, espaço demarcado, ocorrendo na mais absoluta seriedade - embora seja um jogo. Contudo, ele só acontece com propriedades subjetivas, tais como: liberdade, correr o risco, consciência de que apenas após ter jogado saber-se-á o resultado ou o processo experiencial. Essa é a visão de jogo e o lúdico Hans-Georg Gadamer.

Para Gadamer o jogo consiste em uma defesa do diálogo, contudo, aponta, paradoxalmente, para uma espécie de incapacidade para a conversação PIS levara a um conflito, nesse momento temos o essencial figura do educador para mediar, mas neste sentido, Gadamer já expunha uma grande dificuldade humana o dialogo real, e levanta alguns questionamentos: até que ponto a arte do diálogo está desaparecendo no campo educativo? Na vida social e pedagógica de nossa época, não estamos assistindo a um processo crescente de monologização do comportamento humano? O monólogo não seria um fenômeno típico de uma educação que acredita excessivamente no processo técnico-científico e, por conseguinte, deixa de lado a dimensão ética? Que experiências específicas, no mundo moderno, fazem os nossos alunos se calarem? O que de fato está contribuindo para o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo? E o que é o diálogo e qual a sua contribuição para uma autêntica educação?

"... a palavra do outro torna-se anônima, familiar (numa forma reestruturada, claro); a consciência se monologiza. Esquece-se completamente a relação dialógica original com a palavra do outro: esta relação parece incorporar-se, assimilar-se à palavra do outro: esta relação parece incorporar--se, assimilar-se à palavra do outro tornada familiar (tendo passado pela fase da palavra pessoal-alheia"). A consciência criadora, durante a monologização, completa-se com palavras anônimas. (...) Depois a consciência monologizada, na sua qualidade de todo único e singular, insere-se num novo diálogo (daí em diante, com novas vozes do outro,

externas.”

Os jogos infantis pelo tempo.

Os jogos e brincadeiras infantis não são características das crianças de nossa época, podemos ver claramente no quadro de Pierre Bruegel (1560), algumas dessas brincadeiras-atividades.

Outro exemplo é a clássica obra, Gargantua e Pantagruel de François Rabelais.o autor criticava os sofistas da época que não valorizava conhecimentos, hábitos saudáveis, de alimentação. entre os passatempos cita cerca de 204 jogos diversos. No fundo Rabelais critica os jogos como futilidade e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos.

No século XIX, emerge a teoria de Groos, que considera o jogo pré-exercício de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia. Para Groos a brincadeira é um jogo, e o jogo é uma necessidade biológica um instinto, e psicologicamente um ato voluntario.

Importante enfatizar que tanto o jogo quanto a brincadeira são uma atividade voluntaria que se da no âmbito de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras previamente determinadas. Que o jogo e a brincadeira abrem espaço por sua natureza fictícia, para a afirmação da autoestima do sujeito e para a experimentação da alegria decorrente de sua capacidade de responder a desafios e de criar, estando radicado ai a sua natureza.

Pretender definir o jogo ou seu conceito é uma tarefa muito difícil, afinal quando se pronuncia a palavra jogo cada individuo pode entendê-la de modo diferente, conforme suas experiências e reflexões. Pode se estar falando de jogos políticos, adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar estórias, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinhos e uma infinidade de outros.

Brincar é uma atividade espontânea e cotidiana na vida das crianças, praticamente um instinto. A brincadeira e o jogo são as formas mais naturais de despertar na criança a atenção para uma atividade. Os jogos devem ser apresentados por meio do brincar, aprimorar a observação, comparação, imaginação e reflexão. Assim, o trabalho psicomotor na educação infantil desenvolve a linguagem oral, a atenção, o raciocínio, habilidades, imaginação, a socialização entre as crianças, o trabalho em equipe e o respeito, além de proporcionar momentos lúdicos e prazerosos. Enquanto uma criança brinca, ela está pensando, criando, ordenando, classificando, imaginado, se motivando e desenvolvendo, dentre outros fatores, o pensamento crítico.

A relevância das atividades lúdicas, expressada por Huizinga, ganha um especial contorno para crianças porque jogos, brinquedos e brincadeiras constituem, enquanto representações simbólicas, em mediadores que lhe permitem apropriar-se da cultura compartilhada por seu grupo.

A passagem para o espaço escolar de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como da experiência lúdica da exploração da palavra, é um meio positivo para inspirar a fantasia, a imaginação, dar liberdade, sem deixar de se constituir em um processo de aprendizagem de 2 níveis.

1) a aprendizagem só ocorre quando o aluno está afetivamente envolvido,

daí a necessidade de gostar do que faz;

2) a aprendizagem é um ato individual, mas produzido em um espaço sociocultural e, por essa razão, seu processo é tanto rico quanto maior for a apropriação dos conhecimentos prévios dos alunos e o envolvimento de seu grupo familiar.

Objetivo do jogo, ganhar ou aprender?

Celso Antunes que trabalha há muitas décadas na educação e com jogos

lúdicos, afirma que já aprendemos que o jogo é um recurso didático que, ao mesmo tempo, pode ensinar, pode aprimorar relações interpessoais e ainda causar intensa de alegria, prazer e motivação.

Que a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento social.

Um único jogo pode em determinadas circunstancia proporcionar elemento de intenso prazer no educando, mas sua aprendizagem somente se concretizara quando este jogo estiver imerso em um projeto, com etapas claramente estabelecidas.

O jogo e o brincar na visão de, Vygotsky, Wallon e Piaget.

A importância do jogo na gênese da metáfora, instrumento primeiro da aquisição do conhecimento discutido por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Há imprescindibilidade de melhorar o ambiente escolar os parâmetros de avaliação do potencial de aprendizagens e para isso a utilização do jogo surge como alternativa para prover competência cognitiva fundamental para aquisição de conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular, indicando a relevância da qualidade da ação do mediador.

Os educadores devem compreender que quando brinca, a criança, o jovem toma certa distancia da vida cotidiana, entra no mundo imaginário. A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante.

Vygotsky teve uma obra pautada no materialismo histórico e dialético de Marx, ou seja, concebe o homem como sujeito histórico, social e interativo, por isso vê a aprendizagem como por uma nova perspectiva - sociocultural.

Essa nova perspectiva compreende que o homem, só surge necessariamente como um humano, ao interagir com outros seres da mesma espécie, é nessa relação com outro humano que adquire ou se apropria de tudo que já foi produzido pelo homem- cultura humana.

A linguagem é, dessa maneira, um importante mediador semiótico, de vital relevância no processo de ensino aprendizagem. De fato, por seu intermédio, é possível saber que o aluno já domina (definido por Vygotsky com o nível de desenvolvimento real) e a aprendizagem que esta preste a se consolidar permitindo ao educador intervir na zona de desenvolvimento próximo e promover a mediação entre o objeto do conhecimento e o sujeito.

Seguindo a visão de Vygotsky o professor não pode mais ser visto como o único o detentor do conhecimento que tem como a transferência pura e simples de informação. O aluno não pode mais ser encarado com o

um ser passivo que, como uma esponja, absorve os conteúdos exatamente como foram transmitidos

Almeida (2000) diz que rigorosamente falando, o jogo não é um método compreendido como a realização de um caminho para se chegar a um fim determinado previamente. O jogo é um caminho, ou seja, um modelo estrutural segundo o qual podemos mostrar e explicar, com determinados pressupostos, condições e exigências, como se dá e deve ocorrer o saber filosófico. Assim, para evitar mal-entendidos, considerá-lo-emos um modelo estrutural, com pressuposto e condições filosóficas, no intuito de explicarmos, em última análise, os traços filosóficos próprios da hermenêutica, diferente e complementar dos métodos científicos, dialéticos, analítico, fenomenológico.

Portanto Havendo uma correta a utilização dos jogos, fará com que surja um ambiente adequado aonde o aluno aprende de uma forma divertida e lúdica. O jogo pode exercer um papel importante de estimulação dentro das escolas, é uma das formas mais naturais da criança entrar em contato com a cultura e se adaptar realidade que lhes é apresentada.

(...) a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos ,como que “jogada “.(...) a vida social reveste-se de formas suprabiológicas,que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo ,e é através deste ultimo que sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo.

(Huizinga,1980, p.53)

O jogo é uma das mais marcantes características do comportamento infantil e a criança passa grande parte do seu tempo dedicando-se a ele.

Segundo Kishimoto (1994) o jogo, vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. A concepção de Kishimoto sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, é fundamental para propor uma nova "pedagogia da criança". Kishimoto vê o jogar como gênese da "metáfora" humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

Relembrando que para Piaget, os jogos dividem-se em jogos de

exercícios, simbólicos, de construção e de regras.

Segundo Roger Caillois, os jogos podem classificados como jogos de

azar, envolvendo a ocasionalidade; jogos competitivos, com desafios pessoais ou em relação ao(s) outro(s); jogos de vertigem (impor ainda que brevemente estados de pânicos à consciência); e jogos de simulação ou ficção quando os objetos e as situações de jogo aparentam condição fora da realidade.

Ensinar jogando

Piaget ressalta que a lapidação de sentimentos e formação de cidadania

se solidificava pela percepção de regras, com a moralidade se incorporando á consciência a partir do acordo entre pessoas, cumprindo normas, respeitam-se a si mesmas e constroem procedimentos melhores para todos.

Para ele o educador deve planejar com seriedade todas as etapas.

O lugar dos jogos livres em relação aos jogos dirigidos varia muito de uma creche a outra. Os membros do estabelecimento organizam atividades dirigidas, trabalhos manuais, por exemplo, em função de seus interesses e competências.

Brougére (1998, p. 184). 40

Brougére menciona sua opinião sobre os jogos livres em relação aos jogos dirigidos, ele diz que ambiente é escolhido de acordo com a instituição, não é uma regra definida, mas que deve ser realizado em relação aos interesses da mesma. Outro ponto relevante na educação é sobre a importância da comunicação entre os alunos e o educador, levando para o sentido de está ajudando os seus colegas a busca o seu próprio conhecimento através do diálogo entre eles.

Novamente devo lembrar a importância da intervenção do professor, ele deve e ira intervir em alguns momentos específicos e oportunos, basicamente para evitar conflitos e para que a atividade não venha toma outro curso além do objetivo já previamente analisado e esperado. O educador também deve ter em mente que atividades lúdicas não são panaceias é necessário conhecimento, preparação, muita dedicação, portanto não se deve acelerar o desenvolvimento da criança/jovem ou apressá-lo de um estágio para o outro. No entanto o professor dever a assegurar que o desenvolvimento dentro de cada estágio seja respeitado integralmente e completo. Para Kishimoto: Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade estimule auto formação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento, aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

3. CONCLUSÃO

Por meio desse estudo pude compreender a importância de focarmos na formação de bons professores, e que isso demanda empenho sério nos estudos; sólida fundamentação teórica e esclarecida instrumentação técnica (SAVIANI, 2014), e além disso estar aberto a novas ideias, possibilidades e que compreendam a existência das diversas formas e possibilidades de ensinar, em especial através da ação dos jogos lúdicos. Uma formação adequada do educador, tendo em foco a importância da ludicidade. Acredito que isso garantira aos estudantes um ensino de qualidade, entendendo qualidade como parte de um processo no desenvolvimento do estudante (indiferente da idade), seja no aspecto cognitivo, social, emocional e físico-motor entre outros,

Após as leituras e reflexões dos diversos autores e minha própria analise considero as atividades lúdicas são uma importante ferramenta para aquisição de conhecimento, habilidades e valores sociais.

Os jogos lúdicos historicamente sempre estiveram presentes nas diversas sociedades humanas e constituíram uma forma de atividade do ser humano. Atividade essas que poderiam ser no sentido de divertir, entreter quanto ou simultaneamente no sentido de educar. Apesar de existirem inúmeros estudos de diversos autores renomados so-

bre o tema, ainda não conseguimos usufruir plenamente desse conhecimento. Existe nas escolas uma força autoritária (dentro e fora da sala de aula) que dificultam ou impedem a possibilidade de uma construção do conhecimento.

Precisamos rever o papel dos jogos lúdico nas escolas e em especial nas

universidades, é também através das atividades lúdicas que as crianças e adultos desenvolvem o seu pensamento, reproduzem situações vivenciadas por ela no seu dia a dia e constituem habilidades e contatos sociais. O lúdico torna aprendizagem prazerosa e facilita o aprender, o jogo por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima de liberdade, ensino de valores sociais, propicio a aprendizagem, que incentiva a descoberta, reflexão.

Dito isto se torna necessário retomar a falar sobre o professor, essa profissão tem um papel vital em nossa sociedade e não pode mais ser apenas um transmissor de conhecimento. Ao contrario deve tornar a escola um espaço de motivação, onde a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e as dificuldades sejam superadas no devido tempo graças a seu esforço e a mediação. A instituição escola, é o espaço responsável por propiciar ao individuo a apropriação de conhecimento e da sua cultura, em suas diversas formas. E os jogos lúdicos colaboram para essas apropriações, pois é através das atividades lúdicas que as crianças de qualquer idade desenvolvem o seu pensamento, reproduzem situações vivenciadas por ela no seu dia a dia e constitui contatos sociais. O lúdico torna essas aprendizagens prazerosa e facilita o aprender.

Apesar de existir infinitas formas de utilizar os jogos lúdicos com finalidades educacionais, algumas instituições de ensino e seus professores ainda se mostram resistentes ou estão tornando “mecânicas” essas atividades, tornando esses processos sem significações, portanto ineficazes. Ao tornar previamente definidos não levando em conta a participação e realidade do seu publico alvo. Os jogos lúdicos podem ser ferramentas relevantes para educação, mas antes o educador deve se apropriar do conhecimento, conhecer o perfil dos seus estudantes e criar um planejamento que utilize os jogos como forma de agregar conhecimento. Deve se adequar conforme a necessidade de cada realidade para que assim de fato possamos promover o desenvolvimento humano de seus estudantes e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Carvalho, Bruna-Martins, Ligia Márcia. FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

SUPERANDO O DILEMA TEORIA VERSUS PRÁTICA, 2017.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.

São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.

São Paulo: Cortez, 1997.

Saraiva,Juracy Assman. Palavras,brinquedos e brincadeiras:cultura

oral na escola.Porto Alegre:Artmed,2011.

WADSWORTH, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola primeiro grau / Barry J. Wadsworth; tradução de Marília Zanella Sanvicente. – 2. ed. – São Paulo : Pioneira Ed- São Paulo: Cortez; 1987.

Referências DURTE, N. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. 2011.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed.

Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. 2 ed. Campinas, SP:

Autores Associados, 2012.

OS EDUCADORES E OS JOGOS LÚDICOS

Paulo Eduardo Gonçalves Mascarenhas

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar o lúdico em especial os jogos como peça fundamento da educação. Para tal, refletiremos sobre a dimensão metodológica, filosófica e sobre o modo á utilizar na educação. Enquanto no método analítico, dialético sintético, a experiência a experiência é conservada e ampliada, constituindo-se como abertura sempre a novas possibilidades de pensar, conhecer, educar e agir seja do educando quanto do educador. Neste sentido, procurarei explicitar a seguinte questão: em que medida e como o jogo pode se tornar elemento essencial à educação. Inúmeros autores discutem e sobre a concepção de jogos lúdicos e brincadeiras, debatem sobre a conceitualização demonstrando que essas categorias se equivalem. O fator emocional presente no ato de brincar é uma das razoes pelos quais as crianças estabelecem uma entusiasmada participação. Tanto os jogos quanto as brincadeiras são atividades voluntarias, incentiva a criatividade, colaboram para a autoestima da criança e adolescente. Entre a situação, a ser representada em uma brincadeira e a realidade. Existe um abismo entre o jogo lúdico e a aprendizagem mecanicista, o brincar é um instrumento importante para desenvolver a criança, oferece oportunidade de criar meios para construção do conhecimento.

Palavras-chave: . Jogos lúdicos, Educação praticas pedagógicas, Jogos infantis: educação.

INTRODUÇÃO

Proponho neste trabalho, a apresentar a função do lúdico em especial dos jogos lúdicos como fundamento da educação, em especial na educação infantil. Facilitador do processo de se autoconhecer, de pensar e de ensinar. Processos esses que não são predeterminados por uma força, nem por uma teleologia que lhe seja externa. Mais importante que uma produção de certezas, é o processo interativo, experiencial e dialógico do educando com tudo e todos a sua volta. A totalidade educativa espelha-se no acontecer do jogo. Contudo, o jogo não é

representa uma solução para todas as dificuldades e conflitos existentes na educação, ele é mais uma ferramenta entre as inúmeras existentes. Devemos libertar nossa imaginação, filosofar para que o educador e o educando possam efetivamente tomar posse e compreender das possibilidades que lhes são oferecidas e principalmente fomentar e incentivar o desejo natural de conhecer.

O jogo lúdico como conceito em si é algo de extrema complexidade e ao relacionar com o educar se torna ainda mais difícil de se analisar sociologicamente pois as possibilidades são infinitas. Ao se analisar o jogo não se pode dizer que o jogo pode ser totalmente subjetivo ou objetivo, porque o compreender ocorre enquanto um jogo entre a tradição e a interpretação. E ao mesmo tempo o lúdico está ligado ao anseio de quem se propõe a auxiliar o educando.

A compreensão de sentido, que conduz nossa compreensão de um texto, não é uma atividade da subjetividade, mas se determina a partir da comunidade, que nos amarra com a tradição, que é uma totalidade, por um lado, fechada e, por outro, aberta. A noção de jogo retrata, exemplarmente, as relações entre o pensamento sistêmico e a hermenêutica filosófica. Assim, como ambas partem e pretendem chegar à totalidade compreensiva do mundo, da vida, ambas também comungam de uma forma, de uma metodologia, coerente com tal projeto tematizado na noção de jogo enquanto modo de conhecer, de pensar, de ensinar e de agir universal.

Existe uma enorme variedade de tipos e formas de jogos, mas podemos categorizar em quatro características fundamentais: de competição, de imitação, de acaso e de vertigem. Estas concepções de jogo mostram como se dá o decidir do vir-a-ser de uma civilização. No jogo acontece uma espécie de ajuste entre os diferentes elementos que compõem certa situação, verificando-se relações de interdependência e dependência estáveis.

Às vezes, situações em que se estabelecem persistem, até o final do jogo, quer a liderança incontestada de um dos times quer um marasmo generalizado, sem que a relação energética das forças que se defrontam imponha, mecanicamente, um ou outro desfecho. Acontece e emerge algo no jogo que não pode ser previsto nem explicitado a priori nem a partir de suas partes isoladas.

O jogo constitui-se sempre como processo e, por isto mesmo, é sempre temporal, pois algo novo e imprevisto pode emergir. Nele, o que resulta a coisa mesma, não é produto final da aplicação de uma técnica sobre algo. O que emerge, ao longo do processo, possui certa autonomia, em seu conjunto, com relação ao ponto de partida e com relação ao que está envolvido no mesmo. O motor principal do jogo reside na própria interação entre os indivíduos envolvidos e sua disposição em se relacionar com a imaginação.

“Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto”

(Vygotsky, 2008 p117).

E para se compreender essa relação entre pessoas temos que refletir sobre a relação entre a aprendizagem de conceitos escolares, desenvolvimento de habilidades cognitivas e jogo, faz se necessário inicial-

mente analisar de acordo com a perspectiva sócio-histórica, o que se entende por aprendizagem.

Em como o homem é concebido como produto do meio, a aprendizagem será vista como decorrência de estímulos de algo exterior na visão Vygoysky, Piaget e Wallon.

O que é um jogo?

É importante ter em mente o que é um jogo. Em nossa cultura a

palavra “jogo” habitualmente é confundida com “competição”. A ideia do jogo na educação não se confunde com o sentido popular atribuído a essa palavra.

Do ponto de vista educacional, a palavra jogo se afasta do significado de competição e se aproxima de sua origem etimológica latina, com o sentido do gracejo, ou mais especificadamente divertimento, brincadeira, passatempo. Desta forma, os jogos infantis visam estimular o crescimento e aprendizagens e são mais bem definidos se afirmássemos que representam a relação pessoal e interpessoal entre um, dois ou mais sujeitos.

Objetivo do jogo, ganhar ou aprender?

Celso Antunes que trabalha há muitas décadas na educação e com jogos lúdicos, afirma que já aprendemos que o jogo é um recurso didático que, ao mesmo tempo, pode ensinar, pode aprimorar relações interpessoais e ainda causar intensa de alegria, prazer e motivação. É relevante ter em mente que a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento social.

Importante salientar que a infância não mais pode ser vista apenas como a antessala da vida adulta, a criança ou jovem não é um adulto pequeno ela precisa ser reconhecida como uma pessoa detentora de direitos e que passa por uma fase admirável que deve ser apreciada, razão pela qual a alegria e o prazer de jogar precisam sempre caminhar lado a lado com os propósitos de aprendizagem.

O jogo e o brincar na visão de, Vygotsky, Wallon e Piaget.

A importância do jogo na gênese da metáfora, instrumento primeiro da aquisição do conhecimento discutido por teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon.

Em contraponto, a construção de uma educação político, que tenha como cerne a visão do homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente na interação com o outro e com a cultura, e cuja capacidade de pensar esta ligada à de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.

É imprescindível tornar agradável o ambiente escolar, aprimorar os parâmetros de avaliação do potencial de aprendizagens e para isso a utilização do jogo surge como alternativa para prover competência cognitiva fundamental para aquisição de conhecimentos básicos como ler, escrever e calcular, indicando a relevância da qualidade da ação do mediador.

O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador.

Três concepções estabeleciam as relações entre o jogo infantil e a educa-

ção.

1-recreação;

2-uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos e

3-Diagnostico da personalidade infantil e recursos para ajustar o ensino às necessidades infantis.

O brinquedo educativo data dos tempos do renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir deste século. Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa se no quebra cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiros que exigem a compreensão do numero e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequencia, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica; móbiles destinados a percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pino que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para a expressão da linguagem,brincadeiras envolvendo musicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

A linguagem, educação e lúdico na visão de Vygostsky.

Vygotsky enfatiza a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento. Ele teve uma obra pautada no materialismo histórico e dialético de Marx, ou seja, concebe o homem como sujeito histórico, social e interativo, por isso vê a aprendizagem como por uma nova perspectiva - sociocultural.

Essa nova perspectiva compreende que o homem, só surge necessariamente como um humano, ao interagir com outros seres da mesma espécie, é nessa relação com outro humano que adquire ou se apropria de tudo que já foi produzido pelo homem- cultura humana.

Para Vygotsky o desenvolvimento, imagina dois níveis: o nível de desenvolvimento real (ndr), que se refere à solução de problemas, independente da ajuda de terceiros e, o nível de desenvolvimento próximo (ndp), caracterizado pelo auxilio de alguém mais experiente.

A associação dos dois níveis ocorre pela zona de desenvolvimento próximo, definida como a distância virtual entre os níveis citados.

Todavia ele afirma categoricamente que a construção do conhecimento não ocorre pela simples transmissão de informação por parte do professor ao aluno, pois para que haja apropriação do conhecimento produzido socialmente, é preciso que este também adquira significação, algo que só pode ser realizado pelo próprio sujeito, visto que envolve articulação com conhecimento prévios, experiências particulares e história de vida.

.Para Vygotsky “o brinquedo preenche necessidades da criança”, as quais precisam ser entendidas para que se depreenda a natureza singular das brincadeiras como uma forma de atividade que contribui para a resolução de tensões.o envolvimento da criança em mundo ilusório, resultante da imaginação e da fantasia,

oferece-lhe a possibilidade de concretizar desejos irrealizáveis e contribui para que supere frustrações.

Caracterizando o brincar da criança como imaginação em ação, Vygotsky elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos.

A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis, a brincadeira se torna uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que permite a criação de uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Outro aspecto evidenciado pelo estudioso é o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que, inicialmente, a criança reproduz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem entender o significado da ação.

A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas Habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuoespaciais.

O brinquedo, desta maneira não tem função apenas de dar prazer á criança, mas de liberta-la de frustrações, canalizar sua energia, dar motivo a sua ação explorar sua criatividade e imaginação.

É importante compreende os diferentes estágios do desenvolvimento mental infantil, proporcionar brinquedos adequados áreas e inteligências a essa potencialidade e, sobretudo, diversifica-los na tarefa de explorar e inteligências diferenciadas.

O JOGO NA CONCEPÇÃO DE PIAGET

Para Piaget (1978) as manifestações lúdicas são consequência do desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada fase do desenvolvimento está ligada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma forma para todos os indivíduos.

Piaget nos fala de três grandes tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: o exercício, o símbolo e a regra.

a) Jogos de exercício,

b) Jogos simbólicos e

c) Jogos de regras.

O JOGO NA CONCEPÇÃO DE WALLON

Para Wallon, o fator mais importante para a formação da personalidade não é o meio físico, mas sim o social. O autor chama a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano e elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento da ação e do desenvolvimento psicológico da criança.

Para o autor, a personalidade humana é um processo de construção progressiva, onde se realiza a integração de duas funções principais:

1) A afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo

social;

2) A inteligência, vinculada às sen-

sibilidades externas, orientada

para o mundo físico, para a construção do objeto.

Importante salientar que em sua concepção Wallon, infantil é sinônimo de lúdico. Assim sendo toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme em meio.

É pertinente lembrar que para Wallon o jogo para a criança deve ser espontâneo caso contrario, deixa de ser jogo; se torna trabalho ou ensino.

A teoria de Johan Huizinga

Johan Huizinga definia o jogo como uma brincadeira voluntária desenvolvida denta de determinados limites de tempo e espaço, com regras aceitas, mas ao mesmo tempo ser tornava obrigatória, dotada de sentimento, dando ao entende conscientemente diferente do dia a dia.

De acordo as ideias de Huizinga os jogos fazem parte de todas as fases do individuo não tendo um determinado tempo, seja criança ou adulto ambas têm alguns pontos iguais no funcionamento dos jogos como, por exemplo: espaço definidos para os jogadores é como se fosse um campo de batalha, onde os competidores agem de acordo com as regras.

O uso dos jogos em sala de aula.

O uso de jogos e brincadeiras na educação tem como objetivo à melhora do modo aprender, do modo de avaliar e também do modo de ensinar, mudando a visão do aluno em relação à escola e a educação em si.

Importante ressaltar os conceitos existentes de jogos e brincadeiras e quantas discussões envolve esse tema. Também é importante lembrar que boa parte das dificuldades que alguns professores encontram ao lidar com jogos lúdicos em sala provem do fato do profissional da educação não estar devidamente familiarizado com o tema e preconceitos sobre o tema.

Almeida (2000) diz que rigorosamente falando, o jogo não é um método compreendido como a realização de um caminho para se chegar a um fim determinado previamente. O jogo é um caminho, ou seja, um modelo estrutural segundo o qual podemos mostrar e explicar, com determinados pressupostos, condições e exigências, como se dá e deve ocorrer o saber filosófico. Assim, para evitar mal-entendidos, considerá-lo--emos um modelo estrutural, com pressuposto e condições filosóficas, no intuito de explicarmos, em última análise, os traços filosóficos próprios da hermenêutica, diferente e complementar dos métodos científicos, dialéticos, analítico, fenomenológico.

Portanto Havendo uma correta a utilização dos jogos, fará com que surja um ambiente adequado aonde o aluno aprende de uma forma divertida e lúdica. O jogo pode exercer um papel importante de estimulação dentro das escolas, é uma das formas mais naturais da criança entrar em contato com a cultura e se adaptar realidade que lhes é apresentada.

(...) a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos, como que “jogada “. (...) a vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que

lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste ultimo que sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo.

(Huizinga,1980, p.53)

O jogo é uma das mais marcantes características do comportamento infantil e a criança passa grande parte do seu tempo dedicando-se a ele. Analises e pesquisas sobre os jogos lúdicos, enquanto atividades espontâneas da criança foram feitas por diversos estudiosos, alguns deles cito nesse trabalho, todos focados qual ou como melhor compreender o comportamento humano; esse é um meio privilegiado tanto para o estudo de crianças. O jogo é uma ação integradora, e para a criança possibilita um fortalecimento de sua personalidade e interação dentro de seu grupo, dentro do jogo, mesmo que seja um jogo já conhecido sempre existe uma novidade, e isso é fundamental para despertar o interesse da criança, e à medida que joga ela desenvolvendo habilidades cognitivas e emocionais, possibilita o autoconhecimento, superação de limites e gradualmente vai construindo interiormente o seu mundo. Esta atividade é um dos meios mais propícios à construção do conhecimento.

A concepção de Kishimoto sobre o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, é fundamental para propor uma nova "pedagogia da criança". Kishimoto vê o jogar como gênese da "metáfora" humana. Ou, talvez, aquilo que nos torna realmente humanos.

Os jogos e sua relação com a aprendizagem significativa

Representa quase uma unanimidade entre estudiosos do tema que as crianças aprendem jogando, assim como aprendem consciente ou inconsciente – com qualquer tipo de experiência; havendo, entretanto, sensível diferença sobre a natureza da aprendizagem ao longo de sua evolução biológica.

As crianças até três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram 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 atividades interessantes e divertidas.

Essa forma de pensar, entretanto modifica-se e já a partir dos quatro a cinco anos é que buscam benefícios no jogo, mesmo que sejam elogios por sua ação. A partir dessa idade, como Piaget sugere, o jogo pode contribuir para desenvolver formas mais complexas de pensamento na medida em que são levadas a se empenharem em refletir sobre seu procedimento. Por essa razão é que o jogo deve ser substituído pelo jogo seguido de um debate e uma reflexão sobre suas regras, sobre o que é e o que não é aceitável para as pessoas com as quais se está interagindo. É nesse contexto que, ainda uma vez ressalta-se o papel do educador infantil, constituindo-se uma ponte saudável entre a brincadeira e as reflexões sobre a mesma.

Essa relação entre os jogos e a aprendizagem significativa destaca que a boa escola não é necessariamente aquela que possui uma quantidade enorme de caríssimos brinquedos eletrônicos ou jogos

ditos educativos, mas que disponha de uma equipe de educadores que saibam como utilizar a reflexão que o jogo desperta, saiba fazer de simples objetos naturais uma oportunidade de descoberta e exploração imaginativa.

O PAPEL DO PROFESSOR(A) NA MEDIAÇÃO DOS JOGOS

Cabe ao professor(a) ajudar na construção da autoestima de seu educando, fornecendo à essa criança ou jovem uma imagem positiva de si mesma, aceitando-a e apoiando-a sempre que for necessário.

A presença do professor é essencial para o pleno desenvolvimento das atividades lúdicas, e o educador deve aproveitar cada oportunidade de intervir para aprimorar e aprofundar conhecimentos, afinal o papel do educador é de propor atividades lúdicas e expor regras, sem impô-las.

Deve evitar qualquer tipo de imposição para que a criança ou jovem possa ter a possibilidade conhecer e participar também desse importante processo do jogo de forma prazerosa e permitindo a ela o direito de tomar decisões.

É importante salientar que haverá ajuda do professor, e este poderá participar colaborando com informações importantes, e ao mesmo tempo estará ajudando a melhor suas ideias mediante aos objetivos determinado, mas sem retirar a autonomia e prazer do educando.

O professor precisa estar atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar e deixar à disposição materiais adequados. O material deve ser suficiente tanto quanto à quantidade, como pela diversidade, pelo interesse que despertam pelo material de que são feitos

O professor(a) deve ter atenção ao tipo de jogo, forma que irá utilizar, idade de seus alunos e a maneira como irá realizar essas atividades lúdicas. Portanto só se deve se propor jogos após essa profunda analise e jamais devemos impor ou apresentar os jogos antes desse processo, para que não aja interpretação equivocada pela criança causando assim um efeito contrário ao esperado.

O professor dever possuir característica básica de observação, ter olhos e ouvidos bem atentos e sensibilidade para perceber as necessidades de seus alunos.

Percebe-se, portanto que o professor precisa ser versátil e estar bem preparado, pois além trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimento específico provenientes das diversas áreas do conhecimento também precisa conhecer, refletir e colocar em pratica todos esses conhecimentos com a única finalidade de auxiliar o educando a se apropriar desses conteúdos e se desenvolverem plenamente.

O professor sempre deve estar atento e deve valorizar jogo espontâneo de seus alunos, aproveitando as oportunidades pois através dessa atividade aprimorar e desenvolver diversas habilidades, além de ter a oportunidade de descontrair e fortalecer seu vínculo afetivo junto como a turma.

O lugar dos jogos livres em relação aos jogos dirigidos varia muito de uma creche a outra. Os membros do estabelecimento organizam atividades dirigidas, trabalhos manuais, por exemplo, em função de seus interesses e competências.

Brougére (1998, p. 184). 40

Brougére trabalha com a teoria que difere os jogos livres em relação com jogos os dirigidos, ele diz que ambiente é escolhido de acordo com a instituição, não é uma regra definida, mas que deve ser realizado em relação aos interesses da mesma.

Novamente devo lembrar a importância da intervenção do professor, ele deve e irá intervir em alguns momentos específicos e oportunos, basicamente para evitar conflitos e para que a atividade não venha toma outro curso além do objetivo já previamente analisado e esperado. O educador tem que ter em mente que atividades lúdicas (jogos lúdicos) não fazem magicas. O professor dever manter o foco no estudante, para assim garantir o melhor desenvolvimento possível dentro de cada estágio, respeitando os limites de cada criança. Como disse Kishimoto: Por tratar-se de ação educativa, ao professor cabe organizá-la de forma que se torne atividade estimule auto formação do aluno. Desta maneira é que a atividade possibilitará tanto a formação do aluno como a do professor que, atento, aos “erros” e “acertos” dos alunos, poderá buscar o aprimoramento do seu trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo pude refletir e compreender um pouco mais a relevância dos jogos lúdicos para o processo de desenvolvimento da criança, seja no aspecto cognitivo, social, emocional e físico-motor entre outros, também notei a dificuldade existente em se utilizar jogos lúdicos em sala de aula.

Os jogos lúdicos historicamente sempre estiveram presentes nas diversas sociedades humanas e constituíram uma forma de atividade do ser humano. Atividade essas que poderiam ser no sentido de divertir, entreter e educar. A relação entre os jogos e a educação em seu sentido literal, são antigas, povos da antiguidade como os Gregos e Romanos já relatavam a importância do jogo no processo para educar e formar caráter nas crianças e jovens. Infelizmente apesar de existirem inúmeros trabalhos sobre a importância dos jogos na formação do sujeito, existe nas escolas uma força de resistência (dentro e fora da sala de aula) que dificultam ou impedem a possibilidade de uma construção aprendizagem plena.

Precisamos acabar com esse jogo de cartas marcadas nas escolas, jogo esse aonde as regras determinam como e o que nossas crianças podem aprender, que limitam sua habilidade de imaginar, inventar e até mesmo de brincar.

Como vimos é através das atividades lúdicas que as crianças de qualquer idade aprimoram o seu pensamento, reproduzem situações vivenciadas por ela no seu dia a dia e constituem habilidades e contatos sociais. O lúdico torna aprendizagem prazerosa e facilita o aprender, o jogo por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima de liberdade, ensino de valores sociais, propicio a aprendizagem, que incentiva a descoberta, reflexão, integração social.

Dito isto se torna necessário retomar a falar sobre a escola, essa instituição tem um papel vital em nossa sociedade e não pode mais ser apenas um local de transferência de conhecimento ou de controle social. Ao contrario deve ser um espaço de motivação, onde a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e as dificuldades sejam superadas no devido tempo graças a seu

esforço e a mediação.

A instituição, escola, é o espaço responsável por propiciar ao individuo a apropriação de conhecimento e da sua cultura, em suas diversas formas. E os jogos lúdicos colaboram para essas apropriações, pois é através das atividades lúdicas que as crianças de qualquer idade desenvolvem o seu pensamento, reproduzem situações vivenciadas por ela no seu dia a dia e constitui contatos sociais.

Temos que nos lembrar que os tempos mudaram e a educação não está presente somente no livro e no caderno, ela vai muito além. O conhecimento pode e deve ser adquirido de inúmeras maneiras e locais.

Agora cabe à escola e aos educadores a responsabilidade de propiciar a apropriação, ampliação e a sistematização desses conhecimentos, planejando formas para as crianças participarem de forma ativa no seu ambiente de estudo dessa maneira abrindo-lhe oportunidades de desenvolver suas habilidades.

Relembrando que brincar é um direito fundamental de todas as crianças, e que cada criança e jovem deve ter condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A escola deve mudar para oferecer oportunidades significativas para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos estes indispensáveis para a participação ativa da criança no seu meio. Associar a educação da criança aos jogos lúdicos não é algo novo, mas infelizmente os jogos ainda são sub utilizados nos níveis da educação infantil e desconsiderado por muitos dos educadores no fundamental

II.

Bibliografia:

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CENTURIÓN, Marília… [et.al.]. Jogos, projetos e oficinas para educação infantil. São Paulo: FTD, 2004. 272 p

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.

São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.

Saraiva, Juracy Assman. Palavras,brinquedos e brincadeiras:cultura oral na escola.Porto Alegre:Artmed,2011.

WADSWORTH, Barry J. Piaget para o professor da pré-escola primeiro grau / Barry J. Wadsworth; tradução de Marília Zanella Sanvicente. – 2. ed. – São

Paulo: Pioneira Ed- São Paulo: Cortez; 1987

WALLON, H. Origens do pensamento na criança. São Paulo: Manda, 1989.

ALFABETIZAÇÃO: QUESTÃO DE MÉTODO?

RAFAELA GUELFI DE SOUZA

INTRODUÇÃO

Assim como as sociedades mudam de acordo com a introdução de atividades e de práticas culturais, o processo de alfabetização também se transforma com o passar do tempo de acordo com as demandas sociais de uso da escrita e as metas previstas para educação escolar. Essas transformações alteram os modos como se concebe a alfabetização, e, como afirma Barbosa (1992, p.45), as metodologias vão se transformando

"de acordo com novas necessidades sociais que a cada nova configuração exigem um novo tipo de pessoa letrada; e, ao mesmo tempo em função do avanço do conhecimento acumulado na área da leitura e produção escrita e de seus processos de aquisição".

Por esta razão, este trabalho percorrerá um caminho teórico e histórico sobre as concepções de alfabetização e os métodos a que a elas correspondem, buscando-se compreender a necessidade de criar novos métodos e superar os antigos, as circunstâncias em que foram criados, bem como os resultados obtidos com essas transformações.

Esta pesquisa tem como elemento desencadeador minha experiência frustrante como professora de Educação Infantil (doravante EI), em uma sala multisseriada, de uma escola particular do município de Guarulhos (SP). A proposta que a escola apresentava aos educadores era a de iniciar a alfabetização nos anos iniciais desta modalidade, numa perspectiva tradicional, transmissiva (por meio de explicações e não de contextualizações, experimentações e reflexões) e baseada em atividades mecânicas (cópias de letras e encontros vocálicos, por exemplo).

Como ainda me encontrava na graduação, tinha esperança de encontrar uma resposta à questão que se apresentava: como realizar este trabalho apresentando os resultados que a escola exigia, sem desconsiderar o ciclo de vida em que se encontravam e as necessidades e os interesses daquelas crianças? Assim, esperava descobrir na universidade um método eficaz para se alfabetizar e esta busca teve continuidade no âmbito da pesquisa, na monografia de conclusão de curso.

Com o decorrer desta pesquisa, durante a revisão bibliográfica, o que mais me chamava a atenção era perceber que a busca por um método eficaz foi objeto de estudo de grandes pesquisadores desde o século passado, revelando uma dinâmica de contínua superação e apagamento a cada vez que um novo método é descoberto e entra em moda no campo pedagógico. Segundo Mortatti (2000a, 2006), esta dinâmica, no Brasil, tem se transformado a partir do final do século XX, momento em que um conjunto de teorias e orientações didáticas sobre a alfabetização trazem a exótica idéia de "desmetodizar" esse processo (Soares, 2004).

Para abordar toda essa discussão, além de Mortatti (2000a, 2000b), apoio-me em autores que discorrem sobre as características dos métodos e avaliam sua eficácia no processo de alfabetização através da perspectiva da Psicologia Cognitiva, com Emilia Ferreiro (2001). Recorro também à

Isabel Frade (2005), que descreve a origem dos métodos, analisando-os nos contextos em que foram "inventados" e as vantagens e desvantagens de cada um, tendo em vista a apropriação da escrita pela criança.

Das áreas da Educação e da Linguística Aplicada, recorro aos estudos que tratam do processo de alfabetização, dialogando com as produções de Magda Becker Soares (2004) e Cagliari (1998), sobre a necessidade de retomarmos as especificidades do processo de alfabetização, de Roxane Rojo (2009) e José Juvêncio Barbosa (1992) que discutem a alfabetização nos dias de hoje e os desafios que se colocam para o processo de ensino e aprendizagem.

Baseio-me ainda nos documentos e nas normatizações voltados à alfabetização, disseminados pelos Ministério da Educação (MEC), tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2007), para poder identificar o que se enfatizou nessas propostas e as mutações sofridas na alfabetização para um melhor aproveitamento de nossas crianças em fase escolar. Interessa ainda verificar se de fato o que é proposto no papel pode ser aplicado na vida, em nossas redes públicas de ensino, tendo em vista as condições de funcionamento das escolas e de trabalho docente, sempre levando em consideração os resultados das avaliações educacionais apresentados por ROJO (2009).

Espera-se promover uma reflexão por parte dos educadores sobre como nossas crianças estão sendo alfabetizadas, e se, ao invés de tomarmos os métodos como objeto principal para o sucesso da alfabetização florescer, não seria necessário colocar no centro da discussão aquele sujeito que será avaliado e cobrado pela sociedade durante toda sua vida, a criança.

1. ALFABETIZAÇÃO HOJE: Cenários e Desafios

"O trabalho pedagógico realizado nas classes de alfabetização, em geral, não se tem mostrado suficiente para formar leitores e escritores proficientes" (GOULART, 2000).

A afirmação de Goulart, na epígrafe deste capítulo, anuncia uma problemática sobre a qual me debruço. De certo modo, os resultados atuais da educação escolar revelam que as metas estabelecidas não têm sido alcançadas. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997) e as Orientações Curriculares para Inclusão da Criança de Seis Anos de idade (2007), a alfabetização tem sido concebida como uma ação que deve:

[...] "garantir que os estudantes tenham direito de aprender a ler e a escrever de maneira contextualizada, assim como é essencial buscar assegurar a formação de estudantes que lêem, escrevem, interpretam, compreendem e fazem uso social desses saberes e, por isso, têm maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola". (MEC, 2007, p. 10).

Esses esforços no sentido de parametrizar a educação escolar para minimizar os efeitos do insucesso parecem não ter fomentado resultados positivos na educação escolar pública, como nos mostra Rojo (2009). A autora apresenta um quadro bastante complexo e negativo em relação aos resultados atingidos pela educação escolar, por meio da análise dos dados obtidos em avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , no PISA e o Exame

Nacional de Ensino Médio (Enem) . Segundo a autora, mesmo que, atualmente, se tenha garantido o acesso à educação escolar para todas as crianças e ampliado o número de matrículas no Ensino Médio, bem como no Ensino Superior, além de terem sido delineadas políticas nacionais de distribuição do livro didático e de acervos para bibliotecas escolares, de reorganização da escola (ensino fundamental de nove anos, progressão continuada, por exemplo), os resultados apresentados nessas avaliações não deixam dúvidas: mesmo após um período longo de escolarização, a conclusão do Ensino Médio, a maioria dos estudantes possui uma capacidade leitora muito limitada. No ENEM, Rojo (2009) observa que os estudantes no último ano do Ensino Médio obtiveram notas de regular para baixo, o que indica que esses estudantes estão concluindo a educação básica com capacidade apenas para a leitura de textos simples, não apresentando outras fundamentais para a formação de um leitor crítico e autônomo. Desse modo, não estão alcançando o objetivo proposto nos diversos referenciais da educação que preveem formar jovens aptos para interpretar e escrever textos dentro de situações do meio social em que vivem, além de fazer uso da cultura escrita.

Em se tratando da Prova Brasil, aplicada em 2005, a realidade não é muito diferente. Especificamente, quando se avaliam a compreensão leitora de alunos das séries finais do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental (antigas 4° e 8° séries) também temos resultados muito abaixo das metas colocadas para esses níveis de ensino. Avaliados no nível 125, o mais baixo da Prova, encontram-se 18% dos alunos da 4ª série e 2% dos da 8ª série. No nível 200, adequado aos alunos da 4ª série, encontramos apenas 14%. E no nível 250, no qual deveríamos encontrar a maior parte dos alunos da 8ª série, encontramos somente 15%. Esses dados indicam que os alunos do ensino fundamental conseguem tirar pouco proveito das leituras que realizam e que as capacidades relacionadas à compreensão, à inferência e à criticidade frente aos textos requisitadas nas questões dessas provas não foram desenvolvidas (CENPEC, 2007).

Quando comparamos o Brasil com outros países, a situação não melhora.Rojo (2009) afirma que nosso país obteve os piores resultados na avaliação PISA, da qual 32 países participam, cujo objetivo é o de identificar o domínio que jovens de 15 anos possuem em relação à leitura e aos conhecimentos das áreas de matemática e de ciências.

Uma justificativa apresentada por Rojo (2009) para os maus resultados referem-se à desigualdade social, que exclui um grande número de brasileiros do acesso à cultura letrada. Ela enfatiza que embora hoje tenhamos a popularização dos impressos e a democratização da educação escolar, esta conquista é muito recente e ainda insignificante perto do que deveríamos ter. Se não há igualdade no acesso aos bens da cultura, seria necessário que a escola não contasse apenas com a familiaridade com impressos e com seu próprio ambiente para ter sucesso nas avaliações e promover uma educação de qualidade. Deveria viabilizar, segundo a autora, àqueles considerados de classes econômicas desfavorecidas o acesso a bens do universo da escrita e a outros espaços valorizados de cultura, tais como museus, teatros, cinemas, bibliotecas públicas, entre outros.

Num país como o nosso, com dife-

renças sociais tão grandes, seria esperado que a educação escolar fosse capaz de pelo menos diminuir essa desigualdade, formando cidadãos capazes de enfrentar as demandas sociais mais amplas, como aquelas advindas do mundo do trabalho, por exemplo, e, ao mesmo tempo, capazes de lidar com as exigências cotidianas.

Outros dados apresentados por Rojo (2009) apontam que na última década nosso país garantiu o acesso à escola de todas as crianças de 7 a 11 anos, ampliou a oferta no Ensino Médio e no Ensino Superior. Isso foi positivo, pois tivemos a ampliação do acesso à escolarização de longa duração. Entretanto, essas mesmas avaliações apontam que há problemas no desenvolvimento do aluno e sua aprendizagem, evidenciando percursos escolares de má qualidade.

Esse grave cenário é composto ainda pelos dados da Pesquisa Indicadora Nacional de Alfabetismo (INAF), realizada bienalmente pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, para mensurar as competências leitoras e inventariar práticas de leituras e acervos da população brasileira. Rojo (2009) nos mostra que, apesar de haver o acesso à educação escolar, os resultados nem sempre são condizentes com as expectativas postas para o processo de escolarização. Segundo o INAF, somente um terço da população brasileira consegue interpretar, refletir e utilizar informações extraídas de leituras de diversos textos. A tabela a seguir, sintetiza os principais dados no período que compreende quatro primeiras edições do INAF, de 2001 a 2007.

Tabela 01: Resultados INAF, período de 2001 a 2007.

Fonte: INAF, 2007.

Níveis de Habilidades de leitura	2001 a 2007			
	01	03	05	07
Analfabeto: Indivíduo que não domina as habilidades medidas, que não consegue realizar tarefas de leitura de palavras e frases.	7%	7%	7%	9%
Nível 1: Indivíduo que localiza uma informação simples em enunciados de uma só frase: um anúncio ou capa de revista, por ex.	27%	09%	09%	5%
Nível 2: Indivíduo que manifesta capacidade de localizar uma informação em textos curtos ou médios, mesmo que seja necessário fazer inferências simples.	47%	7%	35%	6%
Nível 3: Indivíduo que manifesta capacidades de localizar mais de um item de informação em textos longos, de comparar informação contida em diferentes textos, estabelecer relações entre informações, além de a informação textual quando contrária ao senso comum.	6%	5%	6%	8%

Assim, infelizmente, mesmo havendo o aumento no número de pessoas escolarizadas em nosso país, não estamos conseguindo atender as necessidades básicas dos cidadãos no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos de diferentes gêneros, e à produção de textos a fim de estabelecer comunicação social. No conjunto de sujeitos que atingem no INAF o N3 (28%), encontram-se os jovens e adultos mais escolarizados e com melhores condições socioeconômicas. O que leva a concluir que não basta a permanência, nem tampouco universalizar a educação básica, é preciso atentar-se para a forma como está se dando o ensino e o aprendizado dentro da escola. Isto seria sem sombra de dúvida um problema para ser corrigido a partir das séries inicias do Ensino Fundamental, já que é neste período que se inicia o processo de alfabetização.

Diante deste diagnóstico e dos desafios que temos a enfrentar, passo a refletir sobre as parametrizações curriculares do Ensino Fundamental, direcionadas à Língua Portuguesa, dentro dos documentos referencias da educação do MEC.

1.1 O que dizem as parametrizações curriculares sobre a alfabetização?

O documento que hoje dá o suporte à educação em nosso país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foi elaborado no ano de 1997 com diversos objetivos, dentre os quais se destaca a melhoraria da qualidade da educação do Brasil. Sua produção levou em consideração as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas existentes em nossa sociedade.

Dentro de um cenário social tão diversificado, os PCNs (1997) propõem padrões de aprendizagens e de conhecimentos dos quais a escola deve se responsabilizar, possibilitando que os alunos, ao terminarem a Educação Básica, tenham desenvolvido capacidades que lhe permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais, econômicos.

A necessidade de melhorar a qualidade da educação passou a ser prioridade, no fim da década de 1980, quando os resultados de pesquisas apontaram que, mesmo com a expansão de vagas na escola pública, havia um expressivo aumento nos índices de evasão e reprovação escolar:

"[...]Indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (Sediae), do Ministério da Educação e do Desporto, reafirmam a necessidade de revisão do projeto educacional do País, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem" (MEC, 1997, p 17)

É então com base nas informações contidas nos PCNs (1997), bem como em outro em documento que dá suporte a educação básica, Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), que dialogo nesta pesquisa. Busco identificar de que forma está sendo pensado o processo de alfabetização, como ele é caracterizado, e qual a proposta estabelecida nesses documentos para que seja possível acabar com o insucesso escolar nos dias de hoje.

Sabe-se que já ocorreram discussões das mais diversas para a oferta de uma educação de qualidade em nosso país. Caminhos estes que serão apresentados no próximo capítulo. Entretanto, hoje o que se vê nas propostas curriculares é uma forma inovadora de se alfabetizar, como nos mostra Soares (2004, apud MEC 2007), que propõe que neste processo os professores devem levar em consideração dois importantes processos considerados pela autora com indissociáveis: a alfabetização e o letramento .Em suas palavras:

"O primeiro termo, alfabetização, corresponderia ao processo pelo qual

se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais." (MEC, 2007, p. 47).

Pensando no que Soares (2004) propõe aos educadores com esta afirmação, é de se perguntar: por que resultados da educação ainda estão longe de ser considerados satisfatórios, se já chegamos a uma concepção ampla e excelente sobre o ato de alfabetizar?

O processo de apropriação da língua

escrita deixou de ser centrado na decodificação e na leitura. Não basta saber o nome das letras, decorar sílabas, ler historietas e listas de palavras descontextualizadas. Atualmente, alfabetização passou a ser um processo contextualizado que leva em conta o que as crianças já sabem sobre a escrita antes de entrar na escola, o modo como o sistema de escrita funciona e, principalmente, os usos sociais da escrita em nossa sociedade. As aprendizagens da leitura e da escrita, como postas nos PCNs, dependem da ação e da reflexão sobre a língua, orientada e organizada pelo professor.

Sobre a orientação de desenvolver dois processos simultaneamente, a alfabetização e o letramento, Soares (2004) propõe a reinvenção do processo de aprendizagem do sistema de escrita e a introdução das crianças na leitura e na escrita. Segundo a autora, para que esta ação seja possível é necessário que se dê importância a quatro fatores: (a) reconhecer as especificidades da alfabetização, (b) considerar o desenvolvimento da alfabetização juntamente com o letramento, (c) reconhecer a necessidade de múltiplas metodologias para se alfabetizar, e por fim (d) considerar a necessidade de reformular a formação dos professores das séries iniciais para saberem lidar com a questão do fracasso escolar. Acrescento a esse mais um fator: o investimento na formação continuada dos professores das redes de ensino público do nosso país. Desse modo, os professores teriam conhecimento das novas concepções de educação, alfabetização, criança, ensino-aprendizagem, escola, e de seu papel como organizador e mediador desse processo, conhecimentos necessários no cenário atual em que estão inseridos.

Outra aposta para melhorar a qualidade da educação escolar é a inserção das crianças de seis anos na educação fundamental. Será que esta proposta, do ensino obrigatório de nove anos, veio para beneficiar as crianças, ou para antecipar a alfabetização, pensando em melhorar os resultados das avaliações educacionais?

Ao conhecer o documento que abre as portas para o ensino de nove anos, devo admitir que é de se esperar uma melhora na educação de nosso país, e nos resultados das avaliações educacionais, pois agora a proposta de ensino está direcionada para o sujeito principal, a criança. A priori o documento preocupa-se com as necessidades de aprendizagem das crianças, com seus ritmos e estilos de aprender, com o ciclo de vida em que se encontra.

Nos primeiros textos que compõe o documento foram colocadas as ideias de pesquisadores que reafirmam a importância de se compreender a criança como criança, e levar em conta todo o conceito de infância, como Sonia Kramer coloca

“Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação,

a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (Kramer, ano, apud MEC, 2007, p 15.)

Entretanto, todos sabem que uma das dificuldades que as crianças enfrentam na escolarização concentra-se no momento de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Depois de, frequentar um espaço com tempos apropriados às crianças e suas necessidades, na entrada

no primeiro ano, os tempos mudam, o brincar praticamente desaparece, as atividades passam a ser mais individualizadas, os materiais e a organização das propostas transformam-se.

Não muito diferente dos PCNs de Língua Portuguesa, acrescentando as especificidades das crianças de seis anos, as propostas para se alfabetizar partem do pressuposto que é necessário conhecer as crianças, levar suas necessidades e interesses em consideração, mobilizá-las para novas aprendizagens, respeitar seus tempos e estilos, entre outros aspectos.

O documento propõe também a exploração de diversos materiais impressos, que vão

além do livro didático, tais como revistas e jornais, livros de contos infantis, variados gêneros textuais como, notícias, receitas, canções, e-mail, cartas, poemas etc.. Essa prática de inserir a criança no universo da escrita e ampliar seus horizontes tem como objetivo despertar a curiosidade para conhecer as funções sociais da escrita, o modo como esta se organiza e funciona, permitir outros meios de explorá-los, já que junto daquela criança terá o professor como mediador propondo atividades direcionadas e planejadas antecipadamente.

Incorporar a dimensão do lúdico na alfabetização é enfatizada com a chegada das crianças de seis anos nas escolas de Ensino Fundamental. As brincadeiras dirigidas e jogos pedagógicos, além de mudar a visão do educador sobre o brincar na escola, pretendem tornar o ato de aprender muito mais prazeroso e adequado às necessidades das crianças. Borba (2007, apud MEC, 2007, p.35) retoma a importância do brincar com base nos estudos da psicologia, em suas palavras:

“Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos

processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação,fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação,de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”.

Ideias como as de Vygostky, que fundamentam as propostas das orientações para a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental, mostram-nos a importância do educador considerar a inclusão do brincar tanto na rotina como para o desenvolvimento de aprendizagens. Os autores ainda enfatizam a importância de se ter um olhar minucioso durante estas propostas, pois nelas poderão acontecer trocas de aprendizado.

Canções, obras de arte, dança, mídia impressa e aspectos singulares do cotidiano de determinados grupos de crianças são todos elementos validados no documento e incorporados ao processo de alfabetização. Tendo tantas orientações à disposição dos educadores, além dos PCNs, que servem para orientar a organização curricular das escolas e de sistemas de ensino, não restam dúvidas sobre a importância dos professores planejarem sua ação. A esse respeito Goulart (2007, apud MEC 2007, p.89) afir-

ma:

"Os planejamentos de ensino, os planos de aula e os projetos de trabalho

são, portanto, frutos de reflexões coletivas e individuais cujo objetivo é a aprendizagem das crianças. Por isso, devem ser pensados a longo, médio e curto prazos, abrindo espaço para alterações, substituições e para novas e inesperadas situações que acontecem nas salas de aula e no entorno delas, que podem trazer significativas contribuições para a reflexão das crianças, gerando novos temas de interesse, novos conhecimentos e novas formas de interpretar a realidade".

De certo modo, observamos que a alfabetização nos dias de hoje foi atualizada e nesse processo muitos elementos foram incluídos que antes nem eram pensados para educação escolar, por exemplo, a escrita pensada apenas para fins de cópia e caligrafia ou, ainda a presença dos diversos textos que circulam na sociedade. Nesse processo de transformação do conceito e das metas que a alfabetização deve atingir as tarefas do alfabetizador e da escola complexificaram-se.

Notei ainda com essas leituras que há materiais e pesquisas em proporção considerável para que seja possível ocorrerem mudanças positivas na educação escolar, porém será necessário ter uma visão mais aprofundada do processo de alfabetização em sua história e no modo como foi concebido até os dias de hoje, como será tratado no próximo capítulo.

Mudanças que atinjam os alunos, os professores, os gestores e a outras pessoas envolvidas no processo de escolarização serão necessárias, pois, ao que parece, somente parametrizações curriculares e documentos norteadores da educação não operam mudanças, ou milagres; não conseguirão sozinhos concretizar um processo de alfabetização que democratize o acesso a bens da cultura escrita.

2. ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO

Neste capítulo, inicialmente, percorro a dinâmica de apagamento e superação em relação aos métodos de alfabetização e sua história, o que fez instalar novos métodos e materiais didáticos correspondentes. Discuto as concepções de língua, e de aprendizagem subjacentes a cada um desses métodos, nos períodos em que tiveram maior predominância. A seguir, discorro sobre as principais tendências e perspectivas atuais sobre a alfabetização e o debate atual em torno do como ensinar e o que aprender.

Segundo Mortatti (2000a), a chegada, a criação e a disseminação dos métodos de alfabetização no Brasil relacionam-se ao advento da alfabetização escolarizada. Como um processo que se institucionaliza e se especializa, a alfabetização não pode ser realizada por qualquer pessoa, em qualquer espaço, tampouco pode ser feita sem nenhum embasamento teórico. A alfabetização escolarizada tem lugar em uma instituição social, com professores, com materiais e formas típicas para ocorrer. Desse modo, discorrer sobre os métodos de alfabetização implica tratar também da história da educação escolar e da própria alfabetização. O foco de estudo da autora corresponde às dinâmicas que se instalaram no estado de São Paulo, entre o período de 1876 a 1994. Esse período, segundo Mortatti (2000a), privilegia a busca da melhor forma de se alfabetizar, o

que se tornou numa “guerra” entre antigos e modernos métodos, entre materiais didáticos tradicionais e inovadores e entre áreas do conhecimento fortemente relacionadas ao campo educacional, tais como a Psicologia e a Linguística.

Os métodos são definidos por Frade (2005) como uma prática pedagógica específica para se alfabetizar, que conta com um material ou livro didático correspondente, estando apoiada em princípios teórico–procedimentais que organizam o trabalho em torno da alfabetização, sendo que a vertente teórica assumida pode não necessariamente estar explícita e ser de base única.

Frade (2005) argumenta que o processo de alfabetização que se propõe nos dias atuais, complexificou a ação educativa e as demandas a que professores devem responder, exigindo que percorram diversos caminhos para alcançarem o objetivo de ensinar a ler e a escrever. Vale dizer que a escrita, durante a maior parte da história da alfabetização, esteve em segundo plano, já que sua apropriação baseava-se na cópia e na caligrafia. Os focos dos métodos de alfabetização recaiam sobre a decodificação e decifração, elementos considerados centrais para se dominar o sistema alfabético de escrita.

Os sentidos e as formas de se alfabetizar, como veremos, modificam-se ao longo do tempo e também no espaço. O que antes se resumia em decifrar o sistema de escrita, em estabelecer relações entre sons e fala, hoje abarca saberes e competências de uso da escrita em situações do seu meio social, beneficiando-se da cultura escrita como um todo. É sobre essas transformações que trataremos nesse capítulo, observando como as atribuições educativas se modificam à medida que a alfabetização se atualiza.

2.1 Em busca dos sentidos e das formas de alfabetização

Quais são os caminhos que temos que percorrer para solucionar os atuais problemas do ensino da língua escrita? Vimos que, nas parametrizações curriculares e nas orientações para o ensino fundamental, esta é uma questão tratada exaustivamente, baseada em fundamentos teóricos e com o oferecimento de estratégias didáticas para concretizá-las. Por que os resultados da educação não mudam? A esse respeito, Mortatti (2000a, p. 35) afirma que

“Muitos são ainda os caminhos a serem trilhados para a busca de soluções para o ensino da língua e literatura no Brasil, especialmente no que se refere à alfabetização, visando a contribuir para tomadas de decisões mais fundamentadas por parte dos envolvidos na busca de soluções para os problemas da educação no Brasil.”

Para chegar a esta conclusão, a autora fez um extenso e valoroso trabalho, no âmbito da história da educação, analisando os sentidos atribuídos à alfabetização em São Paulo e contextualizando-os minuciosamente no cenário nacional. Segundo a autora, a alfabetização e os modos de ensinar e aprender passaram por disputas, apresentadas neste capítulo em quatro momentos, assim como fez Mortatti (2006). Em cada um deles, fundam- se novas tradições e estabelecem-se novas aptidões para se ensinar a ler e escrever. A escola não tem sido eficiente há muito tempo, como nos indica Mortatti (2000a, 2000b, 2006) e os resultados das avaliações da educação escolar, tais como o Saeb e o Enem (ver capítulo 1).

Pois bem, afirmar que hoje temos uma escola com resultados abaixo do esperado é mostrar total desconhecimento da educação de nosso país, pois o problema perdura por séculos, com diferentes feições.

É justamente pelo fato de ser tão vetusto que para tal problema já tivemos os mais variados culpados. A pobreza, a alimentação inadequada da criança, os pais, o professor, o material didático, e, claro, a própria criança já foram alvos dos baixos índices de alfabetização do Brasil.

Graças ao avanço das pesquisas no âmbito da educação, chegou-se a conclusão que encontrar culpados não é a maneira mais eficaz para solucionar o fracasso escolar. Levar em consideração todos os fatos, as tentativas, as teorias já implantadas, mesmo as que agora são vistas como ultrapassadas, é, segundo Mortatti (2000a), a melhor forma de rever as práticas da alfabetização. Não se deve desconsiderar o que fez parte da nossa história, assim é que a autora vê o início de qualquer caminho para a busca do melhor. Apoiada em fundamentos de Hanna Arendt e de Walter Benjamim, a autora afirma que não se constrói o novo com a destruição do velho, até para que não se erre novamente é necessário conhecer o passado, o que deu errado. Desse modo, o professor alfabetizador de hoje, para realizar de forma correta seu trabalho, precisa ter o domínio sobre esses fatos e compreender os métodos clássicos de alfabetização (Frade 2005).

Como já aduzi acima para se chegar a estas conclusões foi necessário Morttati (2000a, 2000b, 2006) percorrer um longo caminho, o qual apresento a seguir levando em conta os quatro momentos históricos da alfabetização enfatizados por ela e situando, como a autora, essas dinâmicas somente no estado de São Paulo .

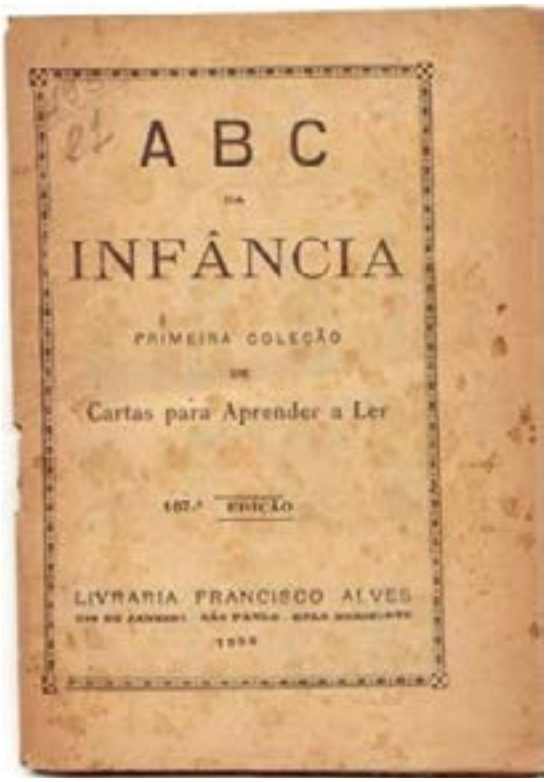
2.1.1 Os primeiros métodos: o início das disputas (1876-1890)

Por volta de 1875, o cenário educacional em nosso país era considerado precário. Com poucas escolas, o ensino se dava de forma improvisada, em salas compostas por alunos de diversas idades, com diferentes níveis de alfabetização, se assim posso dizer daquela época, o que hoje conhecemos por classes multisseriadas. Essas aulas eram denominadas como aulas régias. Por haver condições péssimas para o “bom ensino”, este que estava única e exclusivamente dependendo do professor, começa-se a ser concebido em um material para dar conta do ensino da escrita e da leitura e auxiliá-lo. (Mortatti, 2000a)

A escola sendo o ambiente responsável pela transmissão de conhecimentos às

crianças e aos jovens, no final do século XIX, assume para si também a responsabilidade de garantir o sucesso do Estado, já que naquela época muito diferente de hoje, ter somente habilidades básicas de leitura e escrita era considerado o bastante.

É então que por interesses políticos, chega da Europa o primeiro material que vai apoiar o ensino da leitura em nosso país. As chamadas Cartas de ABC que concretizavam o método alfabético, de marcha sintética.



Reprodução de capa do material didático Carta do ABC.

Fonte: Centro de Referência Mario Covas (SP).

O método alfabético, considerado o mais antigo, privilegia como unidade de estudo as letras do alfabeto, que após serem memorizadas em suas formas maiúsculas e minúsculas, focaliza as famílias silábicas até chegar às palavras. Materiais para o auxílio destes exercícios eram chamados de silabários. A criança fazia também exercícios de soletração para ler sílabas e palavras. Pouco se sabe sobre como se davam essas aulas, pois as pesquisas sobre práticas de alfabetização não eram frequentes no Brasil. Entretanto, Frade (2005) nos informa que este processo de alfabetização era muito lento, tortuoso e considerado sem sentido para as crianças.

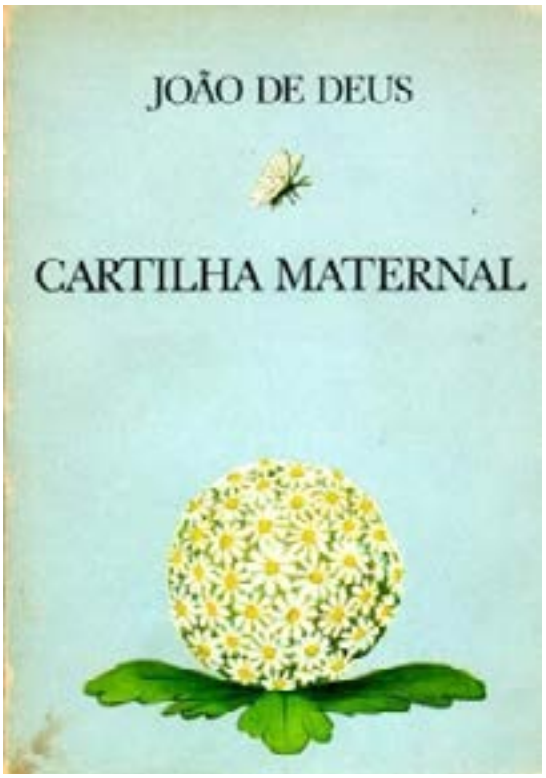
Assim como explica Frade (2005) os métodos de marcha sintética davam conta de alfabetizar da parte para o todo, ou seja, de unidades menores da língua, como letras, fonemas ou sílabas para palavras até chegar a frases e textos. Os métodos de marcha sintética são classificados de acordo com a unidade privilegiada para o estudo, o ponto de partida para aprender a ler. O método fônico, criado posteriormente ao alfabético, tem como objetivo alfabetizar levando em consideração as relações entre sons e letras, a unidade de estudo são os fonemas (sons). Primeiro eram trabalhadas os sons das vogais e depois das consoantes, os sons eram memorizados juntamente com as letras usadas para representá-los. Assim como o método alfabético, esta proposta trazia vantagens e desvantagens na hora de alfabetizar. Nos casos raros do nosso sistema de escrita em que há uma correspondência direta entre o som (fonema) e a letra (grafema), esse método possibilitava aos aprendizes uma rápida memorização e decodificação. Entretanto, como temos letras que representam mais de um fonema, e fonemas que podem ser representados por mais de uma letra, além de palavras que podem ser pronunciadas de diversas formas, o caminho até a decodificação poderia ser dispendioso. Temos ainda o método silábico, ou da silabação, este que tem como unidade principal a ser analisada pelos alunos a sílaba. Ele permite ao aluno formar diversas palavras mudando a ordem das sílabas. Exercícios que priorizam este método podem ser encontrados na famosa cartilha Caminho Suave, de Branca Alves Lima, elaborada já no século XX e muito utilizada nas escolas paulistas e do Brasil todo.

Portanto, segundo Frade (2005), os métodos de marcha sintética priorizam apenas a decodificação, ou seja, a análise fonológica, não dando ênfase nos sentidos

dos textos apresentados e no uso social da escrita, questões que não estavam postas para a alfabetização naquele momento.

Neste período, não só por interesses educacionais, mas das editoras que captaram a necessidade que o educador tinha de ter um material de apoio, começam a ser produzidas as cartilhas de alfabetização. Dispara a edição destes materiais didáticos tão conhecidos, e utilizados até os dias de hoje. Com a produção de cartilhas também se instala uma dinâmica de superação de métodos antigos por novos métodos, considerados inovadores. Os métodos eram vistos como um produto: alguém os inventava, obtinha sucesso, daí outro produtor o negava os anteriores, e de antemão, apresentava outro considerado melhor. As disputas que se instalam então é pelo melhor método, capaz de alfabetizar as poucas crianças que chegavam aos bancos escolares à época. Vale lembrar que, nos censos de 1872 e 1890, 82,6% da população brasileira era considerada analfabeta (VÓVIO, 2007).
Uma das primeiras cartilhas que chegam ao Brasil foi publicada em Portugal, a Cartilha Maternal, que disseminava o “Método João de Deus ou Método da Palavração”, foi produzida pelo poeta português João de Deus. Ela chega ao Brasil, através do professor de português da Escola Normal de São Paulo, Antonio Silva Jardim (1860-1894), primeiro nas escolas de São Paulo e do Espírito Santo. A cartilha era estruturada em 25 lições, continha uma introdução de natureza didática e uma lista de letras e palavras, foi um dos primeiros materiais acompanhados de um manual para o professor (NOVÓA, 2003).

O método da palavração contrapunha-se às ideias dos métodos de marcha sintética e, segundo seu autor, baseava-se nos princípios da moderna linguística da época. Como princípios, iniciava o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras e sílabas. Segundo Mortatti (2000a), o sucesso, a aceitação e o reconhecimento dos portugueses foi tão grande que até os dias de hoje a cartilha de João de Deus continua a ser editada e utilizada em Portugal.



Reprodução da capa da Cartilha Maternal.

Fonte: Centro de Referência Mario Covas (SP).

Segundo a Mortatti (2000a), a exaltação que Antonio Silva Jardim faz a João de Deus e seu método mostra as possíveis contribuições para nossa educação. Outro aspecto que merece destaque é que, tendo sido uma das primeiras cartilhas a ser adotada, já considerava a necessidade de ba-

sear os procedimentos de como ensinar (os métodos) em campos da ciência. O intelectual brasileiro com sua proposta de adoção do material colaborou muito para tematizar a alfabetização, pois ele acreditava que o ensino da leitura estava relacionado ao progresso social. Visão esta que permanece até os dias de hoje.

Como afirma Mortatti (2006), essa disputa entre o novo e mais eficaz (o método da palavração e a Cartilha Maternal) e o velho e ultrapassado (o método alfabético e a Carta do ABC) vão fundar uma nova tradição na educação brasileira: o ensino da leitura e da escrita nas escolas deverá ser norteado por um método, que indicará como ensinar, com questões de ordem didáticas subordinadas às questões teóricas, nesse caso advindas da linguística.

2.1.2 Novas bússolas da educação: novos métodos (1890-1920)

Seguindo com as disputas políticas que afetavam diretamente a educação, em 1890, o estado de São Paulo passa por uma reforma na instrução pública. O modelo renovado da educação trouxe a reorganização da Escola Normal com a inauguração da Escola Modelo do Carmo (1890) e do Jardim de Infância (1986) que deveriam servir local de experimentação e de geração de referenciais para os demais estados. A proposta de ensino como nos mostra Mortatti (2000b, p. 78 -79), tomará uma nova direção:

A partir de então, uma nova bússola deveria então orientar a preparação não apenas teórica mas sobre tudo prática de um novo professor sintonizado com os progressos da pedagogia moderna, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança.

Esta nova perspectiva conta com novos métodos de alfabetização de marcha analítica que, de acordo com Frade (2005), vai viabilizar o ensino da leitura e da escrita para a criança, partindo do todo (palavras, frases e textos) para as partes (unidades menores da língua escrita), privilegiando a compreensão e o sentido na alfabetização. Segundo Frade e Maciel (2006, p. 96), os métodos analíticos e globais baseiam-se nos princípios pedagógicos da Escola Nova, que “propunham um rompimento com o modelo pedagógico tradicional. O novo modelo anunciava uma verdadeira revolução copérnica educacional, ao trazer a criança para o centro da educação. Esse modelo tornava obsoletos os antigos métodos e materiais didáticos (...)”.

Um dos métodos de marcha global é conhecido como método da palavração, no qual é apresentado ao aluno palavras que posteriormente serão decompostas em partes menores, sílabas. Contrapondo-se mais uma vez aos métodos de marcha sintética, aqui as palavras utilizadas teriam que ter um significado para o aluno. Além de decompor as palavras, elas vinham acompanhadas por imagens que as representavam, proporcionando reconhecimento global destas palavras, através da memorização. Um lado positivo desta proposta é que a leitura é concebida como compreensão e não como mera decodificação, entretanto, se não fossem analisadas em suas partes, a simples memorização de palavras não possibilitaria a aprendizagem de novas.

Outro o método de marcha global é o da sentenciação, a sentença ou frase é a unidade principal de estudo. Ao ser reco-

nhecida globalmente e compreendida pelos alunos, a frase deveria ser decomposta em palavras e estas analisadas em unidades menores, por fim, em sílabas. Por conter poucas informações sobre a aplicação deste método nas salas de aula de nosso país, Frade (2005) elenca apenas duas vantagens em aderir este método: “a de se trabalhar com a frase, considerada, de acordo com as teorias gramaticais vigentes na época como unidade mais completa da língua; e a de se enfatizar um tipo de leitura que pode utilizar pistas do contexto para a compreensão” (p.34). Como desvantagem, há o mesmo risco apresentado no método de palavração, no qual a criança pode levar muito tempo para memorização, e, sem analisar unidades menores da língua, dificilmente conseguirá ler novas frases e palavras.

Já nas primeiras décadas do século XX, temos a adesão ao conhecido método global de contos, no qual o texto é a unidade norteadora do ensino. Estes textos eram apresentados aos alunos em seus pré-livros, que continham dez lições. Havia um cuidado para não se chegar rapidamente às unidades menores, e tudo acabar ficando sem sentido para os alunos. Assim, após a memorização das primeiras quatro lições, as crianças partiam para a fragmentação do texto em partes menores. Lançado em 1940, um dos materiais mais utilizados do método global foi o Livro de Lili, de Anita Fonseca, professora primária com larga experiência nos grupos escolares de Belo Horizonte, foi uma das alunas da primeira turma da Escola de Aperfeiçoamento em Minas Gerais e estudou com Lucia Casassanta ferrenha defensora do método global. (FRADE, 2005; FRADE e MACIEL, 2006).

A vantagem apresentada neste método é que a linguagem está sendo apresentada da maneira mais próxima de seu uso, permitindo que a criança tenha acesso à significação, que consiga ler, sejam unidades menores como as palavras ou o próprio texto, desde a primeira lição. Contudo a desvantagem deste método é que a criança pode estar lendo ou recitando algo decorado.



A cozinheira

Olhem esta cozinheira!
A cozinheira é a Lili.
Lili gosta de doce.
Ela faz doce de abacaxi.
— Joãozinho você quer doce?
Você gosta de doce de abacaxi?

— 23 —

A cartilha da Lili, Anita Fonseca MG.

Fonte: Centro de Referência Mario Covas (SP)

O método analítico ganhou espaço oficialmente nas escolas paulistas nos anos de 1909 e 1910, e a concessão deste espaço não foi nada democrática. Além de torná-lo método obrigatório, o uso das cartilhas também foi imposto, não dando voz aos professores e tornando-os sem autonomia na escolha de como ensinar.

A obrigatoriedade chega ao fim com

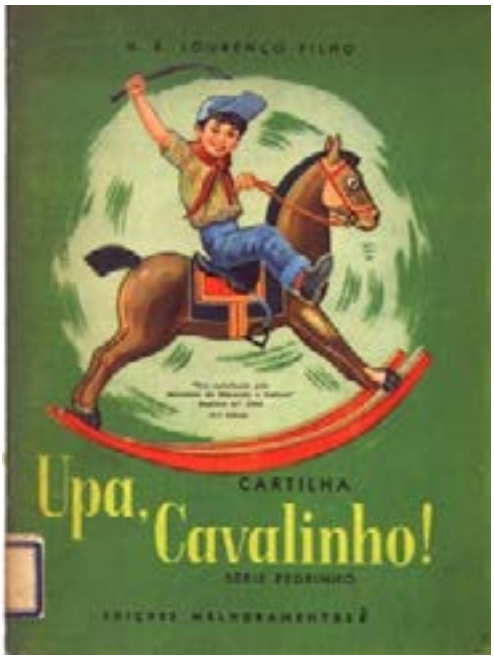
a Reforma Sampaio Dória, que propunha a autonomia didática (Lei 1750, de 1920). Surge então uma nova disputa, nas quais intelectuais e políticos vão defender o método analítico e outros vão defender método sintético. Para os professores, segundo Mortatti (2006) os métodos de marcha global demoravam a dar resultados e muitos deles apoiavam-se em procedimentos dos métodos sintéticos, essa solução passou a ser adotada em grande medida, dando origem aos métodos ecléticos ou mistos, como descrevo a seguir.

2.1.3 Uma nova visão da educação (1920-1980)

Na busca de solucionar os problemas da ineficácia de nossa escola, e tendo maior autonomia, os professores demandavam novas propostas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Aqueles que defendiam os métodos analíticos se mantiveram fieis. No entanto, outros se apropriaram das vantagens das marchas sintéticas e analíticas, gerando o método misto ou eclético, em busca de formas mais eficientes e também mais rápidas para se alfabetizar. Mortatti (2006) destaca que mesmo havendo opositores a esta junção, as disputas foram perdendo a força, pois a eficácia do método começava a ser questionada no ensino.

A desvalorização do método coincide com a proposta de Lourenço Filho, educador brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova, que, após a viagem aos EUA, apresenta as contribuições da psicologia para a alfabetização. Para ler e escrever a criança prescindia de habilidades e para medi-las introduz um teste, o Teste ABC, que mensurava o nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita. Também usado para classificar os alfabetizandos, visando a organização de classes homogêneas, a racionalização e a eficácia da alfabetização (Mortatti, 2006).

Com o objetivo de promover uma renovação pedagógica, e dar espaço a uma educação renovada, neste período, lança uma nova forma de viabilizar o processo do ensino da leitura e da escrita e produz uma cartilha, Upa, upa cavalinho, que passará a levar em consideração à maturidade da criança, focalizando “a quem” se ensina, sobrepondo questões psicológicas às questões de ordem didática.



A cartilha da Upa, Cavalinho, Lourenço Filho.

Fonte: Centro de Referência Mario Covas (SP)

A psicologia ganha destaque no embasamento teórico de como alfabetizar. O método proposto por Lourenço Filho concretizado nesta cartilha compõe-se de cinco fases: 1) fase das sentenças e palavras,

2) fase de discriminação de sílabas e consoantes dadas, 3) fase de discriminação e recomposição imediata em palavras conhecidas e novas, 4) fase das consoantes não estudadas, 5) fase final do ensino da leitura. Ler e escrever eram tomados com habilidades visuais, auditivas e motoras, necessitando de períodos preparatórios (exercícios de discriminação visual e auditiva, coordenação motora, lateralidade etc.). E a escrita continua sendo tomada como uma questão de caligrafia e ortografia (MORTATTI, 2006).

2.1.4. A desmetodização e o fim das cartilhas (1980 até os dias atuais)

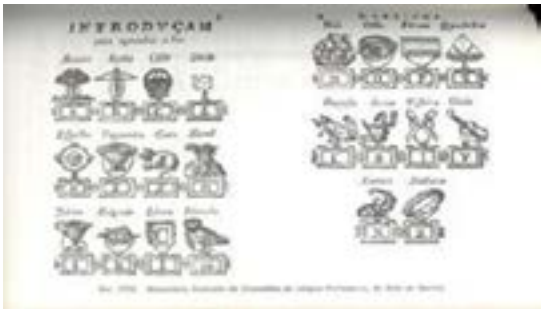
Diante dos maus resultados da educação, do grande número de analfabetos, da evasão escolar e da repetência, tem se a necessidade de iniciar uma ampla reforma dentro no ensino. Além das reformulações nas Leis de Diretrizes e Bases n° 9394 (nove mil trezentos e noventa e quatro), de vinte de dezembro de 2006, temos hoje dois documentos que servem para orientar o professor no ato de ensinar, que são eles os PCNS (1997), e o mais recente Orientações para o Ensino Fundamental de Nove Anos, escrito em 2007, reformulado em 2009.

Outros fatores que caracterizam este momento são as formas distintas de lidar com a língua dentro da sala de aula. Estudos vindos do campo da Psicogênese da língua escrita conhecidos como a teoria construtivista, a abordagem Interacionista no ensino da língua, e a chegada dos estudos de letramento em nosso país, fizeram com que as práticas de alfabetização realizadas pelos professores mudassem de rumos.

Houve mudanças também no conceito de alfabetização. Se este, como afirma Frade (2003) resumia na ação de ensinar a aprender a ler e a escrever, hoje está multifacetado. No entanto, a autora afirma que termos uma visão multifacetada da alfabetização não significa que todas elas estão sendo colocadas em práticas. Para Soares (2004) ainda não alcançamos o sucesso escolar por três motivos. Primeiro deles a idéia de que construção do sistema de escrita é um processo singular de responsabilidade da criança, retirando em muito a responsabilidade do professor de organizar e orientar esse processo. Tal idéia baseada nas teorias construtivistas indicam que a imersão da criança em ambientes ricos em materiais de escrita e de vivências com o sistema de escrita alfabético, seria o suficiente para a criança dominar essas aprendizagens. O segundo é a radicalização a respeito da não necessidade de métodos para alfabetizar. O método que antes era super valorizado, hoje em dia está sendo extinto das salas de aula. Aqueles que utilizam métodos são considerados ultrapassados, por isso Mortatti (2000a) considera que estamos num período de desmetodização. E, por fim, Soares (2004), indica que esse período também pode ser marcado pela desinvenção da alfabetização, porque se antes a alfabetização se restringia a decodificação e decifração, hoje o professor assume uma atribuição mais ampla e complexa, tratando não só do domínio do sistema alfabético de escrita, mas também abarcando os usos da escrita e as práticas de leitura e escrita socialmente valorizadas. Esta complexificação tirou do centro a alfabetização, vista como algo decorrente do simples convívio com a escrita e seus usos, e tem gerado uma não atenção ao aprendizado do sistema de escrita alfabético.

Outra forte característica desse con-

texto é o fim das cartilhas. De acordo com Cagliari (1998), que faz um estudo histórico sobre as cartilhas, elas surgiram nos séculos XV e XVI no período do Renascimento na Europa. Sua produção foi necessária quando se percebeu um aumento de pessoas interessadas pela leitura, e o necessário investimento na alfabetização. A primeira cartilha de língua portuguesa foi publicada em 1540, de autoria de João de Barros. Trazia o alfabeto com as letras apresentadas nos escritos divulgados pela imprensa (letras góticas). Continha também tabelas com combinações de letras, lista de palavras com as iniciais diferentes e gráficos a partir dos quais se podiam fazer combinações de letras. Esta cartilha também contava com ensinamentos religiosos e orações. Ela não valorizava a ortografia, assim Cagliari (1998) afirma que seu método não estava voltado para escrever corretamente, mas para decifrar.



Página interna da Cartilha de João de Barros

Fonte: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wie/eubuildit/educational/colegios/cartinhascartilhas/ acesso em 28/11/2010 às 13:28.

Outras duas cartilhas famosas em língua portuguesa e utilizadas no Brasil , foram a de Antonio Feliciano de Castilhos e a de João de Deus. A primeira Metodo Portuguez para o ensino de ler e escrever, publicada em 1850. Além de ter em seu conteúdo o alfabeto picturais ou icônicos, contava com textos narrativos para ensinar o uso das letras, explorando também os dígrafos. Sua segunda edição veio em 1853, com uma alteração em seu título, Método Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler, impresso, manuscrito e numeração e do escrever: Obra tão própria para as escolas como para o uso das famílias. A Cartilha Maternal, de João de Deus, ensinava, como já dito, as letras e sílabas dentro das palavras, mantendo a letra focalizada para que assim o aluno prestasse atenção apenas no que era novo. Esta cartilha, segundo Cagliari (1998) e Mortatti (2000a e 2006), teve forte influência no Brasil nos anos de 1870, onde depois foram sendo produzidas muitas outras, sempre acompanhando o método da vez.



Página interna da Cartilha Castilho

Conforme o tempo foi passando, as publicações de novas cartilhas de alfabetização foram sendo cada vez maiores, até que, como destaca Cagliari (1998), chegou a um momento em que a escola não estava mais dando conta de alfabetizar seus alunos, aumentando o número de evadidos e de repetentes. Assim foi necessário que descobrissem o motivo pelo qual a escola primária não estava cumprindo seu papel, chegando-se a conclusão que os professo-

res não estavam utilizando as cartilhas de forma correta. Reafirma-se a necessidade de manuais que instruíssem os professores sobre como proceder, já que a disponibilização do material não era suficiente. Assim, o mercado editorial e autores passam a se preocupar com os manuais para professores. Esta questão já havia sido tratada por João de Deus, cuja cartilha foi uma das primeiras a trazer um manual.

Durante quase todo século XX, proliferam-se cartilhas e manuais nos quais se concretizam métodos de alfabetização, de marcha sintética, global e ecléticos e mistos. Com falhas ou não, eficiente ou não, elas foram feitas, como nos explica Barbosa (1992), para conduzir as crianças ao caminho do sucesso no aprendizado da leitura e da escrita. Entretanto, o autor afirma que por trás delas sempre houve interesses políticos e comerciais.

Para acompanhar as disputas dos métodos elas foram sofrendo alterações simplesmente para satisfazerem as novas formas de ensinar em voga. De modo geral, todas as cartilhas sempre apresentaram uma proposta de leitura muito restrita, que não capacitava a criança a utilizar da escrita e da leitura em suas funções sociais, a criança aprendia a decifrar, a relacionar um elemento gráfico a um elemento sonoro. Também a escrita era tomada de modo limitado, tratada como questão de domínio da caligrafia e com exercícios baseados em cópias.

Segundo Barbosa (1992), temos as cartilhas sintéticas, de soletração ou silabação, estas propõem um processo combinatório, em que elementos sem significado nenhum se juntam para dar origem as palavras, que darão origem a textos. Outras propõem o sentido e a compreensão por meio dos métodos globais e há ainda aquelas que unem métodos e marchas já discutidos.





À esquerda capa da Cartilha mais editada no país, Caminho Suave, de Branca Alves de Lima e à direita ficha destacável do Pré-livro Três Porquinhos, de Lucia Casassanta

Hoje com os avanços das pesquisas em Educação em nosso país, e com as novas formas de conceber a alfabetização, vemos que é inviável pensar este processo contado apenas com as cartilhas, devido as suas restrições. O mesmo vale para os livros didáticos

atuais que se configuram como um recurso de apoio a ação docente, mas não único. É mais que necessário que os educadores possibilitem a apropriação de textos que possam ter significado para as crianças, adequados às intenções de comunicação e interação por meio da escrita, o que faltava nos pseudo-textos das cartilhas. Estes últimos caracterizados como listas de palavras sem qualquer relação semântica entre si ou textos sem coerência e coesão, com frases e textos sem qualquer intenção comunicativa, com léxico restrito e simplificado em suas formas e estilos (Barbosa 1992). De acordo como que hoje se prevê na alfabetização, percebe-se que é impossível viabilizar a criança o uso da escrita em atividades fora da escola.

Assim como proposto nos PCNS (1997), a criança deve se apropriar da escrita e da leitura para fazer uso no meio social, para poder ser vista como um cidadão ativo na sociedade, capaz de ser crítico, dar opiniões e pensar em questões colocadas a ele no seu dia- a-dia. Se a cartilha hoje em dia é vista pelos educadores como um mal necessário, como questiona Mortatti (2000a), é importante que aqueles que não abrem mão deste instrumento na hora de alfabetizar, introduzam em suas práticas outros materiais impressos para que a escola consiga cumprir o seu papel.

Entretanto em meio as novas descobertas mais uma vez o que foi proposto antes é deixado para trás, o que Frade (2005), Mortatti (2000b) e Barbosa (1992), acreditam ser um grave erro. Se apropriar de concepções novas não significa desvalorizar o que tínhamos antes, estes autores acreditam que considerar as propostas já apresentadas para o processo de alfabetização, repensá-las em seus aspectos positivos e relações com o sistema de escrita alfabético, podem ser caminhos para se chegar ao sucesso.

Em meio a tantas diferenças de sujeitos e de diversas formas de se alfabetizar, é preciso saber o que pode colaborar com determinado grupo de alunos, o que não necessariamente seja eficaz para outros.

2.2 Atualizando o conceito de Alfabetização

Há mais de 25 anos a alfabetização vem passando por mudanças conceituais e novas práticas pedagógicas têm sido agregadas por meio tanto de políticas públicas e de sua implementação como da organização de currículos e orientações para as práticas pedagógicas, que definem desde o que ensina (os objetos de ensino privilegiados), passando pelas orientações de como ensiná-los, até aspectos relacionados à organização do trabalho docente. E, de modo amplo, novas exigências tem sido postas para os professores, advindas das normatizações do processo de ensino-aprendizagem, na qual como vimos os métodos tradicionais foram deixados de lado, bem como as cartilhas. Dado o grave cenário educacional e a necessidade de “reinvenção” da alfabetização (Soares, 2004) e da educação escolar, percorri três abordagens que têm grande influência nos modos como hoje se pensa a alfabetização. Todas estas implicadas também na busca de um modo eficaz para alfabetizar a todos.

2.2.1. Alfabetização e letramento

De acordo com Soares (2004), o conceito de letramento no campo educacional implicou mudanças no conceito de alfabetização e trouxe novas práticas pedagógicas, que se instalaram na escola tendo como função relacionar o aprendizado escolar da língua escrita aos usos da mesma na sociedade. A associação do letramento à alfabetização e a idéia de

“alfabetizar letrando” fazem parte do cotidiano escolar, dos referenciais curriculares brasileiros, dos programas de formação inicial e contínua dos professores, das matrizes de avaliação da educação básica, dos critérios de avaliação dos livros didáticos, entre outros.

Enfim, permeiam o ensino fundamental e a educação escolar como um todo .

Este conceito foi apropriado pelo

campo pedagógico em nosso país, nos finais dos anos de 1980, e adaptado ao cenário educacional, apesar de sua origem em pesquisas sobre a educação escolar e leitura de americanos e franceses. Diferentes dos EUA e da França que focalizaram em suas pesquisas as competências mobilizadas por jovens escolarizados para ler e escrever, bem como as práticas de leitura e escrita em que se envolviam, no Brasil, o conceito relacionou-se rapidamente à alfabetização, tendo como principal consequência a revisão de objetivos, práticas e materiais didáticos para as séries iniciais ou ciclos de alfabetização do ensino fundamental. Nos documentos oficiais, letramento e alfabetização são tratados como dois conceitos que se uniram a fim de obter melhores resultados de aprendizagem no processo de alfabetização.

Soares (2004) alerta que de fato alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis na escolarização, entretanto sua chegada ao campo pedagógico implicou uma valorização exacerbada do segundo, deixando as práticas de alfabetização para trás ou sendo consideradas como práticas de menor importância. Isso fica mais claro em sua afirmação: “a alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que como, conseqüência, perde sua especificidade.” (SOARES, 2004, p.11).

Soares atribui a esta fusão dos conceitos e à valorização de um processo em detrimento de outro como fatores que têm levado ao fracasso escolar, propondo a distinção destes dois processos e a recuperação das especificidades da alfabetização. Segundo a autora, esta seria a única solução para insucesso de nossas crianças e jovens. Como solução para os maus resultados, propõe “a reinvenção” da alfabetização e como decorrência a reformulação de referenciais da educação, da formação de professores das séries iniciais e propõe que ambos sejam concebidos da seguinte forma:

“Letramento – imersão das crianças na cultura escrita, participação em

experiências variadas com a leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito- e o que é propriamente alfabetização, de que também são multifacetas- consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de decodificação, e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.” (SOARES, 2004, p. 15)

Morais (2006) que muito concorda com Soares, ainda acrescenta como solução para o insucesso escolar, que seja valorizado cada vez mais a universalização da educação infantil, destacando a importância da proposta da educação fundamental de nove anos (ver capítulo 1). O autor não defende que as crianças sejam “torturadas” para aprender, mas vê como direito delas ter o contato com a escrita alfabética desde cedo para que, com maior facilidade, possam realizar práticas que futuramente possibilitarão serem cidadãos letrados.

Finalizando então o que foi apresentado sobre letramento deixo claro que este não é um método, e não é o mesmo que al-

fabetizar. Para Frade (2003), o letramento

(...) abre um horizonte de possibilidades pedagógicas: ajuda a

compreender os contextos sociais e sua relação com as práticas escolares, possibilita investigar a relação entre práticas não escolares e o aprendizado da leitura/escrita e faz a escola repensar seu papel como agência de letramento. Se este é um fenômeno social, devemos trazer para o espaço escolar os usos sociais da escrita e considerar que a vivência e participação em atos de letramento pode alterar as condições de alfabetização. (p.1)

Concordo com Frade e com Soares que o letramento deve ocupar os tempos e espaços da alfabetização, sem, no entanto, deixar de promover a apropriação do sistema de escrita pelas crianças, conhecimentos e ferramenta sem os quais o mundo da escrita não se tornará totalmente acessível para todos.

2.2.2 Alfabetização e a abordagem psicogenética

A abordagem construtivista na apropriação do sistema de escrita advém da pesquisa de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Ferreiro é uma pesquisadora argentina da área da Psicologia Cognitiva que se interessou por investigar como se dava a gênese desse processo em crianças e adultos. Assim como define Frade (2005), o construtivismo é uma teoria psicolinguística e não uma teoria pedagógica de como ensinar, que vai levar em conta se a criança aprende ou não nas instituições responsáveis por ensinar a ler e a escrever.

Ferreiro, foi aluna de Jean Piaget, e lança mão da psicologia genética para realizar sua pesquisa sobre a fase inicial da alfabetização. Os resultados inusitados que apresenta levam os educadores a compreender que a criança lida com a escrita e seu funcionamento muito antes de sentaram-se nos bancos escolares e que seus saberes devem ser levados em conta no processo de alfabetização. Ferreiro (2001) constata que nesse processo a criança passa por estágios comuns e subsequentes, desencadeados a partir da ação das crianças sob este objeto (a língua escrita) na tentativa de compreender como funciona, depreendendo deste ação as regularidades do sistema de escrita alfabética, testando-as e generalizando-as.

Sua teoria, além de indicar a passagem por estágios comuns nesse processo de construção da escrita, revoluciona o processo educativo ao propor uma nova visão frente ao que até então era considerado erro. O erro da criança, visto como falha, como algo a ser corrigido e apagado, passa a ser visto de forma diferente, ele é valorizado e sinaliza o modo como a criança resolve problemas de ordem cognitiva e expõe sua forma de compreensão do sistema de escrita.

Quando nos referimos às classes de alfabetização, de acordo com Ferreiro (2001) é imprescindível que o educador veja a escrita como um sistema de representação e não um como código a ser decifrado. Perspectiva que fundou vários métodos de alfabetização que conhecemos. A escrita espontânea da criança passa a revelar o que a criança sabe sobre a escrita, os estágios em que se encontra. Segundo a autora, a criança não pede licença para aprender e em

seus escritos não convencionais é possível capturar hipóteses sobre o que a escrita representa (a pauta sonora) e o modo como representa (para cada fonema capturado na fala teremos uma representação gráfica, por meio de símbolos). Esta construção depende da ação direta do sujeito sobre o objeto que quer conhecer,

Para Ferreiro (2001), o primeiro passo a ser dado pelo educador está na maneira em que ele percebe essas tentativas de escrita, levando em conta os aspectos gráficos representados no papel. Segundo a autora a criança passa de um estágio inicial em que desconhece o que a escrita representa (se as "coisas" do mundo, de acordo com suas características materiais, guardando certa fidedignidade com o que está representado ou por meio de símbolos) passando por várias hipóteses, até perceber as relações fonemas-grafemas e a ortografia. Nessa perspectiva, o educador deve perceber aqueles traços, considerando os aspectos construtivos ali representados, deve investigar o que a criança quis representar e quais os elementos por ela apropriados para diferenciar uma representação direta ou icônica de outra, não icônica, com símbolos gráficos criados para representar fonemas da língua.

Pensando então na escrita infantil do ponto de vista construtivista teremos uma linha de evolução para levar em conta como se dá esse processo.

A criança após descobrir o que a escrita representa, passa a se preocupar com a forma de construí-la. Ela acredita e estabelece critérios próprios, de acordo com a familiaridade que tem com a língua escrita, por meio de número mínima de letras que entram (intrafigurais) na composição das palavras e da variação de símbolos (interfigurais) usados para representar. Ferreiro (2001) nos explica que neste momento ela articula esses dois critérios intrafigurais e interfigurais para escrever. O primeiro demanda que ela reflita sobre o número de letras que deve ser usado em uma determinada palavra e o outro demanda que ela se preocupe em diferenciar as letras numa seqüência, mesmo quando as letras ainda estão sendo representadas apenas por bolinhas ou risquinhos.

Por último a criança chega ao princípio da fonetização, preocupando-se com a pauta sonora, com o que escuta ao pronunciar uma palavra, para selecionar símbolos que entram na composição de determinada palavra. É neste estágio que o professor terá três níveis diferentes de escrita, sendo eles, silábico, silábico alfabético e alfabético. No período silábico a criança se desprende de uma leitura global, e passa a valorizar e interpretar determinada palavra considerando suas unidades menores, sílabas. Após entender que as sílabas são fragmentos menores das palavras, compostas por letras, mas que por sua vez tem padrões variáveis quanto ao número e letras que entram em sua composição, a criança vê a necessidade de descobrir o valor sonoro e escrito das letras. Esta transição é conhecida como estágio silábico-alfabético e, ao final, a criança descobre as relações grafofônicas e apóia-se em sua fala para escrever. Para chegar neste nível ela terá compreendido que os grafemas correspondem a valores sonoros que dão origem as sílabas, que conseqüentemente dão origem as palavras. É neste momento então que ela já faz uso da escrita de forma independente, pronta para avançar para as regras ortográficas.

Diante desta nova forma de conceber o processo de apropriação da escrita, desenvolvida a partir dos estudos da psicogênese, o campo pedagógico propôs a desmetodização da alfabetização. Os métodos não seriam necessários porque se trata de um processo de interação entre criança e objeto, heterogêneo porque dependente do estágio em que cada criança se encontra nesse processo. Ferreiro (2001, p. 40) afirma que "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".

E muito mais do que não se apoiar em métodos ela modifica a forma de ver a ação do professor alfabetizador, não o desvaloriza, tão pouco acredita que seu trabalho passou a ser desnecessário, só enfatiza que a criança não aprende apenas com o que os adultos passam a ela. Ela é capaz de descobrir por si mesma um mundo de regras e informações, sendo apenas necessário que o professor dê a ela condições para esta descoberta.

Em suma, a concepção construtivista hoje ganhou um amplo espaço em nossas propostas curriculares, gerando uma mudança de 180 graus na educação. Muitas vezes mal compreendida porque associada a uma questão de método e procedimentos de ensino. Esse processo não pode mais ser tratado de forma homogênea, o que causa um estranhamento os defensores dos métodos, já que estes baseavam-se na idéia de que todos, ao mesmo tempo, a partir das mesmas informações e da mesma forma desenvolviam aprendizagens sobre a língua escrita.

Por haver a resistência de muitos profissionais da educação, e a aceitação por parte de outros desta teoria confundida com proposta pedagógica que aparentemente parecia ser a solução dos problemas da nossa educação, foi necessário haver uma reformulação dos matérias didáticos, sendo produzido livros de alfabetização construtivistas, ou sócio- construtivistas (MORTATTI, 2006) .

2.2.3 Alfabetização e linguística

Outra abordagem teórica importante para atualizar o conceito de alfabetização vem da área dos estudos sobre a linguagem. Cagliari (1998), linguísta que tem como objeto de estudo a alfabetização, afirma que a preocupação exacerbada com os métodos não pode modificar os maus resultados que temos na educação de nosso país. No entanto, ele vai além da crítica aos métodos.

Certo e errado, culpar sempre o aluno pelo fracasso, avaliar para aprovar e não para ensinar o que não foi compreendido pelo aluno, são ações que para o autor não deveriam mais estar presentes nas escolas. Cagliari (1998) acredita que só a perspectiva construtivista por si só, como proposta nos documentos que parametrizam nossa educação, não melhorará os resultados da escolarização. O autor afirma que profissionais da educação, que na maioria das vezes não dominam conhecimentos sobre a língua escrita, acabam transformando tudo em documentos e leis que devem ser seguidos como se tivéssemos lidando com uma sociedade totalmente homogênea. O professor então reclama, acha injusto tudo ser imposto, porém se acomoda com os "pacotes metodológicos" (CAGLIARI, 1998, p.

39) que lhe são dados, não tomando para si a responsabilidade de pensar em melhorias para práticas escolares.

Para Cagliari se a educação não está nas mãos do professor como confiar nele, e em sua ação? Não é se apoiando em livros ou cartilhas de alfabetização, regras gramaticais e ortográficas, e em alfabetizar apenas para a criança fazer uso da escrita em seu meio social, que o professor vai viabilizar o sucesso escolar de seu aluno.

O autor defende conhecimentos linguísticos que permitiriam ao professor fazer escolhas sobre o que e como ensinar. Como levar em consideração um único documento de educação, se as regiões brasileiras possuem características tão distintas uma das outras. Aplicar regras de linguagem num país com tantos dialetos diferentes é possível?

Outro autor que brincando, possibilita que educadores se apropriem de conhecimentos sobre a língua falada e escrita e façam questionamentos quanto à alfabetização é o sociolinguista Marcos Bagno (1997). Segundo este autor, a escola deve respeitar e considerar as variações da fala e escrita das crianças deixando de implicitamente mostrar certo preconceito com o aluno julgando o como errado. Ele nos faz pensar que há relações entre a fala e a escrita devem ser levadas em conta ao se ensinar, e que há falas que não correspondem a um padrão imposto e convencionalizado que precisam ser consideradas.

Cagliari (1998) leva em conta esta variação propõe como papel da escola um novo planejamento escolar “onde as aulas de português deveriam ensinar os alunos a refletir sobre a linguagem, deduzindo explicações e regras a partir de conhecimentos que vão sendo adquiridos na escola e da intuição que qualquer falante tem de sua língua”. (CAGLIARI, 1998, p74).

Modificar a forma de avaliação na alfabetização é outro caminho para o professor percorrer. É papel dela juntamente com o professor estabelecer objetivos ao final de um conteúdo, porém deve-se entender que nem todos alunos estarão com o mesmo nível de compreensão, assim Cagliari (1998, p. 77) afirma que “a escola precisa lidar com as diferenças.è justamente nas diferenças individuais que a sociedade se enriquece e a vida se torna mais interessante”.

Por último ele propõe mudanças na formação técnica do professor, afirmando que:

As escolas de formação dedicam muito tempo as matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem; nem se quer têm cursos de linguística (ou de aritmética). Como um professor pode lidar corretamente com o fenômeno linguístico, se ele nunca estudou linguística? (CAGLIARI, 1998, p34)

A pesquisa de Souto (2009) corrobora a que diz Cagliari. A autora realiza uma investigação com o objetivo de descobrir a maneira que as concepções de alfabetização e letramento estavam presentes nas práticas e discursos daqueles que de fato colocam estes conceitos em práticas, os educadores. Ao contrário da maioria dos cursos de pedagogia que não priorizam uma disciplina específica para tratar das contribuições da Linguística, uma educadora afirmou que os conteúdos dessa área foram bastante enfatizados em seu curso, o que

hoje permite a ela, inserir esse conhecimento em sua prática de alfabetização. (SOUTO, 2009, p. 220). Temos aí outro desafio o da formação inicial e contínua de professores que devem prever conteúdos e saberes que colaborem para que o professor exerça sua atribuição com competência e responsabilidade, reconhecendo o que ensinar, como aprender e para quem se ensina.

Por fim, fecho esta pesquisa bibliográfica, com um leque de opções que tive em mãos para analisar as diversas propostas de alfabetização. Passo as considerações finais nas quais pretendo responder a questão posta nesta monografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma experiência um pouco frustrante, numa escola de educação infantil na qual deveria alfabetizar crianças de 4 anos, a partir de um método transmissivo e tradicional de ensino, debrucei-me sobre esta pesquisa com o intuito de descobrir se há um método eficaz para alfabetizar a todos. Percebi que um profissional da educação não pode criticar ou defender um método sem conhecer outros já existentes.

Assim, o caminho mais favorável para realizar esta pesquisa voltou-se para o estudo da história dos métodos de alfabetização e de suas diferentes concepções, bem como da análise dos resultados de avaliações educacionais que têm como foco os resultados de aprendizagem obtidos no processo de escolarização. De acordo com Rojo (2009), os resultados atuais mostram que mesmo com a democratização da educação básica e o aumento do acesso ao ensino superior, crianças e jovens demonstram capacidades bastante limitadas quanto aos usos da escrita e da leitura. Como Barbosa (1992) afirma o fracasso escolar não é algo recente, mas se mostra de diferentes maneiras em toda história da alfabetização escolar.

Esta pesquisa não permitiu chegar a conclusões quanto ao que está sendo feito, e quanto ao que deve ser feito para que haja a melhora desses resultados, bem como se esta melhora se resume em encontrar um método “milagroso” de alfabetização. No entanto, possibilitou perceber que com o tempo aquilo que se espera como resultado da alfabetização e o modo como se compreende o que e como alfabetizar transformaram-se. Atualmente, com a chegada do conceito de letramento no Brasil, alfabetizar não se restringe à decodificação, aspecto focalizado e privilegiado nos métodos fundados no século passado. Segundo Soares (2004), além de dominar o sistema de escrita alfabético, é necessário permitir que a criança ou jovem aproprie-se dos usos sociais da leitura e da escrita. Desse modo, as propostas de ensino e as avaliações voltaram-se para preparar os alunos para lidarem com situações nas quais a linguagem esteja inserida dentro e fora da escola.

Sendo assim, não apenas é útil saber ler e escrever, mas utilizar essas habilidades no dia-a-dia quando necessário. A escola necessitou rever não só suas práticas de alfabetização, como os materiais didáticos e ambiente físico e social. Novas propostas foram inseridas, e parametrizações curriculares e referenciais didáticos foram reformulados para que houvesse a melhora desses maus resultados.

A partir das contribuições de Mortatti (2000a) percebi o movimento constante de superação de velhos métodos por aqueles

considerados novos e inovadores, durante todo o século passado. Compreendi porque hoje temos escolas que se apropriam de um método ou outro, defendendo-o e vendo-o como o único método eficiente. Entendi porque hoje temos ainda disputas metodológicas. A partir das proposições de Frade (2005) apropriei-me dos princípios e das práticas imbricadas nos métodos de alfabetização até então criados, aprendendo conhecimentos teórico-práticos sobre a alfabetização e compreendendo a maneira como este conceito se modifica.

Por fim, foi com Cagliari (1998), Soares (2004) e Ferreiro (2001), ao lado dos PCNs (1997) e Orientações curriculares para o ensino fundamental de nove anos descobri como foi sendo alterado o modo de alfabetizar de acordo com o tempo, e a razão para hoje ter se tornado tão complexo.

O que antes era apenas a prática de ensinar a ler, copiar e treinar a caligrafia, hoje é uma prática multifacetada, como expõe Soares (2004). Ela afirma que o processo de alfabetização está composto por práticas que vão além de ler e escrever; fazer o uso da língua no meio social em que a criança está inserida é uma dessas facetas. No entanto, a autora nos alerta para que não se deixe de privilegiar o ensino do sistema alfabético e a apropriação desse sistema por meio do estudo e reflexão das relações grafofônicas e da ortografia, sem os quais o mundo da escrita não abrirá suas portas para as crianças ou jovens.

Assim, acredito que minha pergunta esteja respondida. Apropriar-se de um método

de alfabetização para realizar esta prática tão complexa, não é o caminho para se alfabetizar. Depois de realizar este rico estudo em áreas como a História da Educação, da Linguística, da Psicologia e da Educação, sobre o conceito de alfabetização e as propostas metodológicas, não posso admitir que uma simples prática ou um único caminho, concretizado num determinado método de alfabetização e seus materiais, possa dar conta de alfabetizar crianças tão diferentes e atender as demandas sociais que hoje se colocam para a escolarização.

Um professor, ao longo de sua prática, provavelmente se deparará com crianças de classes econômicas distintas, com diferenças étnico-raciais, com estruturas as mais diversas de família, além de crianças que por muitos motivos não têm o mesmo acesso a cultura letrada antes de ter o acesso à escola. Uns poderão ter acessado a educação infantil, outros podem ter entrado para a escola apenas no primeiro ano do ensino fundamental, assim como, uns terão maior facilidade na hora de se apropriar de um determinado conhecimento, como outros terão dificuldades.

O que então poderei levar para minhas práticas como educadora é em primeiro lugar que devo conhecer com quem trabalharei, meus alunos e suas comunidades, bem como devo conhecer o que devo ensinar e as múltiplas maneiras de promover aprendizagens significativas para esses grupos. E isso não significa me apropriar de um único tipo de material didático compatível com um único método. Os muitos recursos estão aí para melhor serem aproveitados, e os vários métodos de alfabetização podem ser avaliados naquilo que podem oferecer de acordo com a necessidade dos alunos.

A alfabetização é multifacetada e o cenário educacional brasileiro é muito hete-

rogêneo, portanto o professor não está ali para ser defensor de um determinado método e de um determinado material didático. Mas parece necessário o que deve identificar o que se tem disponível para que sua prática cumpra-se com eficiência e responsabilidade; para que crianças e jovens se tornem adultos inseridos na cultura letrada, fazendo uso da linguagem em seu meio social, bem como sendo vistos pela sociedade como verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. A Língua de Eulália: novela sociolingüística, 11ª ed., São Paulo: Contexto, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e Leitura.São Paulo: Cortez, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, V.1, V.2, 1997.

. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª edição, 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetizando sem o BÁ, BÉ, BI, BÓ, BU. São Paulo: Scipione, 1998.

CRE – Centro de Educação Mário Covas – imagem, capa do material didático Carta ABC da Infância, Primeira coleção de cartas para aprender a ler. Augusto Emílio Zaluar. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01>

CRE – Centro de Educação Mário Covas – imagem da capa da Cartilha Maternal, João de Deus.

Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/l_028_mem.html>

CRE – Centro de Educação Mário Covas – imagem, página da Cartilha da Lili, Anita Fonseca Disponível em:

CRE- Centro de Educação Mário Covas- imagem, Cartilha Upa, Cavalinho, Lourenço Filho. Disponível em:

< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/l_063_mem.html>

CRE- Centro de Educação Mário Covas- imagem, página interna da Cartilha Castilho, Antonio Feliciano de Castilho. Disponível em:

< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/mem/obj/obj_a/l_076_mem.html>
FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e Didáticas de Alfabetização: história, características e modos de fazer professores. . Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Orgs.)História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. p. 310.

. Alfabetização hoje: onde estão os métodos. Presença Pedagógica, [S.I.], V.9 n.50, p.17-29, Mar./Abr. 2003. Disponível em

<http://www.presencapedagogica.com.br/capa6/artigos/50.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2010.

GOULART, Cecília Maria. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. Cadernos de Pesquisa, n°110, p 157-175, julho/2000.

INAF, Indicador de Alfabetismo Funcional, 2001 a 2007. disponível em <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.04.00.00&ver=por>. Acesso em: 6 dez. 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre os velhos métodos. In: Conferência proferida durante o Seminário

"Alfabetização e letramento em debate". Brasília, 2006. Disponível em

<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco--alfabetizar- letrar/lecto-escrita/artigos/concepcoes%20e%20metodologias%20de%20alfabetizacao.pdf> Acesso em: 6 Dez. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. Brasilia, Ed. UNESP, MEC/INEP/COMPED, 2000a.

. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. Cadernos Cedes, ano XX, n°52, novembro/2000.

. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Brasília, Ministério da educação, 2006.

NÓVOA, António. (Dir) Dicionário de educadores portugueses. Porto: Edições Asa, 2003.

ROJO, Roxane. Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, p.5-17, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira. As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras alfabetizadoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo Horizonte - Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2009.

VÓVIO, Claudia Lemos. Entre discurso: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. Tese.UNICAMP 2007.

DISLEXIA:

UM FATOR INIBIDOR PARA A APRENDIZAGEM EFICAZ

REGIANE PATRICIA DE MOURA

RESUMO

Neste trabalho iremos discorrer sobre a dislexia, CID: 10 R: 48, um inibidor da aprendizagem que pode afetar o desenvolvimento de crianças na fase de alfabetização. Objetivamos com isto, fornecer subsídios acerca desta dificuldade. A relevência deste tema, reside em tentarmos compreender os problemas enfrentados pelas crianças na vida social, familiar, escolar e emocional, além de averiguarmos divergências e convergências entre teoria e a legislação que tratam do tema.

O problema inicial que se apresenta no trabalho é o seguinte: Quais são os problemas que se dão na ordem da aprendi-

zagem para que um aluno(a), não consiga progredir para uma alfabetização eficaz?.

Assim, para respondermos a esta questão, nos utilizaremos de artigos, revistas, livros e sites científicos da internet que façam referência ao tema e\ou assunto.

O tema ora estudado, acreditamos ser de interesse geral para todos os profissionais que atuam com crianças nesta faixa etária, pais e familiares das crianças que apresentam este quadro.

Desta forma, a contribuição acadêmica deste, é que ele pode vir a ser fonte de reflexão para a compreensão das dificuldades infantis na aprendizagem.

Desejamos que após a interação com o trabalho, o leitor seja capaz de tecer considerações acerca da problemática vivida por alunos e suas respectivas famílias, neste ato social e vital para o desenvolvimento pleno do indivíduo disléxico.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Desenvolvimento pleno; Dislexia.

INTRODUÇÃO

A origem da problemática deste artigo se deu pelo fato de que, nos depararmos com o fato de que, existem crianças que frequentam escolas diariamente e de forma presencial, porém, apresentam dificuldades\transtornos de aprendizagem, embora aparentemente não possuam problemas de ordem física, sensorial, intelectual ou emocional aparente, não conseguem alfabetizar-se de modo igualitário aos demais alunos do grupo e faixa etária.

O interesse pelo aprofundamento do estudo, se deu pelo fato de que, a idade para o processso de alfabetização sofreu uma brusca mudança, antes iniciava-se aos sete anos, agora com seis anos. Antecipando tal processo, crianças são expostas cada vez mais cedo ás problemáticas e desafios da alfabetização e cada vez mais cedo, são confrontadas com estes desafios.

O objetivo é conhecermos melhor estas dificuldades, para que possamos auxiliar a criança com dislexia. Neste sentido, a aprendizagem deve ser melhor acompanhada com auxílio de especialistas quando possível, com recursos diferenciados e de acordo o potencial de cada criança.

Diferenças entre as crianças são esperadas, neste momento da vida, mas existem casos em que há necessidade de intervenção de profissionais habilitados para auxiliar, já que estes apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita dentre outras áreas correlatas.

Lembrando que: todas as crianças aprendem a ler e escrever basicamente da mesma forma, mas algumas vencem as dificuldades com maior facilidade do que outras, embora seja uma tarefa complexa, mas as crianças disléxicas precisam de mais horas de ensino, mais recursos e atendimento individualizado ás vezes, já que as diferenças em relação ás outras crianças são perceptíveis.

A metodologia utilizada para a concretização deste artigo, foi a pesquisa online, consulta a sites científicos, livros e revistas que versem sobre o tema. Partiu da necessidade de se entender melhor o tema acerca da dislexia e suas implicaçãoes no dia a dia do estudante.

Pode se dizer que o artigo apresenta um cunho bibliográfico, pois tem como objetivo conhecer, recolher, selecionar, ana-

lisar e interpretar as contribuições teóricas já existentes sobre um determinado assunto, utilizando-se fundamentalmente das contribuições de autores sobre o assunto...Além de ser pesquisa documental, já que o trabalho em questão vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de epesquisa (VICTORIANO, 1988, p. 23 e 24).

DESENVOLVIMENTO

1. DEFINIÇÃO: O QUE É CRIANÇA?

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a definição para criança seria:

Criança é sujeito, não objeto. Se existe algo que sustenta a BNCC da Educação Infantil é a concepção de infância, ao compreender a criança como centro do processo. Trata-se de compreendê-la como capaz. Capaz de fazer, capaz de brincar, de aprender e ensinar.

Deste modo, a criança, como todo o ser humano, é um sujeito social e histórico, que faz parte de uma organização familiar, escolar, que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que está inserida, mas também o marca.

As crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, tentando transpor as relações contraditórias que vivenciam, por meio das interações e vivências tentam assimilar o mundo.

No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e expressam a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Neste contexto, não poderia ser diferente com a questão da alfabetização.

Crianças constroem seus conhecimentos a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio que as cerca.

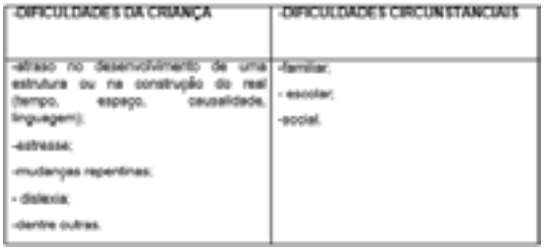
Assim o conhecimento para elas, é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Parâmetros Curriculares Nacionais, p. 7-8, 1998).

A alfabetização neste caso, é um obstáculo para as crianças sem dislexia, imagina para as crianças que enfrentam esta problemática; há que se ter um olhar apurado acerca destas crianças, para que possam se desenvolver adequadamente e terem uma qualidade de vida e sucesso escolar.

2- INTRÓITO

Para que uma criança aprenda e se desenvolva bem, no período de alfabetização é necessárioo que se respeitem vários aspectos de seu desenvolvimento tais como: motor, perceptivo, cognitivo, maturação, neurobiologia, além de inúmeros aspectos psicossociais como: oportunidades e experiências, exploração de objetos e brinquedos, nível cultural, além de outros.

Porém, nem todas as crianças neste período, conseguem se desenvolver plenamente, pois podem surgir várias dificuldades, tais como:



DIFICULDADES DA CRIANÇA	DIFICULDADES CIRCUNSTANCIAIS
-atraso no desenvolvimento de uma estrutura ou na construção do real (tempo, espaço, causalidade, linguagem); -estresse; -mudanças repentinas; - dislexia; -dentre outras.	-familiar; - escolar; -social.

Assim os fatores que dificultam uma alfabetização eficaz nos levam a crer que podem ser: genéticos, emocionais, neurológicos, orgânicos, psicológicos, pedagógicos, sócio-culturais e\ou ambientais.

No trajeto da alfabetização, nem todas as crianças conseguem se alfabetizar com a mesma facilidade ou no mesmo tempo. Por quê?

Porque aprender a ler é uma tarefa complexa, exige que saibamos que a linguagem falada, consiste em palavras e sentenças, que estas palavras e sentenças correspondem a unidades da fala. Que fonemas são a menor unidade sonora que pode afetar o significado de uma palavra. Além disto, a leitura e a escrita são habilidades que exigem da criança a atenção a aspectos da linguagem que antes de ir á escola, ela não precisava se preocupar. Aprendia por imitação, pela escuta, por prazer e para interagir. Com isto, notamos que, aprender a ler exige novas habilidades e apresenta novos desafios á criança, com relação ao seu conhecimento anterior.

Vale ressaltar neste momento que, é perfeitamente natural que existam dificuldades no período de aquisição da linguagem e escrita, por parte dos aprendizes, visto estarem experimentando um conhecimento que ainda não dominam completamente e é uma novidade. Erros diversos e dificuldades surgirão, mas isto não significa que necessariamente, a criança tenha dislexia, mas sim que está enfrentando dificuldades para desenvolver uma lógica particular na construção do conhecimento.

É importante salientar que, para que uma pessoa seja referenciada como tendo dificuldades de aprendizagem –dislexia; é necessária uma observação atenta, por parte de professores e demais profissionais como psicopedadgogos, psicólogos, resumindo, uma equipe multidisciplinar, a fim de dar um diagnóstico preciso e acertado acerca da criança. Tudo isto, durante um período razoável de tempo, em diferentes contextos e situações, permitindo assim, perceber as reais dificuldades da criança e que tipo de intervenção poderá ser realizada para ajudar caso a caso o estudante.

Auxiliando-o a ultrapassar essa etapa, afinal não existem dois disléxicos iguais no mundo, deste modo, para cada um, cabe um tipo de ajuda e atendimento.

2.1 O QUE É DISLEXIA?

Dislexia é um

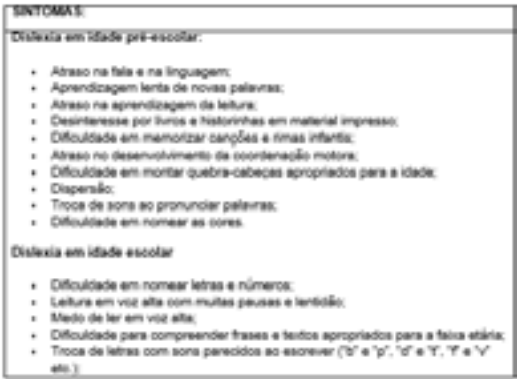
“Distúrbio de aprendizagem caracterizado pela dificuldade de leitura. A dislexia ocorre em crianças com visão e inteligência normais, a maioria das crianças com dislexia, pode ter sucesso na escola com tutores e programas de educação especializados”.

Trata-se de um distúrbio genético que dificulta o aprendizado e a realização da leitura e da escrita. O cérebro, apresenta dificuldade para encadear as letras e formar as palavras, e não relaciona direito os sons às sílabas formadas.

Para sabermos se uma pessoa é dislexica, são necessários análises de profissionais que irão perceber dificuldades na criança tais como: dificuldades em reconhecer sons semelhantes, dificuldade na escrita, leitura e ortografia, por exemplo.

As causas deste distúrbio, acredita-se estar relacionadas com fatores genéticos, desenvolvimento tardio do sistema nervoso

central, problemas nas estruturas do cérebro e comunicação pouco eficaz entre alguns neurônios.



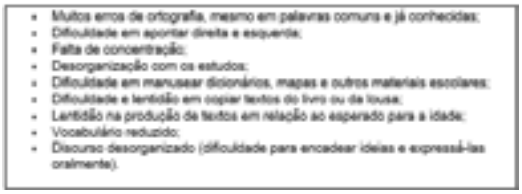
SINTOMAS:

Dislexia em idade pré-escolar:

- Atraso na fala e na linguagem;
- Aprendizagem lenta de novas palavras;
- Atraso na aprendizagem da leitura;
- Desinteresse por livros e historinhas em material impresso;
- Dificuldade em memorizar canções e rimas infantis;
- Atraso no desenvolvimento da coordenação motora;
- Dificuldade em montar quebra-cabeças apropriados para a idade;
- Dispersão;
- Troca de sons ao pronunciar palavras;
- Dificuldade em nomear as cores.

Dislexia em idade escolar

- Dificuldade em nomear letras e números;
- Leitura em voz alta com muitas pausas e lentidão;
- Medo de ler em voz alta;
- Dificuldade para compreender frases e textos apropriados para a faixa etária;
- Troca de letras com sons parecidos ao escrever ("b" e "p", "d" e "t", "f" e "v" etc.);



- Muitos erros de ortografia, mesmo em palavras comuns e já conhecidas;
- Dificuldade em apontar direita e esquerda;
- Falta de concentração;
- Desorganização com os estudos;
- Dificuldade em manusear dicionários, mapas e outros materiais escolares;
- Dificuldade e lentidão em copiar textos do livro ou da lousa;
- Lentidão na produção de textos em relação ao esperado para a idade;
- Vocabulário reduzido;
- Discurso desorganizado (dificuldade para encadear ideias e expressá-las oralmente).

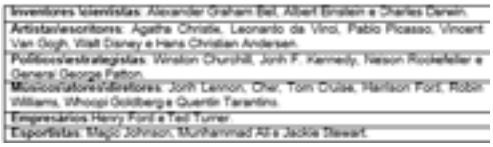
Trata-se portanto de uma perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade no reconhecimento da correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas, bem como na transformação de signos escritos em signos verbais. A criança apresenta ainda, dificuldade para compreender a leitura.

O tratamento pode ajudar, mas essa doença não tem cura, pode durar anos ou a vida inteira, geralmente diagnosticável pela própria pessoa, não requer exames laboratoriais ou de imagem.

O cérebro, por razões ainda não muito bem esclarecidas, tem dificuldade para encadear as letras e formar as palavras, e não relaciona direito os sons às sílabas formadas.

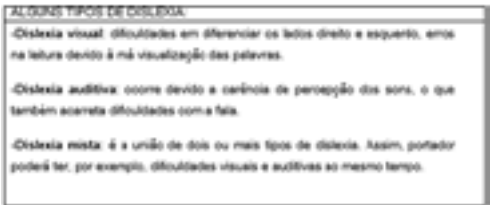
Pessoas diagnosticadas com dislexia, devem procurar ajuda médica, pois sua dificuldade pode ser corrigida e as pessoas podem levar uma vida normal. Deste modo, as pessoas podem se superar e serem bem sucedidas nests área.

A seguir alguns exemplos de pessoas que possuem dislexia, porém, possuem um estilo de vida normal.



Inventores/cientistas: Alexander Graham Bell, Albert Einstein e Charles Darwin;
Artistas/escritores: Agatha Christie, Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Vincent Van Gogh, Walt Disney e Hans Christian Andersen;
Políticos/estrategistas: Winston Churchill, John F. Kennedy, Nelson Rockefeller e General George Patton;
Músicos/atores/diretores: John Lennon, Cher, Tom Cruise, Harrison Ford, Robin Williams, Whoopi Goldberg e Quentin Tarantino;
Empresários: Henry Ford e Ted Turner;
Esportistas: Magic Johnson, Muhammad Ali e Jackie Stewart.

Além de diversas crianças e adultos no meio da multidão, sentados nos bancos escolares, que precisam de auxílio e uma direção para poderem se desenvolver plenamente e exercer sua cidadania com dignidade de forma satisfatória e feliz.



ALGUNS TIPOS DE DISLEXIA:

-**Dislexia visual**: dificuldades em diferenciar os lados direito e esquerdo, erros na leitura devido à má visualização das palavras.

-**Dislexia auditiva**: ocorre devido a carência de percepção dos sons, o que também acarreta dificuldades com a fala.

-**Dislexia mista**: é a união de dois ou mais tipos de dislexia. Assim, portador poderá ter, por exemplo, dificuldades visuais e auditivas ao mesmo tempo.

É difícil diagnosticar a dislexia, pois primeiro, nenhum disléxico exibe exatamente os mesmos sintomas do outro, segundo que deve ser analisada por uma equipe multidisciplinar.

Os tipos de atendimento oferecidos á criança, após os tratamento seria: psicomotricidade, psicoterapia e acompanhamento psicopedagógico, além de exposição á leitura e sistemática em interpretação de textos, numa leitiura e escrita significativa. Psicólogos e fonoaudiólogos também são uma alternativa.

Vale salientar que o aluno portador da dislexia, deve permanecer nas salas regulares de ensino.

3 -PAPÉIS SOCIAIS

3.1 O PAPEL DA ESCOLA E DAS FAMÍLIAS FRENTE ÁS DIFICULDADES DO

DISLÉXICO

O papel da escola é o de fazer deste, um espaço\ambiente prazeroso, que possibilite o conhecimento e a aprendizagem, com atitudes simples que podem ser implantadas em todas as escolas, tendo assim o aluno como aliado e não um aluno relegado á segundo plano.

Cabe á escola, na figura da professora, fazer a “escuta” adequada da manifestção do aluno, considerando o dia a dia da criança e seu contexto familiar. O professor ainda, deve estar atento para a questão de rótulos e apelidos em sala de aula, “Bullying”, pois isto é traumatizante e pode gerar mais problemas.

Neste caso, não basta ter apenas a intenção de inclusão, é necessário que haja atitudes inclusivas, para que o aluno não fique no mesmo nível de antes, que avance em seus conheimentos. A falta de apoio pode gerar prejuízos á vida acadêmica, social e afetiva do aluno (a).

Geralmente, disléxicos apresentam fracasso na escola, embora possuam uma habilidade extraordinária de pensar principalmente imagens. Seu pensar, pode ser imensamente rápido e criativo.

Para o disléxico por exemplo, palavras em que ele não pode criar uma imagem mental como é o caso do “a” artigo, se torna um espaço em branco na hora da leitura, o que o prejudica e gera confusão e desorientação. Isto porque não consegue pensar no artigo como um desenho\imagem e se torna difícil sua compreeensão.

Tais dificuldades devem ser interpretadas pelos educadores, não como fracasso, mas como desafio a se enfrentar, pois a dislexia pode ser controlada e minimizada, se bem tratada.

O ambiente familiar também exerce um importante papel para determinar se a criança irá aprender bem ou mal. Crianças que recebem incentivo carinhoso durante a vida, tendem a ter atitudes positivas, quanto aos outros e a si mesmos, buscando contornar dificuldades e vencendo-as.

Percebemos então que o ambiente é altamente responsável pela sensação de segurança, para a criança adquirir um conceito positivo de si mesma, fator essencial para a aprendizagem de qualquer pessoa, com dislexia ou não.

A família tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, fornecendo os primeiros contatos desta com o mundo externo e são responsáveis pelas trocas de sensações, emoções e linguagem, desde os primeiros momentos de vida.

4- LEGISLAÇÃO

4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O TEMA:

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB- LEI NÚMERO 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996)

...§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

Desta forma, a criança deve ser inclusa na sociedade, pela escola e família, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

...Art. 205. A educação , direito de

todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, a educação por ser direito de todos, é inalienável e deve atingir seus objetivos de suscitar bons cidadãos, através da educação escolar, social e familiar.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL- LEI FEDERAL 10.172\2001\ DE 09 DE JANEIRO DE 2001.

...Respeitando e atendendo ás características e necessidades de cada comunidade, a educação infantil tem como objetivo a socialização da criança, preservando sua individualidade...

A educação deve garantir ao estudante, a sua individualidade, sempre respeitando aspectos relacionados á cultura e a sociedade.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (DCNEI\99)

...As propostas pedagógicas...devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo\linguístico e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível.

Deve-se levar em conta no processo de aprendizagem, aspectos não só cognitivos, mas aspectos que considerem o aluno (a) como um ser completo em desenvolvimento constante. Deve-se levar em conta também, que o aluno (a), precisa de contato consigo próprio, com as outras pessoas, coisas e ambientes no geral.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL- PARECER NÚMERO 22\ DE 17 DE DEZEMBRO DE 1998

...Considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas...

A criança deve ser sempre o eixo principal do processo de ensinar-educar, deve-se levar em conta suas experiências, vivências, necessidades e desejos.

PROJETO DE LEI NÚMERO 8.489 DE 2017-CÂMARA DOS DEPUTADOS

O Congresso Nacional decreta:
Art. 1º É assegurado às pessoas com dislexia ou outros transtornos funcionais específicos, comprovados por meio de laudo médico, o direito à realização de provas em processos seletivos para acesso a emprego ou instituição de ensino, com recursos adequados à sua condição.

Por necessitarem de uma atenção especial, o disléxico pode contar com apoio de uma pessoas como um professor eventual na hora de executar suas atividades de avaliação.

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoal com Deficiência (arts. 27, 28 e 30) estabelecem que, no Brasil, vigora o sistema educacional inclusivo.

Isto refere-se ao fato de que, o aluno (a) disléxico, tem o direito de permanecer em salas regulares de ensino e gozr de todos os direitos dados aos demais alunos.

5- ALGUMAS CURIOSIDADES SOBRE A DISLEXIA:

1- Como sintoma da dislexia, a pessoa começa a trocar a ordem de certas letras ao ler e escrever.

2- As causas de dislexia estão relacionadas com fatores genéticos, desenvolvimento tardio do sistema nervoso central, problemas nas estruturas do cérebro e comunicação pouco eficaz entre alguns neurônios. No entanto, isso não afeta a inteligência da criança.

3- Dislexia é uma palavra que deriva do grego. “Dis” (dus) significa dificuldade e “lexis”, linguagem. Portanto, dislexia é o nome que se dá à dificuldade que algumas crianças apresentam para aprender a ler, escrever ou para compreender o texto que leem.

4- A dislexia pode limitar o desenvolvimento nos estudos e na carreira e, em casos mais severos, levar ao abatimento e à depressão. Por este motivo deve ser tratada.

5- Um fator de risco para a dislexia é o: Histórico familiar

6- A saída para o tratamento eficaz é detectá-la precocemente, para assegurar o aprendizado da criança e sua qualidade de vida.

7- Para o diagnóstico da dislexia, são necessárias análises de uma equipe multidisciplinar, que primeiro descartam questões emocionais e outros tipos de transtornos, mas para fechar o diagnóstico, são aplicados testes de audição e visão e provas de fluência verbal e desempenho cognitivo que permitem avaliar a extensão das dificuldades e traçar uma linha de tratamento.

8- A criatividade é um traço marcante entre os disléxicos, aconselha-se o estímulo da criança para: desenhar, pintar, tocar instrumentos musicais e praticar esportes.

9- Já existem alguns softwares e até videogames específicos para este público, que treinam as habilidades na leitura e escrita e audiobooks estimulam a associação do som das palavras às letras correspondentes.

10- Uma curiosidade deste distúrbio é que afeta preponderantemente o sexo masculino: são três meninos para cada menina.

11- Existem diversos graus de intensidade e o diagnóstico costuma ocorrer na infância, quando a criança está aprendendo a ler e escrever.

ARGUMENTAÇÃO

Partindo da questão que segue: “No trajeto da alfabetização, nem todas as crianças conseguem se alfabetizar com a mesma facilidade ou ao mesmo tempo. Por quê?”, iniciamos nossas pesquisas e tal movimento deu origem a este artigo, que tem como objetivo inicial, suscitar o desejo dos leitores deste tema, que atinge tantos alunos e que deve ser tratado com respeito por parte de educadores, sociedade e políticas públicas.

A educação deve ser entendida como um direito e também com um período especial em que o indivíduo deve desenvolver habilidades e competências. A escola está aí para auxiliar neste processo, mas cabe também á família e a própria criança, o es-

força para que a educação ocorra de fato.

A educação dos disléxicos, não pode servir de pano de fundo para uma educação vindoura, deve ocorrer aqui e agora. Para que isto aconteça, é necessário que haja informação a respeito da dislexia e que seja tratada não como um tabu, mas como uma educação que pode gerar frutos de bom sabor.

No meio deste cenário de leis, dúvidas e dificuldades, surge a dislexia, um problema que dificulta a aprendizagem de algumas crianças, mas exitem tratamentos que podem auxiliar nesta área.

Há que se ponderar de que a dislexia não é resultado de uma má alfabetização, desatenção, desmotivação, condição sócio-econômica ou baixa inteligência.

É um conceito, é um desafio e pode ser hereditária ou por lesão cerebral, mas o melhor de tudo, é que pode ser contornada e vencida.

Se a criança for acompanhada adequadamente, os sintomas podem persistir, mas ocorrerão avanços. Com o apoio de todos: sociedade, escola e família, todos têm a ganhar, mas principalmente a criança disléxica.

Respeitando-se a individualidade e ritmos de aprendizagem e valorizando cada um, conclui-se portanto, que se o aprendizado for através de experiência prática, os disléxicos aprenderão melhor e mais rápido.

Faz-se urgente a necessidade de diagnósticos mais precisos e claros, para o progresso almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não devemos rotular, nenhum disléxico, pois as necessidades variam de pessoa para pessoa, por isso a melhor abordagem a ser tomada pela escola e família, só pode ser estabelecida depois da avaliação individual. De modo geral, os recursos utilizados no tratamento da dislexia incluem:

- Métodos de alfabetização próprios para pessoas com dislexia, como o método fônico e o método multissensorial;
- Reforço escolar com professor particular;
- Acompanhamento psicopedagógico;
- Acompanhamento fonoaudiológico;
- Estratégias para a adaptação da família da pessoa com dislexia.

Vale lembrar ainda que, a dislexia não tem nada a ver com Q.I. (quociente de inteligência) mais baixo, disléxicos se atrapalham com as palavras, mas costumam ir bem nos cálculos, por exemplo e o comportamento de um para outro, varia também.

No caso de crianças com dislexia, o apoio da família deve ser maior, pois a criança precisa se superar dia a dia, para vencer as barreiras das dificuldades na linguagem. Os pais precisam ficar atentos e instruídos a fazer um tratamento adequado, para que a dislexia possa ser corrigida.

A família também precisa respeitar a criança, no seu estágio de desenvolvimento, em relação a seus sentimentos, sem contudo, deixar de transmitir valores ou colocar a

ela limites necessários; o que é fundamental para que ela aprenda não só conteúdos escolares, mas que possa conviver em sociedade, adaptando-se com sucesso, realizando transformações e, principalmente, sendo mais feliz e produtivo.

REFERÊNCIAS

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Artigos 205 a 214. In:

www. planalto.gov.br. Disponível em 3 de fevereiro de 2008.

DAVIS, D. RONALD. O dom da dislexia: o novo método revolucionário de correção da dislexia e de outros transtornos da aprendizagem. Rio de Janeiro, Rocco, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação\ Secretaria da Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Lei Nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. MEC\ SEE, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação\ Secretaria da Educação undamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC\ SEE, p. 3, 4, 7, 8, de 1998.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990.

Coleção: Adcoas, 2º edição, Rio de Janeiro: E. Esplanada, Brasil, 1998.

GABANINI, Adriane e CATURANI, Alessandra Bernardes Et alii. Troca letras. São Paulo, Ano XXVII nº 294, p. 40-42, agosto, 2008.

MARTINCOWSKI, Terezinha Maia. Educação Infantil: Psicologia e desenvolvimento da aprendizagem. Faculdade São Luís de Jaboticabal. Pós Graduação. São Paulo, 2008, p. 21.

NICO, Maria Ângela Nogueira. Ler ou não ler. O que é dislexia? São Paulo, edição 207, Coleção Completa Superinteressante, CD 10, p. 38-39, dezembro 2004.

NUNES, Terezinha, BUARQUE, Lair e BRYANT, Peter. Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e Prática. 6ª edição. Editora Cortez, Coleção: Questões da nossa época. São Paulo, 2007, p. 7-103.

ONOFRE, Márcia Reg Ina. Educação Infantil: Fundamentos da Educação Infantil. Faculdade São Luís de Jaboticabal. Pòs Graduação. São Paulo, 2006, p. 27.

VICTORIANO, Benedicto A. D. e GARCIA, Carla C. Produzindo Monografia: Trabalho de Conclusão de Curso. 3ª edição. Série: Formação, 1998, p. 23.

https://drauziovarella.uol.com.br/pediatria/dislexia-entrevista/. Disponíevl em 12 de setembro de 2021.

http://hospitalsaomatheus.com.br/blog/dislexia-o-que-e-tipos-sintomas-causas-e- como-diagnosticar/. Disponível em 10 de setembro de 2021.

https://saude.abril.com.br/medicina/o--que-e-dislexia-causa-sintomas-diagnostico--e- tratamento/. Disponível em Acesso em: 11 de setembro de 2021.

https://medprev.online/blog/doencas/dislexia-o-que-e-como-identificar-tratamento/. Disponível em Acesso em: 11 de setembro de 2021.

https://www.minhavida.com.br/saude/temas/dislexia. Disponível em 10 de setembro de 2021.

https://www.scielo.br/j/paideia/a/jMPbvDzPbLRNGHt3NF8WZVD/?lang=pt. Disponível em 10 de setembro de 2021.

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1601841#:

~:text=O%20Congresso%20Nacional%20decreta%3A,recursos%20adequados%20

%C3%A0%20sua%20condi%C3%A7%C3%A3o. Disponível em 12 de setembro de 2021.

https://institutoabcd.org.br/direitos/ Disponível em 12 de setembro de 2021.

EDUCAÇÃO POSTA EM PROVA

PANDEMIA EM FOCO: EDUCAÇÃO REMOTA VERSUS EDUCAÇÃO TRADICIONAL\PRESENCIAL

REGIANE PATRICIA DE MOURA

RESUMO

O presente artigo, teve como ponto de partida, a realidade que está posta no ano de 2020, no âmbito educacional, onde devido uma doença causada pelo novo Coronavírus, (Coronavirus Disease 2019), conhecido como COVID-19, escolas de todo o Brasil e do Mundo, tiveram de interromper suas atividades cotidianas e regulares presenciais, para transpor a educação de todos os níveis de ensino, para uma educação remota, realizada em casa, através de meios eletrônicos, em sua maioria, e com distanciamento social e medidas sanitárais, sendo meios essenciais de se precaver contra esta pandemia mundial, visto ser uma doença letal em muitos casos. Analisaremos portanto, neste artigo, o impacto inicial desta interrupção das atividades rotineiras educacionais, visto que ainda, não há vacina nem cura para a doença.

PALAVRAS-CHAVE: Educação remota; Tecnologia; Educação familiar.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, iremos fazer uma breve análise da atual situação educacional, nas diferentes modalidades e esferas, pública ou particular, que sofreram inesperadamente, com o fechamento das unidades, devido um momento atípico e pandêmico que se instalou no mundo. Tal pandemia mencionada, não é uma preocupação apenas do Brasil, mas atinge níveis mundiais. Desta forma, as instituições de ensino, em todo o mundo foram obrigadas a suspender suas atividades da educação infantil ao pós–doutorado, por motivo de segurança e preservação da vida.

O exposto, tem como objetivo analisar independente da rede de ensino que o aluno esteja, sua idade ou classe social, pontos questionáveis, do momento, que extrapolam os muros escolares e por fim, dar um norte para que este momento seja exequível. Para tanto, nos utilizaremos de um questionário, que foi ofertado aos colaboradores, de maneira online, para pais e\ou responsáveis pela educação de menores, ou ainda indivíduos que estão estudando e enfrentando o desafiador e polêmico estudo

á distância-remoto.

Recentemente, a educação sofreu uma rápida mudança, e se antes a modalidade EAD (Educação á Distância), poderia ser uma opção, neste contexto, transformou-se na única alternativa plausível, para se preservar a saúde e prosseguir os estudos.

DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada para a concretização deste artigo, foi a pesquisa online, pois devido o isolamento social e necessidade de abster-se de contato, as pessoas responderam via whattsapp uma questão: Qual é a sua opinião sobre o novo modelo de educação que se instaurou no mundo, após a pandemia 2020?

Tal questionário foi aplicado nos diferentes segmentos, nível de escolaridade, profissão, idade e rede de ensino, para que houvesse uma análise mais aberta da situação, foi destinado para: pais e\ou responsáveis legais, profissionais da área da educação, formandos, amigos e parentes, que responderam a questão com imparcialidade e relatando sua vivência pessoal acerca do tema.

ARGUMENTAÇÃO

1- MODELO REMOTO DE EDUCAÇÃO

É fato, consumado, que na atual situação, tivemos de reaprender a lidar com a educação de nossos filhos (as), que passou de um dia para outro, do reservado da sala de aula, para dentro de nossos lares, sem estruturação ou aviso prévio. Certo é que já fazíamos, as “ lições de casa”, mas se tratava de um momento específico da rotina do lar, mas não como o local onde a aprendizagem formal de fato se daria. Todo este processo envolve gerenciamento de emoções e reestruturação. A maneira de aprendermos mudou, devemos reconstruí-la, para manter o cérebro ativo, para não deixa de ser uma experiência rica que poderá vir a se tornar um hábito, se assim almejarmos, mas é por outro lado desafiador e enredado.

Com base nisto, verifiquemos a opinião dos entrevistados:

[...] o modelo foi desenvido ás pressas, pois não havia preparo de ninguém para um momento tão complexo... (Stephani Vilela, 27 anos, Professora , Pós- graduada).

Em tempos normais, o mundo já está em constante e acelerado processo de transformação, por esta razão, devemos sempre estar atentos ás mudanças ocorridas no âmbito social. Desta forma, aprender e reaprender faz parte desta mudança, assim como diria o psicólogo Howard Gardner, com sua Teoria das Múltiplas Inteligências.

Mas levemos em conta o fato de que o ensino á distância, não pára de crescer, se antes era visto como futuro da educação, hoje é uma realidade mundial e também a principal forma de manter os estudos, no quadro atual que enfretamos. Os estudantes dos mais variados níveis escolares, enfrentam uma rotina nunca antes experienciada, pois tiveram de adaptar o aprendizado, do molde tradicional, ao qual já estavam acostumados, para um modelo inovador, que é o mundo tecnológico e eletrônico. Tal mudança, trouxe reflexos para todos os envolvidos: alunos, professores e seus familiares, ora positivos, ora negativos, dependendo do ângulo eu que se observa.

Evoquemos que dezenas de países

pelo mundo, incluindo o Brasil, estão enfrentando uma grande crise na área da saúde, não há receitas prontas para lidar com os diferentes aspectos, que tal crise pode gerar nas mais diferentes esferas do país: econômicas, educacionais, dentre outros fatores que só seremos capazes de analisar após passado este período de flagelo.

Lembremo-nos com arrojado pensar que, estamos fazendo história, depois do susto inicial com a experiência de estudar em casa, sozinho, sem o professor como estávamos acostumados, acaba-se superando as dificuldades iniciais e ficamos mais á vontade, para conhecer novas tecnologias e ganhar autonomia e a confiança o que possibilita o crescimento e a aquisição de habilidades e competências, antes velada.

[...] as propostas auxiliam muito na aprendizagem, mas devido o momento, as coisas foram alteradas rapidamente, não conseguindo proporcionar um ensino tão proveitoso. (Stephani Vilela, 27 anos, Professora em atuação, Pós- graduada) .

Devemos aproveitar os benefícios que este tipo de ensino, nos proporciona, pois neste momento é essencial, que se tenha foco e saber usar todos os recursos tecnólógicos disponíveis, a nosso favor, para aumentarmos ao máximo nossas potencialidades. Os estudantes, estão sendo desafiados a viver uma rotina diferenciada, assim como seus responsáveis, saindo de suas zonas de conforto e fazendo um enfrentamento da realidade.

A aprendizagem vive uma de suas maiores revoluções, mas lembremo-nos que, podemos aprender a qualquer hora, em qualquer lugar, de acordo com a disponibilidade individual, só é necessário priorizar algumas tarefas, para se conseguir êxito nos estudos, mesmo á distância. A aprendizagem, parte de fatores internos, e dependem de sua força de vontade e interesse, deste modo, independem do modelo educacional adotado pela instituição ao qual pertencemos no momento.

Atualmente, as aulas presenciais, estão suspensas por motivos de força maior, tal medida vai além das nossas capacidades e desejos e para não nos atrasarmos nos estudos, os profissionais da área da educação, estão se reinventando em um curto espaço de tempo, se adaptando com o que tem disponível, muitas vezes, com recursos tecnológiocs próprios, para manter uma rotina educacional, o mais próximo do cotidiano dos alunos, semelhante ao que posssuiam antes do período pandêmico.

José Gimeno Sacristán e outros em sua obra: Educar por competências, nos admoesta que,

[...] Se a aprendizagem envolve e implica toda a pessoa com seus conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, hábitos e emoções, não parece sem sentido que o ensino e o currículo sejam organizados para facilitar e estimular a aprendizagem de competências assim concebidas.

Como sabemos, por um período de tempo indeterminado, estamos confinados em casa, os estabelecimentos de ensino estão de portas fechadas, tal privação de aulas presenciais, causou um emaranhado de emoções nos estudantes e em suas famílias: insatisfação, entusiamo, tristeza, alegria, susto, inquietação, desestímulo, insegurança, impotência, dentre outros sentimentos, os mais variados possíveis.

Assim, devemos tentar superar este

momento crítico, da melhor forma: manter o hábito de estudar para diminuir o risco de esquecer matérias já ensinadas na escola presencial, usar a tecnologia como fonte de aprendizagem, pois isto agrega valor a vida dos alunos, ainda mais, que estes, já estão habituados a usar redes sociais diariamente, mas agora com um fundo propedêutico. Na hora de realizar as atividades propostas pelo professor (a), o ideal é consolidar uma rotina em casa, usar o mesmo período que o discente, estaria na escola, para realizá-las, auto-conscientizar-se da importância de manter os estudos, a rotina e o lazer.

1.1 NOVA REALIDADE IMPOSTA

As aulas presenciais das escolas, foram mudadas para um formato diferenciado: videoaulas, acessadas muitas vezes, por smartphones ou computadores, pode ser estranho num primeiro momento, mas para manter a continuidade dos ensino se faz necessária. Relembremo-nos que, o momento é de proteção e cuidados, ficar em casa o maior tempo possível, para não arriscar sua vida e a do próximo, afinal, a saúde de cada um, neste momento, depende dos cuidados que o outro tem com a sua. Devemos tentar minimizar ao máximo o risco de contaminação, todos os brasileiros, estão passando por este momento, vivenciando esta nova realidade. Não sabemos quanto tempo tudo isto vai durar, mas podemos escolher como passaremos estes dias que se seguem, com uma rotina flexível, porém com responsabilidade frente aos estudos, ou como um período de eterna férias esquecendo-se das obrigações e do comprometimento com atividades propostas para o nosso desenvolvimento.

Fato ém que muitas famílias, deixam de dar as devolutivas, para os professores, alegando problemas no trabalho ou falta de tempo, dentre outras justificativas, sem se darem conta que a educação nestes moldes ou nos tradicionais, só pode alcançar sucesso se vier acompanhada do estímulo, ensinos contínuos e cumprimento dos deveres como está escrito na Constituição, ECA e outros documentos que regem a educação brasileira, onde os pais e reposnsáveis legais, independentes de seus outros afazeres, são co-participantes deste processo, neste caso, nada mudou; as crianças de uma forma ou de outra precisam ser acompanhadas e orientadas e mais ainda, precisam fazer a sua parte, no processo educacacional.

[...] algumas instituições de ensino sobrecarregam seus alunos, procurando manter o conteúdo, esquecendo-se de se importar com o estado emocional de todos... (Stephani Vilela, 27 anos, Professora em atuação, Pós- graduada)

.Sabemos que não somos máquinas e não podemos nos sobrecarregar tanto, temos de prestar atenção ao estado emocional de nossos filhos(as) e dependentes. E certamente, também auxiliá-los a transpor este momento de crise, afinal somos os adultos que respondem por eles. Para tanto é necessário, superar os desafios, criar uma nova rotina com sabedoria, não ignorar a importância do descanso para o preparo da mente e recarga das energias, também lembrar-se de fazer pausas para exercícios físicos e abastecimento pessoal das necessidades básicas. Sabemos que o estresse afeta o funcionamento dos neurônios e prejudica a memorização e portanto, a aprendizagem. Nos ater a estes e outros

cuidados são essenciais, é normal em um dia ou outro, não rendermos muito, nossa produtividade varia, de acordo com uma série de fatores, neste caso a automotivação é fator importante, que garante a nossa eficácia. Assim, o aproveitamento satisfatório nos estudos, só será possível se alternarmos, momentos de descanso e de foco. Lembremos que com o cérebro descansado, absorvemos melhor novas informações, com mais facilidade e eficácia.

É sabido que nem todos estão adaptados ou acostumados com esse método de ensino, mas ao adentrarmos nele, perceberemos que existem muitas vantagens nele. Apesar de nossa capacidade de exercer multitarefa, no caso dos estudos, sobretudo, na transição de um modelo, para outro, se faz necessário o foco, a atenção, a concentração, para ser exitoso. O cérebro é condicionado a rotina, ele se concentra melhor, se seguir determinadas regras, isto nas namodalidades: EAD, presencial ou semipresencial.

Vamos aprender a usar a tecnologia a nosso favor, o EAD oferece uma grande oportunidade para produção de conteúdo diverso. Este modelo cresce a olhos vistos no Brasil, porém, não substitui o presencial, já que cada tipo de curso atende um público e mercado diferentes. Cada modalidade apresenta pontos negativos e positivos e cabe ao aluno escolher em tempos normais, qual é a melhor opção para si.

1.2 REORGANIZAÇÃO: FAMILIAR E ESCOLAR

Muitas instituições tiveram de investir em tecnologia e em aulas cada vez mais interativas, para que houvesse a expansão e a facilidade de acesso á internet, tornando a educação mais prazerosa e inclusiva. Os alunos podem aproveitar alguns dos recursos que só a modalidade online pode ofertar, como: compartilhamentos instantâneos, links e vídeos diversos sobre os mais variados assuntos que nos dão suporte sobre algum assunto a ser aprendido. Entendemos que, as demandas cresceram para os adultos que trabalham: novas demandas surgiram, além das demandas profissionais, tem as domésticas e as educacionais. A convivência familiar foi ampliadas, as atividades diárias cresceram e no meio de tudo isto, há ainda a questão emocional de incerteza global.

A pandemia nos trouxe grande prejuízo em vários aspectos...tivemos de nos adaptar e mudar totalmente a rotina de nossa vidas... como nos organizar novamente com um novo cronograma escolar. Difícil para ambos, escola e família... (Elaine C. S. Ribeiro, 45 anos, Assistente financeiro, Ensino Médio Completo).

Existem mecanismos para que este momento de transição, não seja tão anfigúrico. É bom, não subestimar as aulas, ser organizado, criar prioridades, ter foco, ter disciplina, montar um cronograma de estudos, não perder prazos de entregas de trabalhos, realizar todas as atividades com calma e por fim, estabelecer objetivos e metas educacionais a curto, médio e longo prazos. No quesito mais físico, outros pontos importantes devem ser levados em conta: ter um local apropriado para estudar, silencioso, arejado, com claridade adequada e sem muitos estímulos visuais, manter o equilíbrio, procurar mecanismos de motivação constantes, ser o mais independente possível ao estudar, buscar conhecimento para se aprofundar

nos mais variados assuntos, usar a tecnologia como sua aliada aos estudos e não somente como fonte de distração e\ou lazer e não esquecer-se das pausas, necessárias para realinhar-se.

[...] Professores, pais, coordenadores, todos tiveram de mudar a rotina sem nenhuma outra opção: difícil para todos! Crianças sendo ensinadas pelos pais, irmãos, avós da maneira que se pode encontrar. Isso é um desafio absoluto para todos. Desafio que prevalece na classe menos favorecida. (Elaine C. S. Ribeiro, 45 anos, Assistente financeiro, Ensino Médio Completo).

A educação formal se dá na escola, sim, mas a aprendizagem, ocorre em todos os momentos de nossa vida, com pessoas indoutas, professores, familiares, a televisão, a igreja, o clube, enfim, vivemos numa sociedade educadora, onde valores, conceitos e opiniões são formadas, diariamente, independente de estarmos nos bancos escolares, somos bombardeados com excesso de informações que nos obriga a termos opiniões formadas sobre os mais variados assuntos para não servirmos de massa de manobra. Lembremos porém, que esta questão econômica vêm permeando e excluindo os menos favorecidos desde o início da história da educação, não é de hoje e nem por conta da pandemia, que este problema foi gerado, este fato é histórico, social e vai além da nossa vã compreensão. Além do mais como nos diria A. I. Pérez Gómez e J. Gimeno Sacristán,

[...] a escola cumpre a função de impor a ideologia dominante na comunidade social mediante um processo mais ou menos aberto e explícito de transmissão de ideias e comunicação de mensagens, seleção e organização de conteúdos de aprendizagem. In: Compreender e transformar o ensino.

Atualmente, a lei nos exemplifica muitos direitos concernentes a criança e o adolescente, citemos por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente onde, podemos ler em seu artigo 4º, que é dever da família, da comunidade, da sociedade, em geral assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes á vida, á saúde, á alimentação, á educação, aos esporte, ao lazer, á profissionalização, á cultura, á dignidade, ao respeito, á liberdade e a convivência familiar e comunitária.

Desta forma, apenas se está assegurando que, o menor seja assistido em relação ao seu direito, afinal as aulas e ensinamentos, não pararam, a única mudança que ocorreu foi o espaço em que estas atividades vêm sendo ofertadas. Saliento ainda que, tanto para o trabalho, quanto para os estudos é indispensável que haja organização. Crianças, precisam desenvolver-se plenamente, como manda a lei, precisam de atenção constante e de atividades para desenvolver suas habilidades e competências, neste caso, os professsores devem ser vistos, como nossos aliados, pois nos fornecem atividades educativas, mesmo á distância, que precisam ser desenvolvidas por nós, agora e sempre, para garantir além do bem estar emocional, as aprendizagens básicas das crianças, saibamos que não estamos desamparados, estamos vivenciando papéis diferenciados, mas que no final convergem para o mesmo fim, a educação de nossos dependentes.

Caso o discente, ainda permaneça com alguma dúvida, em relação ao conteúdo, após as explicações dadas pelos educadores, é possível ainda, buscarmos outros

formatos para melhorar a compreensão deles, tais como: vídeos, filmes, desenhos, podcasts, blogs, para despertar o interesse, aumentar a bagagem cultural, realizar exercícios de fixação e colocar a teoria em prática para ocorrer a aprendizagem real.

As famílias assumem, neste cenário, um papel de extrema importância e relevância, pois passaram a acompanhar educacionalmente, de mais perto seus dependentes. O suporte dos pais e\ou responsáveis neste momento de crise, é de extrema importância, para orientar e estimular a continuidade da aprendizagem, a autonomia futura e o senso de responsabilidade que temos de ter não só com os estudos, mas com a vida futura, em diferentes segmentos.

2- AS DISCREPÂNCIAS SOCIAIS

Estudar não é um processo fácil, demanda energia, concentração e atenção, há necessidade de se abster de algumas coisas para obtê-la. O ensino remoto, por sua vez, exige uma série de adaptações e desenvolvimento de novas habilidades, portanto não deixa de ser um aprendizado. Há de se ter em mente, que não podemos perder neste momento, a produtividade, o rendimento dos estudos, e algumas características são fundamentais, para isto, tais como: autonomia, persistência, organização e flexibilidade. Não estudar só o que gostamos, mas o que é necessário para nosso crescimento pessoal e intelectual.

[...] Mas como ficam as crianças que não possuem internet, celular, notebook ou computador?. Ficaram e continuarão sem nenhum ensino, até que se volte ao “normal”. Na minha visão, fomos forçados a aceitar esse novo método independente se é bom ou ruim, tem muito a se fazer. (Elaine C. S. Ribeiro, 45 anos, Assistente financeiro, Ensino Médio Completo).

Não nos enganemos, estudar em casa, é tão importante, quanto estudar no espaço físico escolar. O aprendizado, não pode ser negligenciado, em nenhum dos casos. Não é fácil executá-lo, sem um professor nos chamando a atenção para o que é prioridade, que esteja presente diariamente, conheça as nossas necessidades e sem falar dos laços afetivos que desenvolvemos na escola, mas, salientamos que é totalmente plausível.

Avaliemos a situação, pelo lado positivo, mudanças nem sempre são ruins, os conteúdos se tornaram mais dinâmicos e interativos, com este modelo vigente. Hoje discentes, têm acesso a conteúdos privilegiados, que antes não poderiam, porque suas escolas nem sempre estão providas de recursos tecnólogicosicos bás.

Corroborando com este discurso podemos citar mais uma vez, A. I. Pérez Gómez e J. Gimeno Sacristán,

[...] A igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis, no cenário social...In: Compreender e transformar o ensino.

Valorize os métodos de aprendizagem online, esqueça por um tempo, o ensino presencial e foque no que é possível agora, no que é essencial, nas aulas, que se tornaram diferentes, onde os conteúdos foram adaptados para ajudar os alunos a transpor este momento. Com a suspensão

das aulas presenciais, pode vir em nossas mentes, de imediato: o fracasso escolar. Mas tenhamos em mente, que talvez esta sensação exista pelo fato de ser apenas um costume nosso, pensar em educação e associá-la aos bancos escolares e a um prédio físico. Existe uma falsa ideia de que só aprendemos de fato, assim, mas tal fato, não é verídico, afinal, nem sempre a educação se deu nestes moldes. Basta nos lembrarmos de que na história da educação brasileira, muitos foram os avanços e os retrocessos, que a sucederam, e que no início, a educação formal era prívilégio apenas para pessoas do sexo masculino, depois realizadas por tutores em casa, para os mais abastados, por fim para os proletariados com fins fabris, a popularização da educação não se deu de uma hora para outra, dependeu de lutas e quebra de paradigmas. E nem por isto, as classes discriminadas deixaram de aprender, a história atual nos mostra que, estas venceram, apesar de todas as mazelas. A luta agora é conceitual, precisamos apenas compreender que tudo se modifica, a história principalmente.

2.1 ADAPTAÇÃO NÃO PROGRAMADA

Devemos nos lembrar que apesar de tudo, estamos passando por um momento de grande privilégio, estamos estudando sem sair de casa, estamos em segurança em nossos lares e os estudos não foram interrompidos. Como saída para este momento, muitas escolas escolheram o modelo de aprendizagem virtual, algumas com atividades impressas, mas essencialmente com aulas via youtube ou canais próprios, ou até pelo whatsapp, ideias estas surgidas para a continuidade dos trabalhos acadêmicos. Por certo, isto contraria a vontade de muitos, mas temos de contribuir para a aprendizagem e redução considerável de chances de contágio.

Momento difícil para todos, tanto para professores como alunos, pais e responsáveis. Entendo o quanto a escola e os professores estão fazendo para se dedicar em relação as matérias, para ficarem em dia, mas nada se compara com a troca, a interação na sala de aula entre professor e os alunos, as aulas online acabaram deixando as acrianças mais ansiosas e em casa é difícil seguir um padrão mais conservador, uma rotina como da escola para os estudos... (Tatiane Valle, 39 anos, Pedagoga, Ensino Superior).

É sabido, através dos mais diferentes estudos, que crianças precisam de interação, brincadeiras, atividades físicas, dentre outras especificidades, inerentes a sua faixa etária, e que o confinamento e isolamento social a que estamos subjugados, impede estas práticas e aumenta a probabilidade do uso excessivo de telas como computadores, celulares e videogames, trazendo prejuízos na área da saúde para todos, crianças, jovens adultos e até idosos, prejudicando o sono, a visão e até gerando obesidade, para citar alguns dos males. A conexão é parte integrante da sociedade moderna, quem não está conectado, está desligado da evolução e da tendência da atualidade, precisam de uma forma ou de outra se conectarem e se reciclarem, pois do contrário, ficarão cada vez mais relegados e aá margem.

O estudo á distância exige tanto quanto o presencial, ou mais, do aluno. O comprometimento individual, neste caso, é a palavra chave para se obter o sucesso. Uma vantagem, neste novo modelo é de que não

é preciso sair de casa diariamente, para se aprender, como no ensino presencial, por outro lado, a disciplina deve ser redobrada, para se alcançar bons resultados. Não exige-se tanto a presença física da pessoa, no prédio físico da escola, mas não há como fugir dos compromissos, online ou não, os estudos devem ser encarados como parte da formação do ser humano e portanto, levados muito a sério.

Aprender é elaborar conhecimento novo para o indivíduo ou para a coletividade. Um futuro incerto requer o desenvolvimento de uma mente flexível bem equipada, com capacidade de adaptação, iniciativa e tolerância para com a incerteza. (José Gimeno Sacristán e outros).

Com razão, pais e\ou responsáveis, ficam preocupados neste quesito, por acharem que não saberão ou não poderão ajudar os seus dependentes, principalmente os que estão em fase de alfabetização, mas todo aquele, que já passou pelos bancos escolares um dia, é plenamente capaz de auxiliar seus filhos (as) e dependentes, neste processo. Faz-se necessário e crucial, para vencermos este momento, criar junto com as famílias, novos repertórios internos para a aprendizagem, que as emoções sejam domadas e que seja atribuido sentido emocional ao que aprende.

Acredito que as instituições, os profissionais da educação e os alunos precisam se adaptar muito num período muito curto de tempo. O método de ensino á distância não funciona da mesma forma para todas as modalidades de ensino e nem se adequa a todos os alunos (levando em conta questões como a desigualdade social e o fato de que nem todos possuem a mesma estrutura em casa para estudarem de maneira efizaz). (Maria F. Barbosa, 20 anos, Analista Backoffice Inetrnacional, Estudante).

Note-se que este seria um problema social, econômico e de estrutura familiar, do que propriamente educacional, o fato de existirem dificultadores de aprendizagem, mesmo após as tentativas de não-descontinuidade das aulas por parte das instituições, não é de competência escolar exclusivamente. Possuimos ao longo de nossa vidas escolares formais, muitos professores que nos ensinaram conteúdos da cultura adquirida pela sociedade ao longo dos anos, mas a aprendizagem se dá na informalidade também, através de diferentes pessoas, com diferentes idades, através de aparelhos eletrônicos, nos lugares que frequentamos e até mesmo sozinhos, aprendemos. A desestrutura nos lares e as desigualdades soxiais são fatores que podem impedir uma boa aprendizagem, mas estes são outros fatores a serem vencidos para sermos extisos no saber.

2.2 AUTONOMIA POSTA EM XEQUE

Estudar em casa exige comprometimento e disciplina por parte dos estudantes e no caso das crianças menores, os familiares, devem auxiliar neste processo de adquisição de autonomia para tal. Salientamos que, as obrigações referentes ao estudo de menore, já existiam, só ficaram mais latentes agora. Hoje em dia, graças aos avancos dos recursos tecnológicos que a sociedade alcançou, se torna possível este novo formato de aprendizado online. Sem este recurso, certamente, seria masis difícil, democratizar o ensino,mas ocorreria por: correspondência como era no passado,

por material impresso retirado nas unidades físicas escolares ou até mesmo por outros meis eletrônicos disponíveis como: televisão com programas educativos, rádio, mas o fato é que alunos não poderiam ficar sem o contato com a educação formal.

Na educação infantil, as crianças ficam prejudicadas por não aprenderem sobre a socialização e muitas vezes os responsáveis não possuem o preparo adequado para auxiliar as crianças nas tarefas e atividades, acredito que a modalidade de ensino a distância funciona melhor para crianças e jovens que já possuam uma certa autonomia. (Maria F. Barbosa, 20 anos, Analista Backoffice Internacional, Estudante).

Sabemos que o ser humano é altamente adaptável, usemos este momento, para nos reciclar e mudarmos nossa visão sobre a educação. Em um passado, não muito distante, a educação era realizada em casa, com o tempo, se popularizou, e os espaços escolares foram sendo preenchidos pelas mais diferentes idades de pessoas, e também lembremos que , nem sempre as crianças menores de sete anos foram aceitas na escola, esta demanda nasceu da necessidade social e com estudos na área e ganho de direitos e reconhecimentos da infância.

Corre-se o risco, se nos negarmos ao nosso papel agora de ensinar nossos filhos (as), de gerar males e frustrações irreparáveis, gerando insegurança na escola e na vida adulta mais tarde. Devemos lidar com os estudos, como rotina essencial, não como obrigação. Cada lar tem sua dinâmica própria, necessidade de adaptação para entrar no ritmo, mas os estudos não devem ser vistos como obstáculos, mas devem ser encarados com naturalidade e parte integrante do desenvolvimento diário do ser humano. Algumas estratégias interessantes neste momento, para as crianças são: desenhos, histórias, diálogos, atividades lúdicas, pinturas, sites educativos e jogos.

Trata-se de um período inédito, complicado para pais, professsores e alunos, pois foram interrompidos bruscamente, sem prévio aviso, mas saibamos que, todos juntos, numa força tarefa, este processo pode dar certo e gerar momentos inesquecíveis e ricos em relação ás novas interações e oportunidades de aprendizagem aliadas ao lúdico para com os educandos, sobretudo crianças.

Para as crianças que estudavam meio período na escola esta mudança certamente trouxe impactos, o que dirá para crianças do período integral, que em alguns casos passavam mais de sete horas, por dia, dentro das escolas, sendo praticamente criadas pela escola. Estamos vivendo um momento sem precedentes e a situação geram incertezas e ansiedades.

As aulas são essenciais ao corpo discente, mas a sua integridade física, neste momento é o que mais importa. Os riscos de contaminação á toda a comunidade, sobretudo ao considerado grupo de risco, são muito grandes para se arriscar. Diante disto, muitas cidades do Brasil, decidiram adiar o retorno as aulas e esperar a diminuição dos casos de contágio, para um possível retorno, esperando mais orientações dos órgãos oficiais, para se ampararem. O plano de retorno existe, baseados nas normas de vigilância sanitária, enquetes, e outros instrumentos estão sendo examinados.

Na ausência do professor (a), é preciso que outras pessoas, sejam mediadoras

do conhecimento, mesmo sem formação adequada é possivel ensinar, desta forma, o menor se sentirá amparado e confiante para prosseguir os estudos, sem a sensação de fracasso.

No caso das crianças que possuem uma autonomia limitada, é necessário haver o acompanhamento do adulto responsável por ela. Se não exatamente, no momento da aulka, que seja, depois com as devidas correções e apoio.

Vale lembrar que, o acompanhamento dos pais e\ou responsáveis aos menores é essencial, não só em tempos de pandemia, mas para a vida escolar inteira. Para otimizar a aprendizagem é possível tomar alguns cuidados básicos e tornar o momento mais cabal: em relação ao ambiente, em relação as atitudes, em relação aos materiais necessários as aulas e em relação a tecnologia principalmente como: boa conexão com a internet, webcam, microfone e os tradicionais, folhas para anotações e desenhos, caderno, lápis, canetas, borracha, régua, apontador, lápis de cor, corretivo, apostilas, livros, dicionário, dentre outros.

Temos de ter em mente, que esta situação de interrupção das aulas presenciais, é passageira, em breve tudo voltará como era antes da pandemia. Tenhamos o compromisso, portanto, de não nos esquecermos, do quão importante é a escola e o papel dos professores na vida educacional de nossos filhos (as), sobretudo na educação infantil, que é o período de formação da personalidade do ser humano.

3- CILADAS DA MENTE

Lembrar-se sempre de que este período em casa, não se trata de férias, uma vez que passada a pandemia, as aulas retornarão nos moldes presenciais e para que não haja dificuldades de adaptação é necessário, dar continuidade as aulas e atividades escolares em casa. Em breve, cada aluno deverá dar continuidade ao conhecimento e estudos da forma tradicional, realizando provas, trabalhos, apresentações, é vida normal que seguirá. Deste modo, se o ritmo escolar, não for mantido, pode trazer desânimo, desmotivação e outros problemas em sala de aula e danos permanentes.

Quem tem acesso á internet hoje, tem acesso ao mundo inteiro, podemos num simples, apertar de tecla, adentrar em museus, acessar as mais completas bibliotecas, fazer passeios online, participar de palestras, cursos e lives com os maiores especialistas e muitas vezes de forma gratuita. É uma possibilidade concreta de aprendizagem e o melhor, com muita qualidade e de maneira gratuita.

Infelizmente é muito fácil se distrair, sobretudo se estivermos em um ambiente aconchegante como a nossa casa, podemos ter a falsa sensação de estarmos de férias. A solução para este empasse seria: estudar regularmente- sem meneios, ter um espaço reservado e adequado para os estudos, alimentação saudável, hidratar- se com frequencia, utilizar a tecnologia que possuimos a nosso favor, baixando conteúdos instrutivos no celular , que é na verdade o maior causador da distração.

O novo modelo trás a possibilidade de nos manter estudando e atualizados... no ensino á distância dificulta um poucoo sanar as dúvidas no momento que surgem. (Juliana R. Paes, 20 anos, Analista Bilíngue, cursando Turismo EAD).

Organizar os estudos é muito trabalhoso, não é tempo perdido, pelo contrário, nos faz economizá-lo ao final. Estudar é a melhor coisa para se adquirir novos conhecimentos, crescer como ser humano e formar-se. Se os professores não tem a disponibilidade de se locomover até nós para ministrar aulas, temos a possibilidade de ter aulas particulares, via webcam, no conforto de nosso lar com aparatos tecnólgicos e a praticidade e flexibilização de horário e dias da semana. O estudo não precisa ser maçante, denso, com muitas horas de duração, para ser eficaz, precisa ser apenas planejado. Devem ocorrer ainda, revisões, anotações de dúvidas e da matéria, pesquisas paralelas, material complementar que são de grande valia neste momento, já que geram eficiência nos estudos.

É certo que, nem todas as escolas estavam preparadas para esta nova necessidade que se apresentou a comunidade escolar, nem todas possuem seu próprio programa de ensino á distância, alguns outros serviços, como Skype, Zoom e Google meets vieram para driblar este momento e nos servem como ferramentas pedagógicas. Difícil será, depois de tudo isto, ter de abandoná-los. As aulas têm sido ministradas, em grande parte, pela modalidade de educação remota e á distância, para quem já utilizava-se desta modalidade a vida segue normalmente, mas para alguns é uma fase de grande adaptação. Muitas escolas privadas ou públicas, colocaram um sistema online para que a aprendizagem continue normalmente, o espaço mudou, do físico para o virtual em muitos casos, mas mesmo a distância, professores ainda seguem um cronograma, um plano, um currículo, enfim, documentos educacionais vigentes.

3.1 TECNOLOGIA EM PAUTA

As plataformas online são excelentes alternativas para quem tem dificuldade em relação á horário. Existem sites, vídeos, canais, filmes, podcasts e plataformas que disponibilizam conteúdos de muita qualidade e muitas vezes de forma gratuita aos usuários, até com certificação em alguns casos, que são fontes de estudos, e enriquecem o currículo e os aprendizados.

Não gosto desse modelo de ensino á distância... mesmo sendo no mesmo horário de sempre, com os professores ali dando aulas ao vivo, tenho dificuldade em manter a atenção. (Giovanna, 20 anos, estudante, cursando Biomedicina).

A educação á distância já existe a muito tempo, parece que surgiu só após a internet, mas não é verdade, hoje são por plataformas online, mas antes era via correspondência (modo físico), não pelo correio eletrônico, como hoje.

Cada professor, tem o seu know-how na hora de ministrar suas aulas, problemas de ordem tecológicos e de ordem pessoal existem, evidentemente, trata-se de um modelo que ainda precisa de ajustes, tanto da parte dos professores, quanto por parte dos alunos, mas no momento, não temos escolha, somos vítimas da pandemia e a solução adotada por hora é esta, resta-nos, nos adaptarmos da melhor forma possível, transpor barreiras individualmente e coletivamente. Sabemos que as aulas estão diferentes das presenciais e tradicionais, o atendimento dos professores está dissemilhante,

As escolas estão se reinventando e se adaptando. Estão sendo oferecidos aos alunos uma rotina para que estimulem a criatividade e a inteligência, em sua maior

parte, se valendo dos mais variados recursos tecnológicos disponíveis. E isto, nos fará falta, com certeza posteriormente já que são, recursos extras, explorarados neste período, e muitas escolas presenciais, não possuem recursos tecnológicos e materiais de qualidade no cotidiano para prosseguir o ensino, realidade principalmente das escolas públicas no país.

Assistir as aulas online do início ao fim é fundamental para se aprender e não se perder durante as explicações e resoluções dos problemas. A educação não pode parar. Portanto, com a nova realidade imposta, novos hábitos de estudo devem ser criados para que a demanda seja cumprida, reforço positivo, elogios, conversas e discussões sobre o que estão aprendendo em sala online, para estimular e gerar prazer pelo ato de estudar. Para minimizar os efeitos de uma aprendizagem mais dificultosa, alguns mecanismos podem ser adotodos tais como: respeitar os limites corporais para evitar riscos para a saúde físicos, não procrastinar e evitar acúmulo de tarefas. A comunicação nos leva ao longe, converse com seus familiares, professores, visite sites de pesquisa, mesmo não sendo especialistas, os mais velhos têm grande vivência e experiência e podem auxiliar afinal já são diplomados.

3.2 CHOQUE DOS MODELOS

O ideal para a aprendizagem continuar acontecendo de forma tranquila e com potencialidade, é se alimentar, sem excessos ou extravagâncias, vestir-se como se fosse sair de casa, (evitar pijamas), se preparar para cumprir prazos e tarefas diárias, conservar os mesmos horários da escola, não dormir a mais, (como se estivesse de férias), organização, rotina e disciplina, não ceder ao costume de assistir tv e jogar vídeogame em demasia, ou descansar eternamente, garantirão o sucesso deste novo modelo de aprendizado que se impôs. Prepare ainda, algumas pausas recreativas, com duração de aproximadamente quinze minutos, no mínimo e manter-se longe das telas e sem tecnologia, neste momento.

[...] Para o momento em que estamos vivendo esse modelo online se faz necessário, mas não acho saudável para as crianças e nem para o ensino, as aulas ficam maçantes e sem graça para as crianças...as crianças não absorvem o conteúdo por um todo, sem contar que as provas ficam com consulta... (Roberta R. Salmazo, 40 anos, Dona de casa, ensino superior incompleto).

Nota-se que, muitos, desconhecem assuntos que tangem a educação: leis que a regem, estatutos que a permeiam, direitos e deveres dos familiares e do estudante, diretrizes, decretos, e até mesmo a história que a gerou. Além do fato, de terem uma visão muito imediatista e rasa sobre o tema. Isto porque, absorver ou não o conteúdo, não depende de fator externo, depende exclusivamente de fator interno motivacional, de interesse, de grau de maturidade, dentre outros de cada indivíduo, no caso o formato ou o tipo de prova, teste, pouco importa, para que isto ocorra. O professor é mediador do ensino, não um mero transmissor de informações que devem ser inculcadas na cabeça do aluno. O acompanhamento familiar é e sempre será, parte integrante do sucesso nos estudos, e sem ele pode-se gerar uma série de complicadores. O adulto possui mais equilíbrio e consegue lidar melhor com as dificuldades e adversidades que surgem, portanto, sua co-participação pode ajudar

muito, todavia, não garante a aprendizagem também, se o aluno não tiver o desejo de aprender.

O momento pede, para que assumamos, mesmo que provisória e parcialmente, as funções da escola, na construção do conhecimento dos alunos. Na verdade, este apoio sempre se fez necessário, mas as famílias delegavam esta função apenas para a escola, na figura do professor (a), deixando de participar da formação integral de seu filho(a).

Esteja aberto ás demandas que acontecem e demonstre interesse pelo que é proposto pela escola, seja atencioso com as dúvidas, seja paciente, resiliente, perseverante, durante este momento que é provisório, lembre-se que a construção do conhecimento, a elaboração da rotina depende de nosso auxílio. Passemos por este momento sem deixar traumas, nem gerar transtornos aos nossos.

Muitos responsáveis, precisam lembrar-se que, há aspectos positivos nesta situação, tais como: ausência de indisciplina, conversas paralelas, falta de atenção e bagunça que são problemas comuns, enfrentadas diariamente pelos educadores, e que neste formato, desaparecem. Por outro lado, em casa, a falta de empenho, desmotivação, desestímulo, dificuldade de concentrar-se e aprender, podem acontecer, mas tratar o assunto com a seriedade que ele merece, pode ser a solução.

É muito importante que a escola esteja conectada de alguma forma com as famílias, mas ainda precisa de muito ajuste para que funcione da melhor forma e que alcance a todos. Também precisamos considerar diversos fatores que impedem as muitas famílias de não participarem do ensino remoto. (Francivânia A. de Lima, 41 anos, Pedagoga, atuando na Educação Infantil).

O maior problema para este tipo de aprendizagem é o acesso ao sistema, que gera uma sobrecarga, muitos apresentam dificuldade de acesso, por não estarem preparados para adotar um método de ensino cem por cento online, as ferramentas precisam de uma verificação constante para que possam ter resultado satisfatório. Neste contexto, plataformas online são propostas como solução para acessibilidade de pais, alunos e professores, ao suporte de educação gratuita, o que facilita o aprendizado atual.

Em relação aos professores, muitos estão se adaptando também: aprendendo a usar plataformas online como o Google Hangout, Zoom, Meet, Teams, para dar continuidade as aulas. Professores se inovam constantemente, se reciclam, se informam, há de se oferecer outras maneiras de lecionar, usando a tecnologia a seu favor, tour virtual, por locais nem sequer antes sonhado como o Museu de Louvre de Paris, Pinacoteca de São Paulo, dentre outros que fizerem parte de seu projeto de sala, enriquecendo as aulas ministradas. Desta forma, podemos contribuir para que os alunos, passem pelo confinamento de forma mais leve, deixando boas recordações deste momento.

Outro aspecto positivo deste molde, é de que o trabalho continuou e continuará, o conteúdo EAD não será perdido e outros tipos de interações e outras capacidades foram e estão sendo trabalhadas. Os profissionais da educação estão à sua disposição para guiar e auxiliar no sucesso da escola em casa.

[...] estamos em uma situação atípica principalmente em países que não possuíam uma vivência em situações como esta pandemia, podemos dizer que existem diversos problemas e situações que não foram pensadas para ter uma boa educação em uma época como esta...(Magnus Giancarlo, 21 anos, estudante, cursando último ano de Pedagogia).

Não estamos de férias, o confinamento não significa interromper com as atividades escolares rotineiras, pelo contrário, é uma nova oportunidade de interagir e aprender no conforto de nossos lares. Não significa férias para os alunos escolarizados, sabemos que os responsáveis, não estão de férias, alguns estão trabalhando em home office, outros desempregados, mas a grande maioria está trabalhando normalmente, desta foma a rotina modificou-se drasticamente para todos, mas podemos amenizar este momento, fazendo algo de produtivo para a aprendizagem de nossos filhos\dependentes, mesmo sem entender a proposta, acredite, professsores do mundo inteiro estão fazendo o seu melhor, com equipamentos e recursos próprios, para não deixar que os alunos fiquem sem uma escolarização formal.

O aluno precisa conscientizar-se do seu papel na construção do conhecimento, precisa entender que para se adquirir saberes, não pode depender somente da figura do professor, que a sociedade, as redes sociais, as instituições como: clubes, igrejas, grupos sociais, também são educadoras.

Muitos são os pontos em que a educação remota precisa melhorar, pois é incipiente aunda. Mas lembremos que a educação presencial também possui seus dissabores.

4- APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Os conteúdos apresentados para os alunos em diferentes formatos permitem ao aluno, ampliar seu repertório. Cada estudante, na sua individualidade, pode procurar fontes de informações complementares, atividades extras, textos que estão além dos livros didáticos, realizar buscas online, pesquisar por professores youtubers, sites especializados, para auxiliar no processo de aprendizagem, sobretudo os que irão prestar vestibulares ou ENEM e outras situações avaliatórias.

[...]dizer que o ensino á distância está ocorrendo de forma significativa seria um equívoco, é importante destacar que depende muito de que curso e de que idade estamos falando ao pensar neste novo modelo, este tipo de educação regular a distância nos casos da educação infantil, ensino funadamental I e II e ensino médio, podem não funcionar de maneira satisfatória, principalmente para as crianças da educação infantil e ensino fundamental I, visto que a interação com o outro é fator indispensável para o aprendizado e as experiências e vivências contribuem de forma significativa, podemos dizer que há formas de amenizar o impacto da quarentena, mas jamais substituir o ensino presencial pelo ensino á distância nestas idades...(Magnus Giancarlo, 21 anos, estudante, cursando último ano de Pedagogia).

O aprendizado significativo é um processo interno, aprender com significação portanto, é aprender a partir daquilo que o ser humano possue dentro de si, competências e habilidades podem ser ampliadas, mas significá-lo depende do cada um. O primeiro passo para o sucesso nesta modalidade é entender que o ensino tradicional

é diferente do ensino remoto, cada um tem suas particularidades, seus defeitos e qualidades. A barreira existente para quem estudava apenas no presencial e agora teve de migrar para o EAD é grande é um caminho cheio de inseguranças, mas é necessário saber se preparar e achar motivação, não desviar do foco, não tirar a atenção, sem isto, é impossível render bons frutos.

Importante neste momento, é planejar-se, priorizar as coisas certas na hora certa, ter um espaço adequado de estudo, conhecer seus limites, evitar distrações, não deixar para fazer as coisas de última hora, manter pausas, evitar perder prazos de devolutivas de atividades, provas e trabalhos, aumentar a produtividade com técnicas próprias, usar aplicativos, tirar as dúvidas assim que surgirem, aprofundar os conhecimentos, fazer exercícios, e cumprir metas estipuladas por si mesmo e pelo professor\escola.

Com o EAD os professores tem a vantagem de trabalhar com mais flexibilidade, a demanda burocrática cresceu certamente, mas este, não necessista estar diariamente na escola física, não precisa se deslocar de casa para o trabalho perdendo tempo no trajeto e nem possuir horários fixos e rígidos de reuniões individuais ou coletivas. Podem gravar o conteúdo e disponibilizá-los aos alinos, em plataformas ou canais, tais gravações são feitas no momento em que o professor desejar e o conteúdo pode ser utilizado por diversas turmas, preservando sua princiapal ferramenta de trabalho: as cordas vocais.

Evidente que há desafios, que o profissional enfrenta, tais como: necessidade de maior versatilidade, capacidade de adaptação á tecnologia e criar mecanismos para manter uma comunicação efetiva com todos os alunos, são alguns exemplos. Além do mais, perto ou longe, ainda devem, formar cidadãos com maturidade e preparados para o convívio em sociedade.

4.1 MIGRAÇÃO EDUCACIONAL

Ver a tecnologia como aliada, ao se migrar do presencial para o ensino online, é necessidade real saber lidar com as barreiras tecnológicas. Cria-se também neste contexto, uma nova etiqueta educacional para os que estão envolvidos no processo, por exemplo: nos intervalos, das aulas virtuais no ensino remoto, não tocar músicas de sua preferência, obrigando todos a ouvi-la também, deixar para checar redes sociais só nos intervalos das aulas para não se distrair e perder explicações importante, não deixar o microfone aberto, para que todos tenham acesso ás suas conversas particulares e evitar barulhos de animais ou crianças pequenas, não enviar durante as aulas “emojis” ou mensagens que tiram a atenção dos demais alunos e não interromper a professora, pois atrapalha o desempenho individual e do grupo de alunos de sua sala.

[...] Quando falamos de jovens do Ensino Médio e Ensino Superior, o nível de autonomia já é mais elevado, podendo assim funcionar de uma maneira mais eficaz, claro que algumas barreiras tecnológicas podem surgir também, porém lidam melhor com este tipo de tecnologia...(Magnus Giancarlo, 21 anos, estudante, cursando último ano de Pedagogia).

O mundo conectado no qual vivemos é muito intenso e exige de nós alguns cuidados, ao estudarmos pela internet, fechar as abas de navegadores, silenciar outras telas como o celular, desligar aparelhos eletrôni-

cos extras como, rádio, televisão, fazer uma atividade de cada vez. O cérebro só consegue se concentrar por um certo período de tempo, aproximadamente cinquenta a sessenta minutos, depois a atenção se perde inevitavelmente, agindo assim, poderemos otimizar nossos estudos. Deste modo, certos cuidados garantem maior produtividade, excelência e melhor desempenho. Nota-se portanto, que o sucesso neste ponto, tem estreita relação com a dedicação particular de cada estudante, dentro do que seus limites lhe permitem.

A tecnologia nos dá a possibilidade de pesquisar qualquer assunto em qualquer parte do mundo, em diferentes línguas, nas bibliotecas mais longínquas, use e abuse deste recurso. Estudar em casa, sozinho, sem seus colegas ou professores por perto, pode ser uma tarefa difícil, pois ninguém nos ensinou a fazer isto. Mas trata-se de um hábito e pode ser aprendido. Muitos países já possuem este tipo de educação á distância, de acordo com sua realidade, mas o Brasil, ainda possui uma forte tradição com aulas presenciais e professores ditando as regras.

Neste ínterim, enquanto aguardamos nossa volta ao ensino presencial mantenha contato com seus amigos, por telefone, faça atividades físicas – alongamento, aeróbica e não perca o foco dos estudos. Algumas pessoas podem se sentir isoladas neste processo, por estarem acostumadas a ficar rodeadas de pessoas na escola. Mas a forma mais eficaz de vencer este momento tão adverso, é manter-se com o compromisso com sua instituição educacional, perguntando, participando das aulas mesmo longe do ambiente de sala de aula, a pessoa mais interessada em aprender continua sendo o corpo discente.

Nos caso dos maiores, é importante ainda que façam anotações das aulas, transcrição de áudios, estas e outras ações auxiliam na assimilação dos conteúdos e revisão. O melhor a fazer é respeitar o cronograma da escola e segui-lo para não perder nada, lembrar que cada um, aprende de forma diferente, só precisamos nos adequar e reconhecer nossos talentos e investir neles. Os estudantes precisam se adaptar pois não têm o hábito de ser autodidatas. É necessário saber gerenciar seu próprio tempo, dividir as horas do dia em tarefas diversas, estudar de diferentes formas, por meio de séries, documentáros, jogos, desenhos, filmes, podcasts, videoaulas, canais online, o conhecimento torna-se vasto e o repertório de informações aumenta e se torna mais visual e interativo. Os estudos são complementados de forma positiva e prazerosa e auxilia no processo de assimilação e acomodação do saber.

Neste processo diferenciado e inédito, a frequência do aluno também ganhou destaque, á medida, que sua participação mesmo que de longe, se torna o único modo dele ser avaliado e acompanhado. Até mesmo as tradicionais reuniões de pais, também tomaram um formato diferenciado, neste ano, ocorrem em sua maioria de forma online, por algum aplicativo ligado a internet.

Vale lembrar que uma modalidade de ensino, não substitui a outra, por exemplo, crianças pequenas até seis anos, são mais dependentes da figura do professor, e precisam de socialização, para seu pleno desenvolvimento, mas em casa, em companhia dos familiares mesmo que somente com adultos, não ficarão sem esta interação, tão importante para seu desenvolvimento so-

cial, estão sendo supridas neste quesito, e podem ainda, serem assistidas de perto em relação ás suas evoluções.

O ensino a distância tem ganhado muitos adeptos, nos últimos anos, tem crescido a procura por esta modalidade de ensino, pois apontam muitos benefícios aos estudantes, que vão além do contexto da pandemia, como por exemplo: maior flexibilidade de horário para os estudos e melhor adaptação estudo\trabalho, oferece ainda economia dos recursos financeiros na questão do deslocamento, otimização de tempo e autonomia na aprendizagem. O EAD tornou-se uma forte tendência e os alunos possuem cada vez mais métodos e estratégias. Não subestimar nem um ensino, nem outro, pois ambos possuem seus créditos, suas responsabilidades e os desafios.

Estamos num período de desenvolvimento pessoal e qualificação profissional, conhecimento e aproximação dos membros da família, troca de experiência e informações, expansão da mente e exploração. Crianças menores de três anos estão agora num ambiente mais aconchegante e foram presenteadas com a convivência familiar que antes lhes era imputadas. Devemos, portanto, aproveitar os momentos em família, pois este é um período de autoconhecimento, além de economia de tempo, no trajeto escola-casa, hora de atualizar-se, de reorganizar , repensar nossas atitudes perante o mundo e nossos estudos, momento de desacelerar e reajustar as engrenagens. Trata-se de uma oportunidade única. Apesar das dificuldades que esta nova modalidade de ensino impõe, trata-se de uma experiência particularmente interessante e singular. Em nenhum outro momento da história, todo o mundo parou, sobretudo as escolas.

Concluindo, a disciplina ao se estudar é algo pessoal, cabe a cada um descobrir, a forma mais adequada para aprender, assim também ocorre em sala de aula presencial, ninguém aprende igual ao outro. Deve-se criar rituais próprios, isto exige autoconhecimento para entender como funcionamos e aprendemos melhor. Pode parecer um processo solitário, estudar em casa, mas você não está sozinho, todos estão na mesma situação. O ideal é acompanhar em tempio real a aula, pois permite interação com o professor(a). Não esquecer de manter uma conexão saudável com seu grupo de colegas, conversar com amigos, pode ser virtual ou até por telefone tradicional. Atentar-se ás opções de estudo: lives, cursos online, leituras online ou com livros normais, redes sociais, podem ajudar também neste momento, para vencermos esta batalha.

ARGUMENTAÇÃO

Para finalizarmos este ano com um saldo positivo, no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, foi necessário que houvesse um alinhamento entre a escola e as famílias. Mais do que nunca a tão almejada, parceria entre família e escola teve de ocorrer. Pra que os alunos não ficassem sem a continuidade de suas rotinas e aprendizagens, utilizou-se, recursos tecnológicos de comunicação com as famílias\alunos, por parte das escolas, para que no final de todo este processo houvesse bônus e não ônus.

O desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a cada fase etária, só serão conquistados este ano, graças ás famílias e esforço individual de cada estudante. As aulas estão sendo disponibilizadas, por meios eletrônicos: whattsapp,

canais no youtube, facebook, plataformas como: google drive, dentre outros recursos, para que os alunos, possam se conectar com a escola e realizar atividades, provas e tudo o mais que concerne ao dia a dia da sala de aula. O aluno desta forma, verifica que sua produção teve uma finalidade e sente-se mais motivado para se empenhar cada vez mais e dar prosseguimento a sua trajetória educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo da questão que deu origem a este artigo, nos revela a distância existente entre a educação real e a ideal. É uma forma de refletir a sociedade, os deveres que lhe cabem e os direitos que nem sempre são respeitados. Verifica-se que na teoria, os pais sentiam-se responsáveis pela educação dos filhos, mas na realidade, nunca houve tantos cuidados com os filhos (as), quanto agora, que devido o confinamento, os pais ficaram responsáveis não só por questões ligadas ao bem- estar e físico, mas o cuidados de modo geral e a educação formal, com o auxílio das professoras de forma virtual, que lhes dão o embasamento, famílias do mundo inteiro se tornaram os tutores dos filhos e sentiram na pele, as necessidades, dificuldades e desafios do ensino.

Todas as ações tomadas neste período de quarentena, visam um objetivo comum: zelar pelo bem estar de todos os cidadãos e potencializar as aprendizagens, mesmo que em um ambiente doméstico. Afinal, a saúde de cada um, depende do cuidado e do zelo do seu próximo.

Estudar em casa, exige de quem o faz, uma postura crítica e sistemática, uma disciplina intelectual, que só se adquire com a prática. E envolve sempre uma questão muito pessoal, para alguns pode trazer desafios adicionais e ansiedade mdinãmica, estão levando o momento com mais leveza. Outrossim o momento, exige de todos: disciplina, dedicação, responsabilidade, autonomia, planejamento e rotina.

É fundamental, portanto, ter objetivos claros, saber o que vai estudar no dia, organizar-se na feitura e entrega das atividades, usar as ferramentas tecnógicas com sabedoria, fazer um planejamento de horário, estabelecer regras, organizar seu tempo, modificar ou abrir mão de algumas coisas para colocar seu plano de estudo em prática, fazendo escolhas assertivas.

O futuro da educação vem se mostrando cada vez mais digital e mais intuitivo, vamos aproveitar este momento para nos adaptar as novas demandas sociais.

Fazer aulas online, não é habitual para muitas pessoas, pode trazer embaraços, não nos esqueçamos então de que, descansar a mente torna-se necessidade, pode ser com: artes manuais, cozinhar, pintar, organizar partes da casa, desenhar, exercitar-se, redecorar, organizar, ler, medidas simples que podem auxiliar no processo de adaptação dos alunos nos estudos em casa. Importante salientar que a interação não deixou de acontecer, pelo contrário, é momento de interagir com seus familiares, profesores, amigos e eparentes.

E também, como afirmou José Gimeno Sacristán e outros, em sua obra Educar por competências. O que há de novo?

[...] Não podemos confundir o conhecimento com a mera acumulação de dados.

Não podemos desta forma, minimizar o saber, ao ato da memorização mecânica,

sem investir neste processo a emoção e o prazer da busca do conhecimento. Não temos a intenção de que o aluno acumule o maior número possível de informações ou dados para depois reproduzir numa prova ou teste. Ensinar envolve mais do que isto, envolve entender a vida nos diferentes campos do saber e do fazer. Queremos formar pessoas que além de instruídos, tenham acesso ao patrimônio cultural e participe criticamente dela. Parafraseando, Augusto Cury,

[...] Não importa o tamanho dos nossos obstáculos, mas o tamanho da motivação que temos para superá-los.

Baseando-nos no fato de que a Pandemia é algo real, que independe da nossa vontade, e que devemos continuar ofertando a aprendizagem aos grupos de alunos, mantendo toda a segurança possível, cabe a nós responsáveis, não só torcer como meros expectadores, mas lutar para que a educação seja em casa ou na escola, continue de forma prazarosa, eficaz e transmitir aos nossos filhos (as), segurança e esperança de que apesar de todas as mazelas, a escola e seus profissionais , ainda são um porto seguro, no qual independente da crise que haja, a educação não pára e temos onde nos apoiar pedagogicamanete, para continuar na difícil, jornada da vida

O afastamento social é uma medida de segurança e preventiva, que veio a somar as ações instrucionais e educativas escolares. Respeitando-as estaremos ensinando não só com palavras, mas com ações que ensinarão nossos dependentes o quão fortes somos e, se agirmos em prol do social.

REFERÊNCIAS

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro, Sextante, 2003, página 101.

SUMARES, GUSTAVO. Como estudar de casa: 11 dicas para estudar durante a quarentena. Disponível em: www.estudarfora.org.br\como-estudar-em-casa. Acesso em 26 de junho de 2020.

STAGE. 5 desafios de estudar em casa e como superar cada um deles. Disponível em: Blog.unopar.com.br. Acesso em 26 de junho de 2020.

E GUIA DO ESTUDANTE. Guia do estudante abril.com.br. Disponível em: Guia-do- estudante.abril.com.br\estudo\na-quarentena-como-montar-o-cronograma-ideal- para-estudar-em casa. Acesso em 10 de agosto de 2020.

MURÇA, GIOVANA. REVISTA QUERO. Hábito de estudar em casa na quarentena pode agregar até no currículo. Disponíevl em: \\querobolsa.com.br\revista\habito-de- estudar-em-casa-na-quarentena-pode-agregar-ate-no-curriculo. Disponível em Acesso em: 10 de agosto de 2020.

BLOG PORTAL PÓS. 7 dicas para estudar durante a quarentena. Disponível em: Blog.portalpos.com.br\sete-dicas-para-estudar-durante-a-quarentena. Acesso em 11 de agosto de 2020.

LOUIZY. Como estudar em casa durante o período de confinamento?. Disponível em: superprof.com.br\blog\aprender-a-domicilio-durante quarentena\. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

LOUIZY. Estudar em casa durante o confinamento: Quais os melhores MOOCS online?. Disponível em: superprof.com.br\

blog\fazer-aulas-em-casa-durante- quarentena\ Acesso em; 26 de agosto de 2020.

LOUIZY. Confinamento: Como resistir ás distrações quando estudamos em casa? Como manter a concentração estudando em casa? Disponível em: superprof.com.br\blog\quarentena-não-distrair-e-estudar. Acesso em; 17 de agosto de 2020.

LOUIZY. Como ter aulas online em casa? O guia prático durante o confinamento. Disponível em: https:\\www.superprof.com.br\blog\estudantes-aprendendo-mesmo-a- distancia. Acesso em; 17 de agosto de 2020.

UBM. Estudar em casa: 5 dicas preciosas de estudo á distância. Disponível em: G1. globo. Com. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

BLOG. ULIVING BRASIL. Estudar em casa: 5 dicas pra quem precisa estudar á distância.Disponível em: https:\\uviling.com.br\blog-aulas-dicas-estudar-em-casa. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

DIREÇÃO CONCURSO. Quarentena: 7 dicas de organização para estudar em casa. Disponível em: www.direcaoconcursos.com.br\noticias\quarentena-dicas-de--estudos. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

SOUZA, NAYARA. Hotmart\blog. 20 dicas de como estudar à distância e aproveitar ao máximo as aulas. Disponível em: blog.hotmart.com\pt-br\como estudar-a- distancia\. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

EQUIPE HOTMART. Desafios do ensino a distância: é possível superá-los?. Disponível em: blog.hotmart.com\pt-br\desafios--do-ensino-a-distancia. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

O BRINCAR E OS CESTOS DOS TESOUROS NO CONTEXTO DE 0 A 3 ANOS

REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS

RESUMO

Este artigo tem como metodologia um levantamento bibliográfico acerca do brincar, o desenvolvimento nos primeiros anos de vida de um bebê, as aprendizagens existentes no brincar e a oferta dos Cestos dos Tesouros aos bebês no contexto de 0 a 3 anos. O brincar é de fato o trabalho do bebê, neste momento ele tem acesso aos mais variados conteúdos matemáticos e físicos futuramente nomeados pelos adultos, no qual ele poderá vivenciar corporalmente. Não somente conteúdos, os bebês ao brincar conhecem a si mesmos, se relacionam com o ambiente, com as pessoas ao seu redor, e modificam todo seu entorno na busca de pesquisar seus interesses e de se apropriar de descobertas. Para isso as relações e interações devem estar muito presentes e de uma grande qualidade, para que tais aprendizagens sejam significativas e que fortaleçam o crescimento, o desenvolvimento e a apropriação deste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Brincar; Bebê; Desenvolvimento; Observação.

1 INTRODUÇÃO

Qual a importância do brincar? Como se dá a construção da investigação feita pela criança? Ofertar o Cesto de Tesouros pode oportunizar avanços e pesquisas? Essas foram as questões que direcionaram o

meu olhar para a pesquisa bibliográfica referente ao tema.

Sabemos o quanto as crianças são seres potentes, que se constituem por meio das pessoas que se ocupam delas, pela forma de zelo e cuidado, pelo ambiente potencializador de experiências, pelo tempo que lhe é oportunizado para que ela possa realizar suas investigações, criar e testar hipóteses diante de um objeto que lhe chamou a atenção.

Para que a aprendizagem aconteça e o bebê e a criança avancem é preciso que, antes de mais nada, se entre em relação, ou seja, a criança precisa, com orientação do adulto cuidador - seja famíla ou educadores - entrar em relação em diversos ponto, como: relação com o adulto que dele se ocupa, relação consigo mesmo, relação com seu entorno, relação com o objeto e relação com outra criança (caso ela já esteja nesta fase).

Podemos dizer, segundo a autora Erika Parlato-Oliveira (2019, p. 23) que “o bebê nasce com capacidades que lhe são proporcionadas pela sua constituição, que faz com que ele seja dotado de particularidades físicas e seja um ser único”, ou seja, “desta condição ele fará sua singularidade, constituirá seu ser a partir da interpretação de tudo o que se apresente a ele”.

A autora continua: "o bebê tece suas impressões sobre o mundo a partir de um elaborado e complexo sistema de percepção que permite a ele interpretar as informações para compor um saber”. Esse saber está “sustentado numa capacidade dinâmica multimodal da interpretação”. (PARLATO--OLIVEIRA, 2019, p. 30)

Assim, segundo a autora “ o bebê busca outros objetos para interagir com eles, construindo um complexo sistema de linguagem que apresenta três funções fundamentais para o sujeito: a função interpretativa, a função reflexiva e a função comunicativa” (PARLATO-OLIVEIRA, 2019, p. 32)

2. O DESENVOLVIMENTO NOS PRIMEIROS ANOS

Segundo as autoras Patrícia Gimael e Selma Aguiar (2013) “se observamos uma criança brincando podemos ver o grande interesse que ela tem pelo mundo que a cerca, uma criança de 03 anos quando acordada é só movimento”, ou seja, “o impulso em direção ao mundo é muito forte gerando um movimento e ação. Ao brincar ela está conhecendo através de vivências e de experimentação seu próprio corpo, meio ambiente e as relações sociais”. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 21)

O brincar é o “impulso tão forte e saudável que é como se fosse seu trabalho, o brincar livre é motivado pelo desejo de conhecer e experimentar e, através dele, que acontece o desenvolvimento físico-motor, a socialização e desenvolvimento psíquico”. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 21)

Ainda no berço o bebê “começa a brincar com as mãos e os pés e com a própria voz, balbuciando. As experiências lúdicas com o próprio corpo são necessárias para o desenvolvimento motor trazendo noções de espaço e equilíbrio dinâmico”. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p.21)

Quanto menor a criança mais simples devem ser os brinquedos, pois se forem muito prontos, isto é, muito elaborados não haverá espaço para fantasia e logo serão deixados de lado. (GIMAEL; AGUIAR, 2013,

p.22)

As autoras reforçam que é “muito importante o processo de desenvolvimento motor de uma criança, e que este não seja acelerado pelos pais ou cuidadores”. O bebê precisa “passar por cada etapa do desenvolvimento motor para que desenvolva uma musculatura e adquira força e desenvoltura suficiente para andar”. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p.23)

É importante deixar a criança “no chão rolando, arrastando, engatinhando por meses até que conquiste, por seu próprio esforço, o seu desenvolvimento motor”. Assim, “não devemos colocar uma criança numa posição em que ela ainda não conquistou, ou seja, não carregar o bebê sentado no colo se ele ainda não se senta sozinho”. A cada posição a ser conquistada, o bebê deve fazer seu “próprio esforço, desenvolvendo sua força de vontade e perseverança. (GIMAEL; AGUIAR, 2013,p.23)

As autoras mencionam alguns pontos desse desenvolvimento do brincar e das relações em cada faixa etária:

- No primeiro ano de vida a principal tarefa do desenvolvimento cerebral inicial é a formação e o reforço das ligações, as sinapses e as conexões entre os neurônios que se formam à medida que a criança cresce e experimenta mundo que a cerca. Estabelece relação com os pais, com os membros da família e com os outros cuidadores. [...]O cérebro de um feto produz praticamente duas vezes mais neurônios do que vai de fato precisar, o que funciona como uma margem de segurança, aumentando as chances dos recém-nascidos virem ao mundo com o cérebro saudáveis. [...] Essas redes de sinapses ao serem utilizadas e reforçadas na vida diária passam a fazer parte do currículo permanente do cérebro e caso não sejam utilizadas frequentemente ou com certa continuidade elas serão eliminadas, logo a experiência desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do circuito cerebral de uma criança. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 19)

- No segundo ano de vida a criança explora o espaço e precisa estar sempre acompanhada para que possa ter, ao mesmo tempo, liberdade e segurança [...] As crianças ficam o tempo todo no movimento e o menor descuido já estavam fazendo algo perigoso ou proibido, então quando você se dá conta está falando “não” várias vezes ao dia, mas o que é proibido ou perigoso pode parecer mais atraente e, consequentemente o “não” nem sempre funciona.[...] Depois que a criança se coloca de pé e começa a andar tem um desenvolvimento mais ativo da fala. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, pp. 29-30)

- No terceiro ano de vida a criança passa a se chamar pelo nome e, ao acontecer isso, é que de fato reconhece a diferença entre ela e a mãe, consequentemente começam os primeiros atos de rebeldia: a birra. A criança passa a perceber os próprios desejos e perceber que nem sempre são iguais aos da mãe ou do pai, o que gera muitos atos de rebeldia. Nesse momento é necessário que se mantenha firme e tranquilo, não se irritando ou se deixando amolecer pelo choro ou pelos gritos. São necessárias regras claras e razoáveis e devem ser mantidas. [...] A memória também tem início após a consciência de quando a criança pode dizer “eu quero”. O egocentrismo aos 3 anos é como se a própria criança fosse a causa e a razão do mundo que a

rodeia, com seus objetos e as pessoas a pertencessem e tudo acontecesse em função dela, na medida que ela vai crescendo sua consciência vai se criando e vai trazendo mudanças em relação à forma como vê a si mesmo e o mundo. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 32)

Neste seguimento do brincar o ritmo está presente, segundo as autoras ritmo é "uma lei universal que significa, entre outras coisas, alternância, reflexão e continuidade. Ele mantém as coisas funcionando e o princípio dos ritmos temos desde a batida do coração, na respiração, as estações do ano, etc". Assim, "todo aquele que educa deve entender as bases do que se mantém um ritmo para se fortalecem seus planos a garantia de que a criança terá uma continuidade, e que vá crescendo, se desenvolvendo com tempo, graça para se desenvolver plenamente. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p.42)

Assim, o tempo todo o aprendizado, o brincar, as relações, "necessitam de tempo, de reflexão e respeito, pois nunca se deve apressar a criança, ou seja, ela necessita de tempo para amadurecer e entender a base no ritmo".(GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 43)

Vivenciar e compreender o tempo, ou seja, o que vem antes e depois, o que passou, quanto tempo falta, para se dar terminado acontecimento. (GIMAEL; AGUIAR, 2013, p. 43)

3. APRENDIZAGENS NO BRINCAR

Percepções captadas a partir do contato com o meio externo são informações do experimento do sistema nervoso das crianças vivenciando experiências, aprendizagens e criando memórias. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 9)

Os bebês e crianças são "curiosas, questionadoras, interessadas, sensíveis às relações com as pessoas e com as interações com o mundo físico". As crianças aprendem a "assumir novos comportamentos e atitudes e aplicam seus saberes em outras situações, em experiências significativamente processadas que se transformam em conhecimentos". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p. 9)

Desde o nascimento os bebês vão constituindo uma "consciência de seus gestos, balbucios, choros, caretas e movimentos os quais, o cuidador que interage com os bebês, pode observar a intenção no que fazem, desejam escolher e precisão". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.10)

A curiosidade dos bebês e crianças é provocada pela novidade, "pelo desconhecido, segundo Susan Angel (2015) às crianças pequenas se sentem atraídas pelo que é novidade e pelo que destoa daquilo que são acostumados".(ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.10)

Já na pesquisa feita pelos pequenos está presente a "alegria pela descoberta e elas são alimentadas porque as crianças nascem curiosas e a cada etapa o campo de visão e a audição deles vão maturando" onde, por exemplo, podem "agarrar os objetos e levá-los a boca, sacudir, virar e atirar, ou seja, são incansáveis investigadores das reações das pessoas à sua volta e as formas de se comunicar e compreender situações". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.10)

Além das sensações do corpo, os bebês e crianças podem aprender com as centenas de perguntas que formulam ao longo

do dia “o que” e “para que” são repetidos intencionalmente, aprendem a esperar pelas respostas e são insistentes quando não as descobre”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.11)

Atualmente a curiosidade tem sido “compreendida como força que impulsiona o desenvolvimento infantil e como um dos mais importantes sistemas produtores e condutores de educação e das descobertas científicas”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.12)

Piaget (1983) define a curiosidade como algo “necessário e explicando o inesperado, procura preencher informações que faltam, para ele, as crianças são pequenos cientistas”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.12)

Nas palavras da pesquisadora e educadora Gisela Wajskop por um temperamento curioso, a criança interessada se aproxima dos elementos de natureza e da cultura para aprender sobre conhecimentos acumulados pela humanidade, pela mediação do professor as crianças vão desenvolvendo competências para fazer perguntas de maneira apresentar seus saberes com um desenvolvimento do pensamento científico e criativo. (Curiosidade, 2016 apud ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.12)

Acompanhar “as inquietações, valorizar a pesquisa, fazer perguntas são pontos que os professores de crianças curiosas, interessantes e criativas” podem utilizar para que tais pesquisas avancem e esses questionamentos possam ser respondidos. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.12) E para isso é preciso “respeitar o tempo de cada um e sem entrar na ansiedade de responder por elas, pois curiosidade e oportunidade são alimentos da aprendizagem”. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.12)

Josca Ailine Barouk complementa dizendo que está nos olhos e na escuta do adulto a possibilidade de perceber o que a criança está manifestando e em que pontos elas podem fazer suas escolhas adequadamente. Assim, deixar fazer tudo não se confunde com o ‘protagonismo’, do mesmo modo a criança não é um papel em branco, alguém que não sabe nada, e o professor não é aquele que sabe tudo. O caminho do meio é aquele que considera a criança como sujeito, com seus saberes próprios, desde pequeno - e o adulto, com aquele que assume o papel para inserir a criança no mundo e zelar pelos seus caminhos. É reconhecer que a criança tem o cálculo da própria vida (Protagonismo 2016 apud ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.14)

Segundo as autoras Joyce Rosset, Maria Rizzi e Maria Webster (2017, p. 15) “o tempo é a duração dos fatos é o que determina os momentos, os períodos, as horas, os dias, as semanas, os séculos. É a ideia de presente, passado e futuro.”

Neste sentido podemos dizer também que “o tempo também têm significados na filosofia. Os antigos pensadores gregos tinham três conceitos para definir o tempo Chronos, Kairós e Aion:

- Chrónos é o tempo cronológico, o que pode ser medido são os horários da rotina da escola e da família, é o motivo de tensão do professor que tem de adequar aos tempos das crianças.
- Kairós é o momento indeterminado em que algo especial acontece ou tempo da oportunidade, é o tempo da re-

lação do professor com sua turma quando está presente preparado para intervenções que apliquem as possibilidades de mediação do conhecimento.

- Airon é o tempo sagrado e eterno, é o tempo da criatividade, da inspiração, no qual as horas não passam e independem do relógio físico. A ele escapa ao controle e é a dimensão da criança que brinca, imagina e inventa. (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.15)

Segundo as autoras as crianças "aprendem no tempo Aion, quando mergulham nas experiências com curiosidade, inspiração e desejo de pesquisa. É nesse processo que elaboram e constroem sentidos". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.15)

E continuam mencionando que "é no tempo Chrónos que a rotina que confere constância, organização e estrutura para o dia a dia das crianças. Elas aprendem a temporalidade por meio das marcas do seu dia, como chegar e ir embora", assim é nessa alternância de tempos que "a criança se desenvolve". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.15)

Ao repetir e buscar soluções "a criança fica mais habilidosa do ponto de vista biológico, é nos momentos precisos de construção de conexões cerebrais que as aprendizagens acontecem". Neste sentido, "quanto maior e mais sólidas as ligações entre as células nervosas do cérebro, melhor aprendizagem pode ser utilizada em outras situações mais complexas", ou seja, o "tempo para aprender e tempo para construir conhecimentos". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.16)

A criança "aprende e se desenvolve brincando de brincar, brincando de ser, relacionado ao encanto de registrar, o que faz, o que percebe, o que pesquise, o que aprende". O fazer dos "enredos da vida da criança são as brincadeiras que brotam da sua imaginação e das experiências vividas". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.16)

O brincar é a "língua das crianças desde muito pequenas, as primeiras brincadeiras as crianças expressam, pesquisam, se relacionam com as pessoas e objetos e criam". Neste sentido a brincadeira é "apreendida , ou seja, a criança descobre sozinha seu modo de brincar mas também aprende na relação com a mãe e com a família com os outros adultos e crianças". Assim, segundo Gilles Brougére (1995, p. 40) "toda socialização pressupõe apropriação da cultura". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.17)

Neste seguimento as crianças "pertencentes a uma cultura, que mobilizam e ampliam habilidades de se relacionar, se emocionar, se movimentar, se expressar e pensar". Gisela Wajskop ressalta que "a experiência lúdica é o espaço de aprendizagem da criança". Dessa forma "os brincares são intensos e de variados tipos e volume". Assim a brincadeira pode "ser apropriada e desafios e é nesse aspecto que o professor pode pesquisar pistas para contribuir com a realização do brincar". (ROSSET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.17)

Portanto os modos de brincar são "conquistados por meio das experiências vividas, quanto mais oportunidades são diversificadas, interessantes e desafiadoras, mais complexos se tornam os arranjos sociais em todas as brincadeiras". Renata Meirelles (2009, p. 32) nos coloca que o "brincar é a mais indicada a forma de aprender, só que brincar se aprende brincando". (ROS-

SET; RIZZI; WEBSTER, 2017, p.18)

4. CESTOS DE TESOUROS: UMA OFERTA AOS BEBÊS PEQUENOS

Os bebês, gradativamente , mudam sua rotina de sono e, no decorrer de seu crescimento foca cada vez mais “acordados e por períodos muito mais longos do dia”. Logicamente terá parte do tempo “preenchida pelas atividades de alimentação e higiene, é preciso enfatizar a importância de achar e reservar um tempo para o brincar recíproco” que ocorre durante esses momentos de cuidado. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113)

As autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p. 113) ressaltam que “o primeiro brinquedo do bebê é o corpo do adulto que cuida dele” e que com isso “o bebê também precisa de oportunidades para brincar e aprender quando não está recebendo atenção de adulto próximo”.

E continuam colocando que “a consciência do seu corpo cresce à medida que o bebê confia em si”, no momento que que enfia o seu pequeno “pulso na boca e, deitado de costas, identifica seus dedos dos pés e das mãos, vindo a conhecer essas extremidades por meio do ato de sugar mas também”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 113)

A coordenação “dos olhos, das mãos e da boca marca um grande passo adiante, mas com toda habilidade, para desenvolver, o bebê precisa de oportunidade para praticar”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.114) Assim, “o período em que a criança é capaz de sentar-se confortavelmente traz um pouco de uma autonomia que é nova para o bebê”.

Sabemos que o cérebro dos bebês está crescendo mais rapidamente do que em qualquer outro período de suas vidas e que se desenvolve ao responder a fluxo de informação advindas das cercanias, pelos sentidos do tato, olfato, paladar, audição e visão em movimento corporal. O Cesto dos Tesouros oferece um foco para uma rica variedade de objetos cotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos, uso dos cestos de tesouro que consiste uma maneira de assegurar a riqueza das experiências do bebê em um momento em que o cérebro está pronto para receber, fazer conexões e assim utilizar essas informações. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 114)

Desta forma, "nenhum dos objetos contidos no Cesto do Tesouro é um brinquedo comprado e muitos podem ser encontrados no ambiente do lar de crianças pequenas”, ou seja, “em armários de cozinha, nas panelas, caixas de sapato, chave de carro e etc”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

Os conteúdos do Cesto dos Tesouro “são selecionados em parte baseado nesse tipo de observação, no entanto é preciso que a criança consiga sentar-se, mas ainda permanece presa a um lugar ou no início engatinhar”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

Ao observar proximamente um bebê com os objetos contidos no cesto de tesouros podemos perceber “quantas coisas diferentes eles fazem, ou seja, olham, tocam, apanham-os e colocando na boca, lambendo, balançando, batendo com eles no chão, juntando, deixando-os cair, selecionando e descartando”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

As autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p. 115) complementam que observar a “maneira como todo o corpo é envolvido nesta atividade e como respondem de maneira vivida ao estímulo e excitação”.

Por meio das atividades de “sugar, por na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formato, textura, sons e cheiros e quando escolhe um objeto podemos imaginar que estejam dizendo: ‘o que é isso?’” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 115)

Atenção concentrada dos bebês “pode durar até uma hora ou mais, existem dois fatores que corroboram - um é a vivida curiosidade da criança que a variedade de objetos e praticar sua crescente habilidade de tomar posse”. Ou seja, “por sua própria vontade daquilo que é novo, atraente, próximo e o outro é a confiança que oferece, a presença atenta, mas não ativa do aduto”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

Quando o adulto não é ativo não significa simplesmente colocar o bebê no tapete, por exemplo, e deixar que ele brinque sozinho, “ele precisa da segurança que a nossa presença interessada dá quando ele encara o desafio que, os objetos que ele pode estar manipulado pela primeira vez, apresenta”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

Se observamos um bebê explorar os itens do cesto de tesouros é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que o atrai, a precisão que ele mostra ao levá-los à boca ou passar de uma mão para outra e a qualidade de sua concentração ao tomar contato com o material para brincar. Notamos uma observação concentrada em sua habilidade para escolher e voltar a um item preferido que o atrai, às vezes compartilhado com prazer com adulto responsável, ele não tem dúvidas acerca da sua capacidade de selecionar e experimentar. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 116)

Portanto os bebês assim como os adultos “precisam de posições confortáveis para trabalhar, ou seja, aqueles que ainda não ficam muito firmes ao sentar e podem cair e precisam de ajuda para levantar”. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006,

p.118) Por isso o ideal é que o cesto d=seja ofertado somente quando o bebê já conquistou a posição do sentar ou já iniciou o engatinhar, mas ainda mantém-se com sua atenção nos objetos presentes no cesto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo podemos ter contato com vários pontos cruciais para um brincar espontâneo, de qualidade e repleto de aprendizagens significativas para os bebês e crianças pequenas.

Vimos que estes saberes decorrentes dos momentos do brincar acarretam conteúdos, nomeados por nós adultos, mas vivenciados pelas crianças de forma integral, com corporeidade, potência e capacidade.

Entender o mundo e conhecê-lo são decorrências de um envolvimento ativo do bebê com as pessoas e objetos do seu entorno. Dessa forma, "o processo de captar informações, organizá-las e finalmente usá-las para se adaptar ao mundo é a essência da experiência cognitiva”(GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, p. 158).

Portanto, à medida que “as crianças

pequenas vão usando os sentidos para experimentar o mundo, elas passam a precisar de rótulos para categorizar e lembrar de tantas experiências". Paulatinamente as crianças "aumentam sua habilidade de se comunicar e começa a controlar o próprio comportamento" dando-lhes oportunidades adicionais de "entender o mundo" (GONZALEZ-MENA; EYER, 2014, pp. 158-159).

REFERÊNCIAS

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: Manual da educação infantil: de 0 a 3 anos. 9.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARLATO-OLIVEIRA, Erika. Saberes do bebê. São Paulo: Instituto Langage, 2019. GIMAEL, P.; AGUIAR, S. Infância vivenciada. 1.ed. São Paulo: Paulinias, 2013.

GONZALEZ-MENA, Janet; EYER, D.W. O cuidado de bebês e crianças pequenas na creche: um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas.

9. ed. Porto Alegre: AMGH Editora LTDA, 2014.

ROSSET, J. M.; RIZZI, M. A.; WEBSTER, M. H. Educação Infantil: um mundo de janelas abertas. 1. ed. Porto Alegre: Edelbra, 2017.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO FORMA DE ALCANÇAR DIREITOS

RENATA DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de realizar uma análise a respeito de uma minoria que sofreu diversos tipos de preconceito e segregação social em város aspectos: a comunidade indígena. Através de um panorama histórico a respeito da colonização como um todo, esse texto passará a dar enfoque na questão educacional da sociedade indígena. Aqui serão tratadas desde as primeiras linhas do que foi a escola para o índio até o que ela é e sua função social odiernamente. A fim de fundamentar todas as análises aqui feitas, baseamos o texto em especialistas de cada área como historiadores, educadores e dados estatísticos fornecidos por entidades e órgãos especializados no tratamento ao indígena tornando uma análise minuciosa.

Palavras-chave: Indígena; Segregação; Educação.

ABSTRACT

This article aims to carry out an analysis of a minority that suffered different types of prejudice and social segregation in various aspects: the indigenous community. Through a historical overview of colonization as a whole, this text will focus on the educational issue of indigenous society. Here will be treated from the first lines of what was the school for the Indian to what it is and its current social function. In order to support all the analyzes carried out here, we base

the text on specialists in each area such as historians, educators and statistical data provided by entities and bodies specialized in the treatment of indigenous people, making a thorough analysis.

Keywords: Indigenous; Segregation; Education.

Introdução

Desde cedo estudamos na escola básica a respeito da história do indígena e como esse povo já sofreu sobretudo no período colonial. Nos primeiros anos escolares estudamos essa cultura e a celebramos no Dia do Índio através de músicas e fantasias. Nos próximos anos passamos a estudar a colonização do Brasil e a compreender como esse povo foi segregado, explorado e discriminado. Entretanto, apesar de a escola analisar muito esse quesito, pouco se reflete a respeito da escola para indígenas.

Este artigo, portanto, tem o objetivo de analisar o que foi a escola para o povo indígena desde o período da colonização brasileira até os dias atuais e os direitos que esse povo tem. Aqui defenderemos a Educação Escolar Indígena como uma forma de conquistar os direitos garantidos por lei através da disseminação deste modelo de educação inclusiva e única para mais escolas e estados do Brasil.

Em primeira análise a escola para o indígena foi colocada de maneira impositiva e sob moldes completamente europeus. Tanto cultura como costumes e tradições desse povo foram ignorados, nem mesmo a língua indígena era usada, salvo para traduções para o português. Assim, inicialmente a escola para índios tinha função missionária e civilizatória.

Os jesuítas assumiram a posição de professores e tinham por intuito catequizar os indígenas e os tornarem fiéis para a Igreja Católica. Isso perdurou até o momento em que os padres foram expulsos 1750 quando foram expulsos por Marquês de Pombal. Entretanto, apesar de os jesuítas não residirem mais no Brasil, isso não fez com que o povo indígena passasse a ter de volta a educação em sua maneira nativa.

Somente dois séculos depois passou a haver uma preocupação de fato com os direitos indígenas no geral, o que levou à criação da FUNAI. Essa além de responsabilidades com terras e segurança do povo indígena, também assumiu a função de coordenar a educação para índios.

Desta forma surgiu a Educação Escolar Indígena que procurou unir o modelo "clássico" de educação aos costumes indígenas de maneira singular respeitando tal cultura. Neste artigo pretendemos demonstrar como essa forma de educação é essencial ao povo indígena tanto na conquista de direitos como na adaptação à sociedade e seus saberes.

1) Colonização e educação

A história do povo indígena brasileiro é repleta de desigualdades, imposições, estigmas, preconceitos e intolerâncias. Isso se faz, em grande parte, devido às relações estabelecidas pelos colonizadores desde o período colonial e perduram até hoje.

A nação portuguesa foi a pioneira no que posteriormente seria chamado de "Grandes Navegações". Fatores como localização geográfica, rápida centralização do poder do Estado e uma união entre Estado e Burguesia foram os grandes responsáveis

por isso. Como consequência deste período singular para a época, Portugal foi a primeira nação a pisar na América.

O continente americano é cerca de quatro vezes maior que europeu, entretanto, os portugueses não sabiam disso de início e outros fatores despertaram atenção.

De uma maneira geral, um fator que chamou a atenção foi o primeiro contato com o diferente, um povo tão distinto, estes foram denominados de indígenas.

Esse contato foi descrito por Pero Vaz em sua carta, este relata:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. [...] A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beiço de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. (CAMINHA, Pero Vaz. 1500)

Em 22 de abril de 1500 a frota de Pedro Álvares Cabral aportou em territórios brasileiros, na época ocupados pelas tribos Tupi-Guarani. Como é possível perceber, o primeiro contato foi realizado de maneira amistosa e movido, sobretudo, pela curiosidade perante o diferente.

De um lado temos os índios que logo se puseram em forma de ataque, simplesmente por não saber o que os aguardavam. Por outro, temos os portugueses que tão surpresos escreveram um documento completo para relatar à Coroa todas as diferenças que estes se depararam.

Entretanto, essa relação passou a mudar quando os portugueses passaram a ter interesse comercial no Brasil. Assim, historicamente deu-se início ao período colonial no Brasil, o qual este se tornou colônia de Portugal que passou a ser a metrópole.

O período colonial então passou a ser marcante negativamente para a história indígena, muitas vidas foram perdidas. De acordo com o Observatório do Terceiro Setor (2020):

Segundo a Fundação Nacional do Índio (Funai), a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3 milhões de habitantes, sendo que aproximadamente 2 milhões estavam estabelecidos no litoral do país e 1 milhão no interior. Em 1650, esse número já havia caído para 700 mil indígenas e, em 1957, chegou a 70 mil, o número mais baixo registrado. De lá para cá, a população indígena começou a crescer.

De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, o Brasil tem 896,9 mil indígenas. Isso significa que o número de indígenas no país em 2010 representava 29,9% do número estimado para 1500, quando começou a colonização. (Observatório do Terceiro Setor, 20020).

Ainda sobre isso, Rodrigues (1986) afirma:

> em consequência das campanhas de extermínio ou de caça a escravos, movidas pelos europeus e por seus descendentes e prepostos, ou em virtude das epidemias de doenças contagiosas do Velho Mundo, deflagradas involuntariamente (em alguns casos voluntariamente) no seio de muitos povos indígenas; pela redução progressiva de seus territórios de coleta, caça e plantio e, portanto, de seus meios de subsistência, ou pela assimilação, forçada ou induzida, aos usos e costumes dos colonizadores (RODRIGUES, 1986, p. 19).

Além de fatores como a violência imposta e até mesmo as formas de trabalho forçado, um agravante que não costuma ser analisado é a questão da educação que os portugueses passaram a impor aos indígenas.

As perdas não foram apenas em quesitos de vidas, muitas línguas indígenas também se perderam nesse processo de colonização, de acordo com Rodrigues (1986, p. 19), “é provável que, na época da chegada dos primeiros europeus, (...) o número das línguas indígenas fosse o dobro do que é hoje”.

O primeiro momento dessa interferência portuguesa na educação indígena ocorreu em 1546 com a chegada dos padres jesuítas.

De acordo com Simas e Pereira (2010, p. 4) assumiram toda a educação indígena por mais de 200 anos e só o pararam com a expulsão em 1759 feita pelo Marquês de Pombal.

A educação que lhes foi aplicada em nada se relacionava às suas próprias culturas e sim a intenção de implantar o poder da Igreja Católica e propagar as crenças e a fé portuguesa através da catequese.

Além disso, havia um interesse da Metrópole em unificar a língua e a cultura para que dessa forma não só facilitasse a comunicação, mas também a exploração indígena como uma mão de obra acessível e barata.

Com isso, podemos afirmar que a escola em primeira análise a escola se mostrou de maneira impositiva. Ela se fez presente de forma a representar o poder colonial e as culturas e tradições que a Metrópole condicionou a Colônia a obedecer.

A escola para indígenas foi construída e disseminada, no período colonial, com o intuito de transmitir apenas os conhecimentos e culturas valorizados no continente europeu. Para que isso fosse feito, a Coroa Portuguesa impôs modelos educacionais que deixasse a cultura indígena reprimida.

No que concerne aos aspectos linguísticos, o português era a língua padrão, justamente no intuito de acabar com as diversidades linguísticas e culturais de cada povo que residia no Brasil. A língua indígena era apenas usada para se traduzir vocabulários e facilitar a compreensão do português.

Estrategicamente, os colonizadores aplicaram dois modelos distintos de escolarização indígena: o internato e o bilinguismo.

A primeira opção consistia no fato de que eram criadas escolas dentro das aldeias. Entretanto, ao realizar isso o índio passava a ser marginalizado pois como passou pelo processo de “europeização” este já não era mais considerado nativo. Porém,

este não estava em condições iguais a de um branco.

A segunda opção era constituída de escolas com professores não indígenas, entretanto também havia índios falantes da língua portuguesa que serviam de tradutores para que o conhecimento europeu fosse transmitido à comunidade indígena. Desta forma, era praticado o bilinguismo de transição.

A respeito disso Grupioni (2004) afirma:

A prática adotada no bilinguismo de transição consistia em valorizar a língua indígena dentro do ambiente escolar com o intuito de efetivar o aprendizado da língua portuguesa e dos valores da cultura dominante. Nesse método bilíngue, a língua indígena era utilizada para traduzir palavras da língua portuguesa, proporcionando a passagem do monolinguismo em língua nativa para o monolinguismo em português, haja vista que, depois que o aprendizado do português fosse efetivado, a língua indígena não seria mais falada na escola. Esses modelos de ensino promoveram, em grande parte, o aniquilamento dos aspectos sociais das comunidades indígenas. (Grupioni, 2004, p.44).

Assim, como observado, a educação não tinha como centralidade o ensino indígena, isto é, que respeitasse suas culturas e tradições e sim uma educação com finalidades missionárias e civilizatórias.

Por esse motivo, Melià (1979 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8) a denominou de educação não-indígena, visto que ela não atendia em nenhum sentido aos interesses dos povos indígenas em território brasileiro

Contudo, mesmo que essa educação não tenha procurado respeitar culturas e interesses do povo indígena, esta foi a primeira experiência escolar destes, portanto foi a responsável por introduzir a instituição escolar no meio da comunidade indígena.

Essa maneira de educação “não-indígena” perdurou por cerca de 500 anos, até mesmo depois do Brasil ter deixado de ser uma colônia e se consolidado como nação independente, pois mesmo com esse evento histórico a educação para índios não sofreu grandes transformações.

Somente a partir dos anos 70 é que houve uma maior preocupação com as questões indígenas, inclusive a educação. A respeito disso será mais bem explanado nos capítulos seguintes a respeito de como movimentos em prol de mudanças influíram diretamente na conquista de direitos por esse povo.

2) A criação da FUNAI e o direito à educação

Como visto no capítulo anterior, a primeira experiência dos indígenas com a educação não era dedicada a eles e sim com um caráter missionário e civilizatório. Por este motivo, Melià (1979) define este tipo como “não-indígena”, termo este definido anteriormente.

Além disso, como já visto, este tratamento para com os nativos não se restringia à educação: em diversos outros âmbitos a cultura indígena foi subjugada em nome daquilo que o colonizador acreditava.

Entretanto, este tratamento segregacionista e discriminatório não se restringiu apenas ao período colonial. Medidas efeti-

vas passaram a ser tomadas somente nos anos 60 sobretudo com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967.

A FUNAI é atualmente o órgão indigenista oficial do Estado Brasileiro. Dentre tantas responsabilidades, deve-se destacar o fato de que a função primordial é de "proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil" (FUNAI).

A fim de garantir que estes direitos sejam garantidos a FUNAI assume diversas responsabilidades para que o descaso supradito não se perpetue e seja corrigido. De acordo com a FUNAI:

Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém- contatados. (FUNAI).

Além disso, o órgão é responsável por:

[...] promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Nesse campo, a FUNAI promove ações de etnodesenvolvimento, conservação e a recuperação do meio ambiente nas terras indígenas, além de atuar no controle e mitigação de possíveis impactos ambientais decorrentes de interferências externas às terras indígenas. (FUNAI)

Por fim:

Compete também ao órgão a estabelecer a articulação interinstitucional voltada à garantia do acesso diferenciado aos direitos sociais e de cidadania aos povos indígenas, por meio do monitoramento das políticas voltadas à seguridade social e educação escolar indígena, bem como promover o fomento e apoio aos processos educativos comunitários tradicionais e de participação e controle social. (FUNAI).

No que tange à educação indígena percebe-se então que o foco passa a mudar a perspectiva anteriormente adotada pelos colonizadores, afinal, a FUNAI procura seguir princípios como "reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas, buscando o alcance da plena autonomia e autodeterminação dos povos indígenas no Brasil" (FUNAI).

Desta maneira, a educação passa a ser vista como uma Educação Escolar Indígena e não mais "não-indígena". O foco deixa de ser a transmissão de crenças, costumes e tradições do colonizador e passa a respeitar a singularidade do povo indígena.

Assim, baseado no respeito a essa diversidade cultural e da consequente valorização destas identidades étnicas surge o termo supramencionado "Educação Escolar Indígena".

Esta, segundo o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades" (BRASIL, 1999 apud BRASIL, 2007, p.94).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) tal modelo educacional deve ser "comunitário, intercultural, bilíngue/multilíngue, específico e diferenciado" (RCNEI,

1998 p.24).

Definindo melhor cada um dos termos, temos que a Educação Escolar Indígena deve ser comunitária pois a própria comunidade indígena. Usufruindo do princípio de autonomia, tanto a grade curricular, quanto calendários, espaços, dentre outros, são todos decididos de forma comunitária.

Ela deve ser intercultural porque em meio ao mundo moderno é necessária a compreensão convivência com a sociedade ao redor. Essa relação não deve ser de superioridade e sim de equiparidade. Deve ser ensinada nas escolas de modo a incentivar o respeito ao próximo.

O aspecto que tange ao bilinguismo ou multilinguismo em nada deve ser comparado àquele que foi praticado no período colonial. Antes, o português era visto como uma língua superior e a vasta língua indígena apenas como coadjuvante.

Agora, é necessário reconhecer o fato de que todas as línguas nativas devem ser consideradas em âmbito nacional e o português e todas essas línguas convivam igualmente no espaço escolar indígena.

Por fim, específica e diferenciada porque apesar de unificarmos todas essas culturas nativas como “indígenas”, não é possível afirmar que exista apenas uma. Portanto, a educação deve ser concebida de maneira a refletir a singularidade de cada um desses povos.

Desta maneira é possível observar que a escola mudou completamente a perspectiva perante a cultura indígena: de algo completamente imposto e que não respeitava em nada suas próprias culturas, para um direito que passou a ser reivindicado pelas comunidades indígenas.

A Educação Escolar Indígena tornou-se uma ferramenta de acesso a conhecimentos universais sem perder o tradicional.

Nesse quesito se faz importante mencionar diferenças e adaptações que o povo indígena teve de passar até alcançar à fase atual. Os indígenas sempre enxergaram o mundo de uma maneira distinta do europeu e isso se refletia em suas filosofias educacionais.

A exemplo disso temos que para o índio a figura do professor era dispensável uma vez que para eles as figuras de autoridade e de transmissão de conhecimentos eram adultas, ou pessoas mais velhas.

Assim, a educação era uma maneira de interação entre gerações com o intuito de transmitir a própria cultura e saberes sobre a natureza.

A respeito disso Fausto Mandulão (2003) afirma:

Os mais velhos sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo etc.” (2003, p.131).

Ainda nesse tocante, Daniel Munduruku (2000 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p.7) acrescenta outros aspectos intrínsecos à educação indígena: o reforço à identidade e a importância do sonho nos processos educativos:

saber quem você é consiste no primeiro passo para o respeito ao outro, respeito esse que nasce primeiramente pelo respeito a si próprio; daí a importância de o

indígena ressaltar sua história e seus valores para os mais novos, mantendo um eterno vínculo com o passado, que, por sua vez, é a herança da pessoa e a certeza de sua identidade. Quanto ao universo dos sonhos, percebe-se também que esse elemento possui uma importância muito grande para a formação do indígena, pois, de acordo com o autor, sonhar é um exercício de liberdade do espírito. Assim, educar é fazer o indígena sonhar. (2000 apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p.7).

Tais aspectos inerentes à cultura indígena foram reformulados. Incialmente ignorados pelos colonizadores e hoje no modelo da Educação Escolar Indígena passou a integrá-los em meio ao modelo de educação "clássico".

Assim, permite que tanto os saberes e conhecimentos científicos descobertos no mundo em geral quanto a tradição e saberes indígenas sejam valorizados, reforçando aquilo que o RCNEI almejava para este modelo educacional.

Desta forma, podemos afirmar que a Educação Escolar Indígena não busca fazer frente ao modelo não-indígena e sim complementar-se. Em meio a esse contexto é notório um avanço nesse quesito: de uma comunidade a qual seus costumes e tradições foram colocados à margem até as metas que hoje temos de integrá-los à sociedade respeitando suas culturas e tradições.

Entretanto, não é possível afirmar que todas as metas definidas já foram alcançadas. Assim, para melhor esclarecer como hoje é a Educação Escolar Indígena no Brasil teremos o capítulo a seguir.

3) Educação Escolar Indígena como forma de garantia de direitos

Como visto anteriormente, por muitos anos o povo indígena foi segregado e suas culturas e costumes foram postas à margem da sociedade. Isso mudou quando passaram a existir leis e projetos que almejassem fazer algo em prol da comunidade indígena.

Para complementar aquilo que os movimentos dos anos 70 começaram a lutar, temos a Constituição de 1988. Este documento defende a igualdade de direitos e afirmação das línguas, culturas e tradições.

Assim sendo, a legislação que trata sobre a educação escolar indígena apresenta a diretriz para a construção de escolas indígenas inseridas no sistema educacional nacional. A esse modelo denominados Educação Escolar Indígena.

Esse modelo educacional procura singularizar essa forma de educação ao educar partindo da língua indígena, utilizar de materiais preparados pelos próprios indígenas e calendários adaptados aos seus ritmos, atividades cotidianas e rituais, além de currículos diferenciados e a participação efetiva da comunidade indígena no que tange às decisões escolares.

Além disso a legislação coloca os índios como protagonistas de uma escola voltada a estes. Desta forma eles têm o direito de indicar seus próprios membros para serem professores.

Como afirmado anteriormente, esses direitos devem ser garantidos pela FUNAI, órgão que trabalha com toda a questão indígena no Brasil. No entanto, no que tange à educação indígena um outro órgão também é responsável por reger essas questões: o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Assim que o MEC passou também a assumir responsabilidades educacionais em terras indígenas, este órgão elaborou, em 1993, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

Este documento procura estabelecer os princípios organizadores da prática pedagógica no que concerne a diversidade cultural, especificidade, interculturalidade e uso de línguas nativas unidas ao processo global de educação e aprendizagem.

Esse documento instigou órgãos governamentais e não governamentais a lutarem em prol deste direito. É nesse ínterim que nasce a expectativa de se construir alternativas de autonomia ao povo indígena, a qual possibilite um modelo de formação próprio aos professores indígenas, de maneira que assim possam estar aptos para assumirem a docência e a gestão da escola indígena.

Tais expectativas expressas no documento foram transmitidas ao Brasil inteiro. Entretanto, muitas dessas questões tratadas ainda são vistas apenas no plano jurídico e não na prática escolar indígena. Poucos Estados do Brasil de fato aplicam as diretrizes definidas pelo MEC.

Um exemplo é o Estado de São Paulo que, de acordo com a Secretaria da Educação, atualmente atende mais de 1,8 mil alunos de comunidades indígenas. De acordo com o Governo de São Paulo:

A Secretaria da Educação atende em todo o Estado de São Paulo mais de 1,8 mil alunos de comunidades indígenas. Ao todo, são 40 unidades escolares com Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltadas a estudantes das etnias Guarani Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang. (Governo de São Paulo, 2012).

Nestas escolas o conteúdo aplicado é diferenciado e as disciplinas são trabalhadas de acordo com o conhecimento de cada etnia, além de contar com educares indígenas de suas próprias aldeias.

Porém, como supradito, ainda são poucas escolas que têm a Educação Escolar Indígena, além de serem distribuídas em poucos estados. Para que todos esses direitos que já existem em lei sejam de fato conquistados é necessário que todas as comunidades indígenas, em todos os estados do país, sem exceção, usem a escola como uma maneira de alcançar a esses objetivos.

Dessa forma, a escola indígena específica e diferenciada deve ser vista como uma aliada pois ela dá suporte para integração e adaptação dos indígenas na sociedade, além de valorizar seus costumes e tradições.

Conclusão

Este trabalho teve o objetivo de analisar a conjuntura do povo indígena no que tange à educação destes. Para que isso fosse possível foi considerada essa temática desde o período colonial, até a conquista de notoriedade com a criação da FUNAI e, por fim, a busca moderna da conquista destes direitos.

Aqui pretendeu-se propor uma solução para que a situação de descaso e segregação não se perpetuem, afinal, isso é observada desde a colonização brasileira.

O processo de colonização do Brasil trouxe sequelas à sociedade brasileira, e

uma delas é a questão indígena no país. Hoje esse povo tem que lutar para garantir direitos básicos como o respeito à sua cultura, acesso à terra e à educação.

Atualmente, a FUNAI assume essa responsabilidade e se coloca como o órgão governamental que representa as questões indígenas no que tange à conquista e efetivação destes direitos. Contudo, no que concerne à educação este órgão atua em parceria com o MEC no intuito de possibilitar um modelo de educação que respeite à cultura indígena, a ele damos o nome de: Educação Escolar Indígena.

Como aqui visto, a educação para índios, desde o começo se fez “não- indígena” e sim com um caráter civilizatório e missionário. Entretanto, com a conquista de notoriedade sobre as questões indígenas esse povo passou a ansiar uma educação que passasse a considerar as diferenças entre cada povo e que esta fosse de fato “para indígenas”.

Desta forma surgiu a Educação Escolar Indígena que, em suma deve ser “comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada”

(RCNEI, 1998 p.24). Essa forma de educação é muito mais algo no papel do que posto em prática. Todavia, aqui defendemos que para que os direitos conquistados sejam efetivamente colocados no dia a dia do povo indígena é necessário que todo estado do Brasil e que todas as escolas indígenas adotem o modelo de Educação Escolar Indígena.

Bibliografia

BRASIL. FUNAI. Disponível em: http://www.funai.gov.br/index.php/a-funai. Acesso em 25 ago de 2021.

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

Carta de Pero Vaz de Caminha, Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em 30 de ago de 2021.

GARCIA, Maria Fernandes. Genocídio no Brasil: mais de 70% da população indígena foi morta. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/noticias/genocidio-brasil-mais-de-70-da- populacao--indigena-foi-morta/. Acesso em 24 de ago de 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf. Acesso em 28 ago. 2021.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0.

Acesso em 23 ago. 2021.

IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

RITA CÁSSIA SILVA ARAÚJO

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma visão de como as unidades escolares, as famílias, os educandos, os professores e a sociedade estão enfrentando este momento de distanciamento devido à Pandemia do Covid-19. O despreparo enfrentado pelas unidades escolares, públicas e privadas, a falta de acesso a tecnologias digitais pelos educandos e a dificuldade de socialização dos espaços familiares, pode promover um alto índice de evasão escolar. Apresentaremos também as oportunidades de aprimoramento das competências dos educandos e da interação das famílias, antes um tanto afastadas do cotidiano escolar. Os pontos de vista de especialistas, dificuldades e alternativas para uma melhor adequação aos novos métodos de ensino que com o advento da pandemia devem se incorporar ao cotidiano escolar e familiar com objetivo de que a defasagem originada no ensino remoto, devido a fatores socioeconômicos e de inclusão digital possam ser minimizados.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia; Educação, Família; Tecnologias; Evasão Escolar.

INTRODUÇÃO

Os impactos causados pela Pandemia Covid-19 na Educação no Brasil e no mundo podem não ser mensurados com precisão. Não existem dados, no momento, para que uma análise precisa seja feita, mas segundo relatório do Banco Mundial os danos serão graves e duradouros principalmente em países pobres e subdesenvolvidos.

Ainda segundo o Banco Mundial dois a cada três alunos brasileiros podem não aprender a ler adequadamente um texto simples aos 10 anos. Esta informação é de um estudo divulgado que analisou o impacto da Covid-19 na Educação dos países da América Latina e Caribe.

Mesmo diante deste cenário, a professora Ellen Ferreira, coordenadora executiva do Projeto Pretinhas Leitoras e Articuladora Territorial e Educacional de Iniciativas em Arte-educação, ressalta que o ensino remoto não substitui a sala de aula, mas é o melhor a ser feito neste momento. “O ensino remoto nem de perto substitui o ensino presencial porque a Educação não é só conteúdo. Educação é construção de conhecimento coletivo, Educação é partilha de saberes e, ao mesmo tempo, é acúmulo de habilidades para construção de um bem comum, para construção sobretudo de um bem que exige da gente habilidades emocionais, habilidades intelectuais, que transformam o nosso eu e que incidem na coletividade da qual pertencemos”, explica.

Outro destaque do estudo do Banco Mundial é em relação ao que chamam de índice da “pobreza de aprendizagem”, que analisa, baseada em estatísticas educacionais, o percentual de crianças com 10 anos incapazes de ler e entender um texto simples. Segundo o levantamento a pandemia aumentaria esse índice drasticamente, já que no Brasil, 50% dos alunos já se enquadravam na chamada “pobreza de aprendizagem”

O relatório alerta ainda que a pandemia pode fazer com que os sistemas educacionais da América Latina regridam e voltem ao que eram nos anos 1960, com consequências duradouras para toda uma geração.

Para o professor Everton Pereira, especialista em sociologia no ensino médio e professor na rede estadual de Minas Gerais, o impacto no Brasil pode ser ainda mais brutal já que temos um nível de desigualdade maior que outros países da América Latina: “Essa defasagem, essa dificuldade de aprendizagem ela pode de fato, como o estudo aponta, prolongar para toda uma geração, uma geração inteira fica “condenada” a uma forma pouco crítica do conhecimento e da autonomia do indivíduo. Isso gera uma população que pode ter dificuldade até mesmo de inserção ao mercado de trabalho”, diz.

Apresentaremos algumas das dificuldades, como despreparo das unidades escolares públicas e privadas, das famílias, a utilização das novas tecnologias e novas habilidades, alguns pontos de vista e o papel das famílias, escolas e educandos neste momento de mudanças bruscas e inevitáveis.

Despreparo da educação: professores, escola, alunos e família

Em pleno século 21, era da modernidade, uma pandemia com as proporções que a COVID-19 alcançou nunca foi imaginada. Como consequência disso, nenhuma organização, seja ela governamental ou privada, estava preparada para lidar com as consequências naturais impostas pelo distanciamento e isolamento social.

Todos os setores da sociedade estão sofrendo para se adaptar, procurando formas de superar essa situação, alguns com mais ou menos comprometimento. Não seria de se esperar que a área da Educação escaparia desse desafio, que nos mostrou e ainda mostra o despreparo de toda a comunidade escolar para um cenário em que a tecnologia pode ser um instrumento facilitador do processo de aprendizagem.

O primeiro desafio foi transformar as escolas presenciais em virtuais. Grande parte delas, sejam públicas ou privadas, não contavam com o suporte necessário para o oferecimento do ensino remoto ou a distância, apesar da internet e todo seu aparato de aplicativos e facilidades presentes em nosso cotidiano, mesmo nas instituições do Ensino Superior, onde as plataformas digitais eram aproveitadas pela minoria dos estudantes. E do dia para a noite as escolas precisaram encontrar maneiras de se adaptar a essas “novas tecnologias” – que não são tão novas assim.

O outro desafio foi apresentar aos professores, esta nova realidade tecnológica, já que não tiveram a formação adequada para lecionar a distância. Preparar uma aula remota é bem diferente da prática presencial de sala de aula, a dinâmica de interação com os alunos é outra, as formas de comunicação com familiares mudam e o conhecimento das tecnologias educacionais é imprescindível.

As crianças e os jovens também não estavam acostumados a rotinas mais pesadas de estudos em casa, ambiente no qual normalmente priorizavam atividades de descanso e entretenimento, faltava maturidade para lidar com o planejamento do tempo e a autonomia, pois muitos pais não estavam presentes, e a dificuldade de concentra-

ção dos educandos da Educação Infantil e mesmo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, os pais também não estavam preparados para assumir os estudos dos filhos junto ao home office, prática inevitável neste momento. Estes fatores não afetam apenas nossos estudantes, o mundo teve que se adaptar à distância social, muitas vezes desejada no dia a dia, mas que apresentada como rotina tornou-se sufocadora para muitos.

As famílias estavam distantes da escola

Nem tudo neste cenário aparentemente caótico mostra-se ruim. Alguns comportamentos antes ignorados ou não praticados se apresentaram necessários, como o convívio de várias pessoas, por um período longo, no mesmo ambiente, a reorganização do espaço familiar e no tocante à Educação, a presença das famílias no cotidiano escolar, um resgate do comportamento esquecido de nossos avós e pais. A presença das crianças e os jovens em casa, mostrou em muitos casos o quanto as famílias estavam até então afastadas da escola e do aprendizado de seus filhos. Ao terem que acompanhar mais de perto a rotina de estudos deles, pais e mães perceberam a necessidade de estarem mais próximos e inteirados do material didático, das metodologias adotadas e dos professores.

Como todo comportamento que é imposto de maneira rápida esse tem seus desgastes para ambos os lados. Os familiares e responsáveis se veem sobrecarregados com essa nova demanda, combinada ao trabalho no formato home office e afazeres do lar, mas passam a valorizar mais os professores e a escola. Do outro lado, as instituições de ensino passam a ser mais cobradas por pais e mães agora com melhor entendimento da aprendizagem dos estudantes.

Apesar de alguns contratempos e stress que pode ser gerado por este momento, o balanço dessa quarentena pode e deve ser positivo. Todos querem e estão buscando o melhor ensino para as crianças e os jovens, portanto precisamos estabelecer relacionamentos respeitosos, transparentes e objetivos.

Inacessibilidade a tecnologias educacionais

A Educação como direito de todos e dever do Estado e da família é o que prevê a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a pandemia escancarou para todos o que no fundo já tínhamos conhecimento, a desigualdade social e de acesso a tecnologias, apesar de o Brasil ser um dos países com mais celulares vendidos no mundo, a realidade brasileira está bem longe de ser igualitária. Na área da Educação a falta de acesso causa um abismo entre aqueles que podem dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e outros que sequer possuem um dispositivo eletrônico com conexão à internet dentro de casa e quando possuem o mesmo deve ser divido entre outros membros da família.

As tecnologias educacionais são a principal solução para a situação que vivemos e de maior potencial de inovação na maneira como ensinamos crianças e jovens.

Segundo pesquisa do IBGE, apenas 57% da população do nosso país possui um computador em condições de executar softwares mais recentes. Outro estudo realizado em 2018, a Pesquisa TIC Domicílio, aponta que mais de 30% dos lares no Brasil

não possuem acesso à internet, que é praticamente indispensável para o serviço de ensino remoto.

O resultado disso é uma inevitável acentuação da desigualdade de acesso não só ao ensino de qualidade, mas do ensino básico, causando um déficit de aprendizagem ainda maior do que já temos entre alunos do sistema público e da rede particular.

Ressignificação da Educação para desenvolver novas habilidades

Mais do que nunca, ressignificar o modo de educar, de conviver e de organizar o tempo nunca foi tão fundamental para a sociedade. O como isso teve que ser feito não foi o mais adequado, verdade, mas o distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais impuseram um momento de reflexão para toda a comunidade escolar. Com a paralisação forçada, educadores, pesquisadores e gestores da área da Educação estão buscando meios de renovar o ensino, motivar os educandos e ajudar os familiares neste novo conviver.

É a oportunidade que a Educação tem de pensar em maneiras mais efetivas de desenvolver novas competências nas crianças e nos jovens, as chamadas habilidades do futuro. E os números nos provam isso. Conforme relatório da Dell Technologies, mencionado em reportagem da Época Negócios, aproximadamente 85% das profissões em 2030, aquelas que serão ocupadas pelas gerações Z e Alpha, sequer existem hoje em dia.

Dentre essas capacidades e habilidades do futuro, mas que já se mostram diferenciais, estão: pensamento crítico e aprendizagem ativa; criatividade e originalidade; resolução de problemas complexos; trabalho em equipe entre outras.

A própria pandemia da COVID-19 ressalta a relevância dessas competências. Em um mundo cada vez mais globalizado, todos estão interconectados, ou seja, uma ação pode ter impacto e influência no planeta inteiro.

Por sua vez, as escolas precisam ensinar os estudantes a pensarem, explorarem sua criatividade para solucionar problemas complexos, muitas vezes sem a tutoria de um professor, e não apenas decorarem o conteúdo para acertar as questões cobradas em uma prova ou trabalho, premissas que são a base das escolas inovadoras nunca estiveram tão presentes no cotidiano.

Educação e Corona vírus: Ampliação do uso da tecnologia como aliada do aprendizado

Não é de hoje que algumas iniciativas já procuravam levar o ensino para fora dos muros da escola, ganhando terreno gradualmente. A pandemia fez com que esse processo fosse acelerado, e muito, provando que o processo de aprendizagem pode e deve acontecer fora da sala de aula.

Para isso se concretizar, o suporte da tecnologia é fundamental, primeiramente eliminando qualquer barreira física ou geográfica de comunicação e interação. Contudo, as ferramentas tecnológicas vão além, pois proporcionam a adoção de conteúdos variados e mais interativos, como videoaulas, infográficos, animações, realidade aumentada, jogos educacionais, tours virtuais em locais famosos e muito mais, auxiliando na Educação em tempos do Corona vírus.

As tecnologias educacionais promovem ainda meios de colaboração para a execução das atividades e de compartilha-

mento de experiências que podem ser acessadas por todos a qualquer momento.

Sabemos que os momentos de crise sempre impulsionaram a inovação da sociedade em diversas frentes, e a pandemia do Corona vírus não foge à regra e deve ser encarada como uma nova oportunidade de acelerarmos não só a utilização de tecnologias educacionais, mas também de alavancar mudanças nas metodologias de ensino amplamente adotadas pelas escolas.

Com as aulas remotas as instituições e órgãos educacionais do mundo procuraram experiências inovadoras de aprendizado remoto, mais dinâmicas, efetivas e condizentes com o ensino a distância. Enquanto isso, os educadores estão tendo a oportunidade de se apropriarem de novas maneiras de ensinar. Claro que para alguns isso é um obstáculo quase que intransponível, devido à idade e falta de afinidade com as novas tecnologias. Assim cabe à gestão escolar dar apoio a estes profissionais, pois a combinação dessas movimentações representa uma enorme evolução para a Educação.

Em uma área onde a aplicação de novas tecnologias e metodologias parecia ainda distante e com muita resistência tornou-se imprescindível a adaptação às mesmas. É necessário que a aprendizagem seja integrada e cativante para professores, alunos e familiares. E para que isso seja alcançado, o compartilhamento de boas práticas é fundamental.

Autonomia e protagonismo dos estudantes

Se por um lado a imposição do ensino remoto e a distância causam uma perturbação geral da rotina de estudos, a perspectiva dessa nova realidade é o estímulo ao desenvolvimento de novas habilidades, principalmente da autonomia dos alunos, colocando-os como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem. Obrigados a direta ou indiretamente organizar sua rotina de estudos em casa, gerenciar seu tempo, planejar a realização das atividades, entre outras tarefas, as crianças e os jovens estão aprendendo sobre si mesmos. Eles estão percebendo qual é o seu ritmo de aprendizado, quais são suas aptidões e identificando quais são suas dificuldades.

Esse autoconhecimento não traz benefícios unicamente para os estudantes, mas para todos e tudo que os cercam, reforçando o engajamento destes com o conteúdo, tendo que tomar decisões e arcar diretamente com as consequências, esse moderno processo educacional, traz ao estudante uma liberdade e flexibilidade de adequar os estudos ao seu perfil de aprendizado, enquanto o professor atua muito mais como um mediador entre os conteúdos, as tecnologias e os alunos. Este novo momento desenvolverá nas crianças e jovens um novo olhar para o futuro, estimulando-os a uma maior participação nas esferas política, social, econômica e cultural.

É sabido que crises globais ao longo da história promoveram grandes invenções e inovações. Este momento de isolamento social que vivenciamos é complicado. Porém, não podemos deixar que esse período seja desperdiçado, precisamos usá-lo como propulsor para mudar e melhorar a Educação.

Ações durante e pós Pandemia para evitar evasão escolar

Com grande certeza haverá um au-

mento nos índices de evasão escolar por motivos diversos. Movimentação das famílias em consequência do desemprego, o desestímulo por não conseguir acompanhar as aulas remotas ou mesmo pelo desapego familiar à importância da educação no desenvolvimento da criança e jovem. Apontado por especialistas como uma das principais consequências desse período prolongado de paralisação das atividades presenciais, as redes de ensino vêm buscando por meio da oferta de atividades de ensino remoto reduzir os prejuízos na aprendizagem de seus estudantes, o desafio de mantê-los engajados nos estudos é grande.

Além da autonomia e disciplina exigidas dos alunos nessa reorganização da vida escolar, a falta de acesso ou o acesso limitado à internet configura-se como um primeiro obstáculo para que a totalidade dos estudantes seja contemplada.

Diante desse cenário, especialistas e organizações têm reforçado a importância dos gestores educacionais e escolares desenvolverem ações específicas com foco nos alunos com maior risco de evasão durante esse período. Levando em consideração que grande parte ou a totalidade das unidades escolares públicas não estar com atendimento presencial, estratégias para acompanhar e estimular o engajamento dos estudantes se torna fundamental. Uma alternativa seria a produção de material apostilado, entregue em dias específicos e com feedback das escolas junto aos educandos e pais, o que contribuiria para reforçar o laço entre escola e família, fundamental neste momento de distanciamento

Na E.E.M. Ana Costa Teixeira, situada em Itapipoca (CE), a 132 km de Fortaleza, a gestão desenvolveu um sistema de ouvidoria dos alunos por meio de um formulário on-line. “Enviamos semanalmente para entender quais são as angústias dos nossos alunos e como ele está se sentindo nesse processo e como a escola pode melhorar as relações pedagógicas para que ele se sinta contemplado diante das necessidades dele”, conta o diretor Jhonata Paixão Tabosa. Foi, por exemplo, a partir do feedback dos estudantes obtido por meio desse formulário sobre a dificuldade enfrentada por eles para baixar as videoaulas por conta de limitações no acesso à internet que os professores passaram a produzir também podcasts.

O Banco Mundial sugere que os ministérios da Educação dos países forneçam todo o suporte possível às famílias, lançando mão de ferramentas como rádio, tevê e mensagens de SMS para dar dicas e conselhos aos pais sobre como apoiar seus filhos nos estudos.

Temos também outro agravante neste processo, as escolas rurais, ainda muito presentes no Brasil, e vamos incluir aqui as comunidades ribeirinhas. O acesso destas à internet muitas vezes é inexistente, com isso a probabilidade de evasão torna-se maior. Temos exemplos de gestores que se engajam para que isso não aconteça, como na Unidade Escolar Hesíchia de Sousa Brito, localizada na zona rural do município de Piracuruca (PI), a gestão organizou a equipe para realizar um acompanhamento muito próximo dos acessos dos estudantes à plataforma estruturada para as atividades não presenciais. “Nosso objetivo principal é que nossos alunos não venham a se dispersar. Que esse tempo que estão afastados da escola não seja um motivo que venha a gerar um desestímulo e eles venham a evadir”, ressalta o diretor José Idelson de Brito.

Diariamente, a equipe administrativa emite relatórios para a coordenação com a quantidade de acessos à plataforma e as informações sobre os que não estão acessando. Nesse caso, uma outra parte da equipe foi designada para entrar em contato com as famílias desses estudantes, “Nós ligamos para os pais para saber o que está acontecendo, quantas horas o filho está no celular estudando, pedimos que eles acompanhem, perguntem, observem. Os pais nesse exato momento é o segundo elo da escola. Aquele trabalho que o coordenador da escola faz cobrando, que o diretor da escola faz indagando, monitorando, esse trabalho agora nós dividimos a responsabilidade com os pais”, explica o diretor.

Abordagens como estas deveriam ser comuns, mas sabemos que iniciativas assim são raras nas unidades escolares públicas pois demanda um comprometimento dos gestores, professores e coordenadores com o bem-estar dos educandos e seus familiares.

Nas unidades escolares da Prefeitura de Guarulhos este problema não passou despercebido.

A Escola da Prefeitura de Guarulhos Giseli Lazarini da Silva Portela buscou levantar junto aos responsáveis pelos educandos o que dificultava o acompanhamento das atividades remotas através de uma busca ativa, onde foi abordado: se as metodologias das atividades direcionadas aos educandos estavam sendo aproveitadas pelos mesmos; se no caso do retorno às aulas presenciais os responsáveis liberariam os educandos para frequentarem e se os educandos estão tendo acesso ao Programa Saberes em Casa, programas de aulas remotas da Prefeitura de Guarulhos.

Os resultados podem ser observados nos gráficos a seguir:

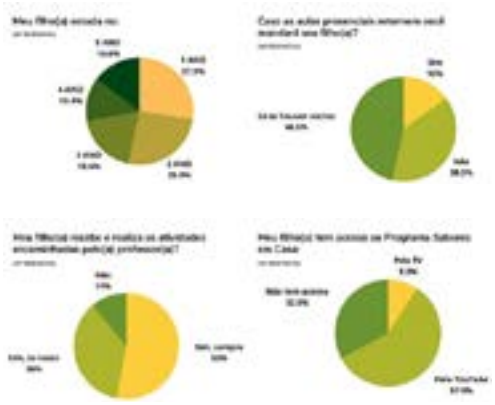
Pesquisa 1:







Pesquisa 2:



Os resultados apresentados nas pesquisas mostram que a grande parte dos educandos consegue realizar as atividades fornecidas pela unidade escolar, metade não conseguem realizar o desafio do dia, atividade suplementar fornecida pela escola e também não conseguem acompanhar o

Programa Saberes em Casa, que é vinculado através da TV Guarulhos e pelo YouTube. Foi constatado também uma resistência ao retorno presencial.

Como conclusão todos os protagonistas deste momento passam por obstáculos, não podemos ter uma abordagem crítica radical sobre como as unidades escolares, as famílias e mesmos os educandos encaram este momento, cada um tem sua dificuldade em se adaptar à atual circunstância. As unidades escolares tiveram algumas dificuldades iniciais, como acesso a tecnologias ou mesmo despreparo da equipe escolar para ministrar aulas remotamente, mas no decorrer do período se adaptaram e criaram estratégias para evitar evasão. Os educandos e suas famílias tiveram sua rotina modificada radicalmente. Os alunos tiveram, em alguns casos, que se responsabilizar por suas atividades escolares e algumas tarefas em casa, que foi uma grande novidade. No âmbito das tarefas escolares a atual realidade estimulou o desenvolvimento de novas habilidades, como a autonomia, colocando-os como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, isso promoveu um amadurecimento social, fazendo com que tivessem responsabilidades e com as consequências de suas decisões. A pandemia nos mostrou o quão algumas famílias estavam distantes das escolas e das dificuldades apresentadas pelos seus filhos, antes somente relatadas pelos professores. Houve desgaste de ambos os lados, mas também houve uma aproximação e uma valorização do trabalho escolar.

Outro aspecto importante, que ficou muito evidente neste momento, foi o quanto os Governos precisam investir na democratização do acesso da população à internet, elemento que se fez fundamental e escancarou o quanto as comunidades rurais e ribeirinhas e também as menos favorecidas estão à margem do acesso à internet.

Todos aprendemos e ainda iremos aprender com este momento vivido, as ações positivas e negativas serão analisadas e adaptadas, não teremos respostas imediatas, mas teremos ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao https://sae.digital/educacao-e-coronavirus

https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acoes-durante-e-pos-pandemia-sao-necessarias- para-evitar-evasao

https://blog.lyceum.com.br/educacao-pos-pandemia https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/29/quatro-em-cada-dez-criancas-de-6-a-10-anos- estavam-sem-estudos-em-2020-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO

RODRIGO CANDIDO

Resumo

O resumo deve apresentar o objetivo, o método e as considerações finais do artigo. Deve ser composto por frases concisas e afirmativas. Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular. Recomenda-se o uso de parágrafo único. O resumo deve conter no mínimo meia página.

Palavras-chave: Palavras que representam o conteúdo do texto. Incluir de 3 a 5 palavras, separadas entre si, por ponto final.

1 INTRODUÇÃO

Ser humano tem a necessidade de expressar seus pensamentos. Por isso, ele usa imagens, símbolos e narração. Narrar uma história é natural para o ser humano como seu próprio instinto de sobrevivência. (Andrade, 2014, p.2)

Diante da necessidade de se comunicar com o grupo, apareceram histórias que se perpetuam no decorrer do tempo. Essas histórias são populares, transmitidas através da oralidade desde sua origem e integram parte da tradição e cultura ocidental.

A humanidade foi se desenvolvendo, e as histórias foram enriquecidas e tornaram arte. Com isso surge à literatura, de acordo com Cândido (2011, p.178-179), ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; ela é uma forma de expressão, ou seja, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive, como incorporação difusa e inconsciente.

Delimita a literatura infantil como aquela que se associa direta e exclusivamente como a arte da palavra, com a estética e como o imaginário.

(Costa, 2007, p.16).

De acordo com Aguiar (2001, p.16 apud Costa, 2007, p.16) ressaltam que a literatura infantil são histórias ou poemas que ao longo dos séculos cativam e seduzem as crianças. Alguns livros nem foram escritos para elas, mas passaram a ser considerados literatura infantil.

Contudo, a valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação de mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das sociedades, é conquista recente. (Coelho, 2000, p.30)

Para que o convívio do leitor com a leitura resulte efetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil/juvenil. (Coelho, 2000, p.32).

De acordo com Andrade (2014, p.16), a literatura voltada para crianças, por ser proveniente da tradição popular oral, sempre esteve muito associada a uma produção simples, previsível, cujo objetivo era divertir e apresentar comportamentos exemplares. Assim, os contadores de histórias se apropriavam da simplicidade técnica da literatura oral para produzir o texto escrito, estabelecendo essas vozes populares.

Para Andrade (2014, p.16), Perrault gozava de certo reconhecimento e popularidade nos meios intelectuais da França, de modo que assinar ele mesmo a autoria dos Contos de Mamãe Gansa poderia significar um declínio de seu prestigio como escritor, porque esse tipo de literatura era tido como inferior aos textos destinados ao público adulto.

Então, ele decidiu atribuir a autoria da obra a seu filho, Pierre Darmancourt e dedicá-la à neta de Luís XIV, rei da França, atitude esta bastante política e estratégica. Desse modo, a tática de Perrault foi muito inteligente: por um lado, ele se resguarda de possíveis críticas, mas por outro, cria a possibilidade de testar a aceitação desse tipo

de texto.

Entende-se porque Perralt preferiu não assumir a autoria da obra? Lógica era a seguinte: “Para um membro da Academia Francesa escrever uma obra popular representa fazer uma concessão a que ele não podia se permitir. (Lajolo; Zilberman, 1999, p.15-16), ou seja, seria se rebaixar nos meios intelectuais e acadêmicos.

Acontece que esses textos foram bem aceitos, Contudo, por ter sido recusado a assiná-los e a assumir sua autoria. E em razão da aceitação positiva dos textos voltados ao público infantil, passou a dedicar com afinco a esse gênero, que aliás ele consagrou e eternizou.

O sucesso da obra de Perrault é responsável também pela primeira onda de literatura infantil, a qual trouxw á baila textos anteriores como os de La Fontaine e de Fénelon. Além disso, o livro provocou uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção até naquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada como principal leitura infantil. (Lajolo: Zilberman, 1999,p.16)

É a partir dessa forma literarizada por Perrault que os contos de fadas passam a ocupar um espaço expressivo, legitimados na sociedade francesa e vistos como fonte de literatura para crianças. (Oliveira, 2012, s/p)

Foi feito um Levantamento Bibliográfico e Reflexões sobre a mesmo, Pesquisa Bibliográfica abrangendo Leitura, Análise e Interpretação de Livros, periódicos, sites de pesquisa em internet associados às considerações sobre a literatura infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

De tempos em tempos, volta a provocar debates é a da validade, de cada uma das formas da literatura infantil: o ideal para pequenos leitores é a literatura realista ou fantasista?

Verdade é que o problema se coloca para a literatura em geral e conforme a época, outra dessas duas formas terminam por predominar no ato criador ou no gosto do público. Tal predomínio não se dá por acaso, mas resulta de uma série de causas interdependentes e complexas que, aqui, não cabe analisar. (Coelho, 2000, p.51)

Contudo, é importante observar que a atração de um autor pelo registro realista do mundo à sua volta ou pelo registro fantasista resulta de sua intencionalidade criadora: ora testemunhar a realidade (o mundo, a vida real) representando-a diretamente pelo processo mimético (pela imitação fiel), ora descobrir o outro lado dessa realidade o não imediatamente visível ou conhecido, transfigurado-a pelo processo metafórico. Nesse caso, a matéria literária identifica com a realidade imaginada, com o sonho, a fantasia, o imaginário, o desconhecido. (Coelho, 2000, p.51-52)

2.1 Pensamento mágico

Em seus primórdios, a literatura foi fantástica: na infância da humanidade, quando os fenômenos da vida natural e as causas e os princípios das coisas eram inexplicáveis pela lógica, o pensamento mágico dominava. (Coelho, 2000, p.52)

Ele está presente na imaginação que criou a primeira literatura: a dos mitos, lendas, sagas, cantos rituais, contos maravi-

lhoso, etc. Nessa etapa mágica e revelando preocupação crítica com a realidade das relações humanas, abrangem as fábulas. (Coelho, 2000, p.52)

2.2 Pensamento lógico

À medida que o homem avança no conhecimento cientifico do mundo, e inicia a explicitar os fenômenos pela razão também vai exigir da literatura atitude cientifica que possa representar a verdade do real. Literatura fantasista foi à forma privilegiada da literatura infantil desde seus primórdios (séc. XVII) até entrada do Romantismo, quando o maravilhoso dos contos populares é incorporado ao seu acervo. (Coelho, 2000, p.52-53)

Desde os finais do século XIX até meados dos anos 50, diferentes correntes de pensamento cientificista se tem sucedido na cultura moderna (positivismo ou materialismo; personalismo, socialismo, behaviorismo, etc.) Cada corrente tenha seus fundamentos e suas características próprias, todas se igualam na tendência realista e experimentalista: recusam qualquer possibilidade de conhecimento que pretenda ir além da experiência concreta ou sensível. Nos anos 60, o próprio avanço da ciência, descobrindo fenômenos inexplicáveis pela lógica cientifica, acaba por desacreditar o enfoque realista que vai ser superado pelo enfoque fantasista. . (Coelho, 2000, p.52)

Em face desse acelerado projeto de transformação tecnológica e cientifica é de se compreender que o conhecimento cientifico, objetivo e realista fosse novamente superado por suas próprias conquistas. Maravilhoso volta a entrar triunfalmente na literatura. Atualmente, as duas tendências coexistem igualmente poderosas e vivas, tanto na literatura adulta como na infantil. (Coelho, 2000, p.53)

2.3 Maravilhoso e formação do espírito infantil

O maravilhoso sempre continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Essa tem sido a conclusão da psicanálise, ao provar que os significados simbólicos dos contos maravilhoso está ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo do seu amadurecimento emocional. (Coelho, 2000, p.54)

É nesse período de amadurecimento interior que a literatura infantil e os contos de fada podem ser decisivos para formação da criança em relação a si mesma e ao mundo a sua volta. Maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita a criança ao entendimento de certos valores da conduta humana. Porque por meio deles a criança incorporará valores que desde sempre registram a vida humana. (Coelho, 2000, p.55) Cabendo sempre a cada sociedade decidir o que, para ela é bom ou mau. O que a criança acha nos contos de fada são na verdade categorias de valor que são perenes. . (Coelho, 2000, p.55)

Identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada inconscientemente a resolver sua própria situação superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e gradativamente poder alcançar o equilíbrio adulto.

Entre os tópicos de reflexão propostos pelo psicólogo B. Bettelheim está à de-

fesa da presença do mal nas histórias para crianças. Diz ele:

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o mal é tão onipresente na vida e as propensões para 8nos contos de fadas não são ambivalentes, não boas e más ao mesmo tempo, como o somos todos na realidade. Mas dado que a polarização domina a mente da criança, também domina os contos de fadas. Uma pessoa é ou boa ou má, sem meio termo. Um irmão é tolo, o outro esperto. Apresentação das polarizações de caráter permite a criança compreender facilmente a diferença entre as duas, o que ela não poderia fazer tão prontamente se as figuras fossem retratadas com mais semelhança à vida, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais. As ambigüidades devem esperar até que esteja estabelecida uma personalidade relativamente firme na base das identificações positivas. Então, a criança terá uma base para compreender que há grandes diferenças entre as pessoas e que, por conseguinte, uma pessoa tem que fazer opções sobre quero quer ser. Esta decisão básica, sobre a qual todo o desenvolvimento ulterior da personalidade se construirá, é facilitada pelas polarizações do conto de fadas. (BETTELHEIM, 1978)

Concluindo a análise desse problema, conforme Bettelheim (1978)

demonstra que, dando acolhida ao mal com força quase igual ao bem, embora perdendo no fim, os contos de fadas ensinam às crianças que, na vida real, é imperioso que estejam sempre preparados para enfrentar grandes dificuldades.

Especialmente os escritores de literatura para as crianças, meninos, meninas, ou jovens, encontram nesse estudo, farto material de reflexão para sua criação literária.

2.4 Interelação entre Crítica e a Literatura Infantil

Embora precária a crítica sobre literatura infantil venha se realizando e a despeito de muito equívocos ganham foros de atividade orientadora da criação.

Muitas das vozes críticas que se fazem ouvir em congressos, mesas-redondas, encontros de professores ou de escritores, seminários ou em artigos em revistas especializadas, raramente são de Letras. (Coelho, 2000, p.58)

Devido à carência de uma crítica literária organizada cabe aqui chamar atenção para esse interesse das demais áreas pela literatura infantil e juvenil. E se aplicadas com os pequenos leitores forçosadamente darão resultado bem negativos, pois se arriscam a transformar ao entendimento ou a valorização literária do texto em mera denúncia de caráter sócio-político-econômico. (Coelho, 2000, p.58)

Essa diretriz crítica tem sua justificativa em certas circunstâncias.

Expressa uma tendência que vem se manifestando em diversos países da Europa e das Américas, e que através dos textos literários infantis vem reivindicando os direitos milenarmente recusados aos grandes injustiçados da história: a mulher, a criança, as raças que há séculos tem sido dominadas pelos brancos. (Coelho, 2000, p.58)

2.5 Critérios de crítica literária

Deixando de lado as prováveis causas ou fatores que impedem o desenvolvimento da crítica brasileira em geral, examinem-se de perto o que é a chamada crítica literária. (Coelho, 2000, p.59)

Desde que as passagens do séc. XIX para o séc.XX desapareceram modelos literários e/ou lingüísticos, uma multiplicidade de critérios tem sido aventados e diversos métodos, experimentados. (Coelho, 2000, p.59)

Quanto aos métodos, por diferentes que pareçam quase todos desenvolvem uma leitura analítico-interpretativa das obras. Ou seja, não tem como objetivo conhecer o valor da obra, mas apenas descrever a sua matéria literária. É compreensível que, na falta de padrões aferidores, a leitura crítica se visse impossibilitada de a de apontar os pressupostos valores das obras. (Coelho, 2000, p.59)

Contudo, nota-se uma nova preocupação com o valor. Embora não mais com o sentido absoluto de corresponder a um modelo, como acontecia com a leitura tradicional. (Coelho, 2000, p.60)

Na prática atual, tem predominado os métodos descritivos ou formalistas que procuram no texto, o quê? Ele que comunicar ao leitor e o como? Essa comunicação se constrói. Existe a linha que vimos denominando de culturalista e que, para além dôo que do como, procura descobrir e interpretar o porquê? Da obra: intencionalidade que estaria explicita ou implícita em sua construção. (Coelho, 2000, p.60)

Análise de texto por meio de ótica culturalista investiga as possíveis relações entre a escritura literária e o universo criado por ela; ou seja a obra em seu todo.

Com esse processo, a análise visa descobrir em que medida a obra difere ou não das diretrizes propostas pelos eu tempo; em que medida inova; em que medida sua matéria literária pode ser classificada como original, enriquecedora, convencional ou diluidora. (Coelho, 2000, p.61)

De um modo geral, a análise avança por, meio de uma série de perguntas:

- O que a obra transmite? Qual seu enredo, assunto, efabulação?
- Como isso é expresso em escrita literária? Quais os recursos de linguagem, de estilo ou de estrutura escolhidos pelo autor?
- Qual a consciência de mundo ali presente ou latente?
- Qual a intencionalidade do autor que pode ser percebida na obra?

Divertir, instruir, educar, conscientizar?

A partir dessas perguntas básicas, a análise vai abrindo caminhos imprevisíveis, pois são as respostas dadas pela matéria interrogada que vão decidindo...

Qualquer intenção ou finalidade é determinada por uma consciência propulsora e requer meios quando se tem uma finalidade ou um objetivo à vista.

Embora, por exigência operativa da análise, sejamos obrigados a separar os vários elementos constituintes da obra, não podemos esquecer que só a interação orgânica entre intencionalidade e sua concretização (meios0) na matéria literária e/ou imagística (obra) permitirá que esta adquira valor como produto literário que é. É a

adequação entre a consciência de mundo e a natureza do discurso literário que nos permite conhecer o grau de criatividade que dá a obra o seu maior ou menor valor literário. (Coelho, 2000, p.61)

2.6 Fenômeno literário

Produto da imaginação criadora do homem, o fenômeno literário se caracteriza pela duplicidade intrínseca: é simultaneamente abstrato e concreto. Abstrato, pois é gerado por idéias, sentimentos, emoções, experiências de diversas naturezas... Concreto, pois tais experiências só tem realidade efetiva quando nomeadas em linguagem ou em palavras. (Coelho, 2000, p.64)

Desde suas origens pré-históricas, o homem procurou se marcar sua presença no mundo por meio de uma determinada escrita. Foram diversos os suportes físicos descobertos pelo homem para inscrever suas mensagens: pedras, tabuinhas de argila, peles de animais, o córtex das árvores, junco... Materiais tirados da natureza e nos quais com auxilio do buril, o escritor fazia riscos para transmitir em desenhos, os suportes físicos foram evoluindo até chegarem a nossa civilização. (Coelho, 2000, p.65)

Nossos tempos cibernéticos vêem o livro sendo substituído pelas mil invenções de informática, cuja conquista espantosa é a internet. Será superado a foram livro?

Nessa ordem de idéias enfatizam a importância dessa tripla conjugação de fatores, mencionada mais acima: a invenção, a palavra e o livro dando como exemplo O Patinho Feio, de Andersen. A julgar pela visão do mundo patente na história, pode-se imaginar que, em certo momento, Andersen, contador de histórias, tocado pela idéia de que a essência do ser, a potencialidade ou qualidades intrínsecas do individuo são muito importantes do que sua aparência física ou sua classe social, Andersen inventa uma situação simbólica que, atraindo a atenção das crianças e divertindo-as, lhes ensinasse essa grande lição de vida. (Coelho, 2000, p.65)

Ao inventar a história do Patinho Feio (ovo de cisne deixado por acaso entre ovos de pata e só que com o tempo revelado em sua verdadeira natureza), esse escritor dinamarquês criou numa linguagem literária que se transformou na alegre mensagem de esperança no valor intrínseco do ser humano. (Coelho, 2000, p.65)

Em sua biografia, Hans Christian Andersen era um grande contador de histórias: amava inventá-las para as crianças com quem convivia e depois escrevia para publicação na imprensa ou em livro. Tivesse ele se limitado a apenas contar tais histórias ao seu pequeno auditório fascinado e o mundo não teria conhecido a grande literatura infantil por ele criada e hoje universalmente celebrada. (Coelho, 2000, p.66)

Do livro, suportes essenciais ao fenômeno literário passam ao exame do corpo verbal que ele registra. (Coelho, 2000, p.66)

2.7 Matéria literária

Invenção transformada em palavras é que se denominam de matéria literária. Esta é o corpo verbal que constitui a obra de literatura. Operações que intervém na invenção literária, desde as idéias em germinação até a elaboração da matéria, são os recursos estruturais ou estilísticos, os processo de composição. Na composição da matéria narrativa entram dez fatores estruturantes:

- O narrador - a voz que fala enunciando a efabulação;
- O foco narrativo - o ângulo ou perspectiva de visão escolhida pelo narrador para ver os fatos e relatá-los;
- A história - a intriga, argumento, enredo, situação, problemática;
- A efabulação – trama da ação ou dos acontecimentos, seqüência fatos;
- O gênero narrativo – dependente da natureza do conhecimento de mundo e implícito na narrativa;
- Os personagens – aqueles que vivem a ação;
- O espaço – ambiente, cenário, paisagem, local;
- O tempo – período de duração da situação narrada; • A linguagem – elemento concretizador da invenção literária;
- O leitor – o provável destinatário visado pela comunicação.

2.8 Intervenção em situações de leitura

Manuseio de livros e contação de histórias têm espaço essencial no trabalho com leitura na educação de crianças pequenas. Prender sua atenção durante a história favorecem um clima de silêncio e tranqüilidade, é uma grande preocupação. (Cenpec, 1999, p.20)

Em nome dessa preocupação, livro perde para outros recursos de aproximação com a história como fantoches ou dramatizações. É necessário ressaltar que a possibilidade de acompanhar uma narração sem interrupções é construída num caminho de interação com o livro mediada por leitor experiente, que inclui o manuseio, mas vai além dele. (Cenpec, 1999, p.20)

Com acúmulo de experiências, a criança adquire outro jeito de se relacionar com o livro: toma o lugar de um elemento na história. Ao reconhecer uma galinha, com que prazer ela imita seu cocoricar. Um exemplo com que deparam sempre é a fala do lobo mau: “Eu vou assoprar e a sua vou derrubar”.

Ou a canção do Chapeuzinho Vermelho, a caminho da casa da vovó: “Pela estrada afora eu vou bem sozinha, levar esses doces para a vovozinha”. (Cenpec, 1999, p.20)

Outro movimento estudado: o adulto propõe um dialogo que a criança completa. Ela se pergunta quem está descendo pela chaminé, a criança já responde: “O lobo”.

À medida que se apropria de um conhecimento sobre dada história, a criança pode aplicar em outras. Após muitas leituras de Rapunzel, é capaz de apontar a figura de nariz pontudo e a roupa escura e reconhecer: “Buuxa”. Ou percebendo que é nas letras que sua mãe põe atenção toda vez que lhe conta sua história predileta, um belo dia pega um livro desconhecido, aponta e pede:

“Lê esse”.

2.9 Contar histórias

De acordo com Abramovich (1997, p.22) ouvir histórias não é uma questão de quem sabe ler ou não... Afinal, adultos adoram ouvir uma boa história, passar noites contando causos, horas contando histórias pelo telefone.

Se é essencial para o bebê ouvir

a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez, para a criança de pré-escola ouvir histórias também é importante.

(Abramovich,1997, p.23)

O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musical, o sair, o ficar, o pensar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. E até mesmo as crianças maiores que já sabem ler também podem sentir o prazer no ouvir. (Abramovich, 1997, p.23)

Para Abramovich (1997, p. 24) ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores. O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é ampliadora de referências, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a serem resolvidas, as saudades sentidas, o sorriso gargalhado, mil maravilhas mais que uma boa história causa desde que seja boa.

2.10 Livros infantis e sua mediação

De acordo com Abramovich (1997, p.36) é incrível como se confundem nos livros infantis o ético e estético. Invariavelmente, a bruxa, o gigante e outras personagens são feias ou monstruosas, fazendo com que o afastamento físico, a reação da pele sejam o detonador do temor e medo, e na a ameaça emocional que elas causam para a criança.

A fada, a princesa, a mocinha são protótipos da raça ariana: cabelos longos, loiros, olhos azuis, corpo esbelto, altura media, roupa imaculada. Já o mocinho, o príncipe, é alto, corpulento, elegante, sempre com aspecto de quem acabou de sair do banho.

Quando os personagens são pai e mãe, seguem mais ou menos padrões estéticos: estão sempre em forma, sempre prontos, sempre cuidados, em ordem.

O negro ocupa funções de serviçal e é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e na vida. Se for mulher negra é cozinheira, tem ótimo coração.

Se for ladrão é pobre, sujo, com roupas rasgadas e é denunciado, ou sequer indiciado como suspeito.

O rei sempre é velho, com uma coroa depositada sobre a cabeça, com barbas brancas e longas, muito mais para associar a idéia de poder com a de longevidade. De qualquer modo, não é jovem, porque parece não estar apto para conquistar o poder, por mais corajoso que seja. Consultores, assessores, ministros e membros da corte opinam sobre qualquer questão, são maduros, ficam de pé e estão agrupados em torno do rei.

Já a tia, a vizinha e a professora estão agrupadas como se pertencessem a uma confraria. Usa tailleur discreto, cabelo é preso num coque, estão na meia-idade, destituídas de qualquer charme, se metem em tudo o que não lhes diz respeito.

Já os avôs são velhos, quase anciões, e por estarem em tão adiantado estágio de vida, seu cansaço é de tal ordem que se apresentam sentados. Raramente saem a rua, raramente andam, pouquíssimo se movimentam pela casa. E mais escutam do que discutem.

As crianças são bonitas, brancas e se for de classe média, bem alimentada,

tratada bem cuidada. Só se é realista com a garota pobre, negra e feira. Já com índios e japoneses só surgem como figuração seja o melhor amigo do herói ou heroína ou para formar um painel didático-patriótico um tanto quanto demagógico.

2.11 Poesia

De acordo com Cunha (1995, p. 118) talvez a parte mais sacrificada da literatura infantil seja a poesia.

Pesquisas mostram tendência natural da criança para a poesia e diversas são as razões disso. É comum comparar a criança e o poeta. O mundo infantil é cheio de imagens como o campo da poesia. Fantasia e a sensibilidade caracterizam a ambos.

Predomínio da linguagem afetiva existe na poesia e na criança. Primeira forma de expressão do homem em sua história é a primeira a achar ressonância na alma infantil. É fácil compreender porque entre as formas de arte, a criança prefira a música, depois a poesia.

(ibid., p.119)

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto para o bebê como para a criança pequenina é importante ouvir histórias, mesmo sendo uma narrativa cheia de humor e calidez.

Ouvir histórias estimula o desenhar, musical, imaginar, brincar. E as crianças maiores sentem o mesmo prazer no ouvir.

Ouvir histórias é viver o momento intensamente de prazer e divertimento. E a história contada amplia referências, saudades, tudo que uma historia pode causar.

É essencial enfatizar que a narração sem interrupções se constrói no caminho de interação com o livro intermediado pelo leitor.

O interessante na literatura infantil é que a criança adquire seu jeito de se relacionar com o livro, toma lugar de um elemento na história. Como na canção do Chapeuzinho Vermelho, a caminho da casa da vovó.

O interessante que o convívio do leitor com a leitura seja efetivo é preciso que tenha adequação dos textos.

A literatura direcionada para crianças esta relacionada a uma produção simples cuja finalidade era mostrar comportamentos exemplares. E o interessante que contadores de histórias se apropriaram da técnica da literatura oral para produção de texto escrito.

Tem que estar atentos a acepção de que se aplicam a literatura infantil/juvenil forçadamente pode acarretar resultados negativos, pois põem em risco em levar a compreensão da valorização literária a uma denuncia de caráter sócio-político-econômico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Gênese. Literatura infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

.O conto de fadas: o imaginário infantil e a educação. In Revista Criança, Brasília, n.38, p.11, 2005.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. São Paulo: Editora Ática, 1995 p. 176.

CENPEC. Entre na roda: leitura na escola e na comunidade 1, 2 e 3 - Ensino Fundamental. São Paulo Cenpec, 2006.

FANNY Abramovich, Literatura infantil: gostusuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997, p.176.

O ESTUDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL:

E AS PRÁTICAS UTILIZADAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

ROSANGELA PEREIRA SANTOS

RESUMO

O ensino da disciplina de História voltada para o tema da Segunda Guerra Mundial, demonstra entre outras questões, a clareza dos esforços norte-americanos em alinhar os países latino-americanos com seus outros aliados, próximo ao início da guerra. No caso brasileiro, ante de um lapso de hesitação em negociar, o governo Vargas achou por bem alinhar-se aos Estados Unidos contribuindo assim com o envio de tropas militares. Já no caso da educação, atualmente, não só no contexto desse tema, mas, trabalhar a disciplina em si tem se tornado bastante complexa, exigindo novos métodos de ensino que fazem com que os docentes tenham que buscar por diferentes abordagens e estratégias que além de ensinar, consigam prender a atenção dos estudantes. Assim, o presente artigo versa sobre o ensino de História e o tema da Segunda Guerra Mundial, de forma que os estudantes aprendam de forma diferenciada sobre o assunto. Os resultados encontrados demonstraram que o tema pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, contribuindo para uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Segunda Guerra Mundial; Educação; História.

1 INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro, mais apropriadamente na década de 1980, trouxe a proposição de um novo contexto para o ensino de História nas escolas, pensando no contexto de estudantes com experiências não muito positivas em sala de aula e docentes que brigavam por melhores condições trabalhistas.

Assim, o contexto da época exigia uma nova visão de ensino para a disciplina trazendo propostas que contemplassem uma nova produção cultural e do mercado de trabalho.

Desta forma, o ensino de História passou a receber outro direcionamento, o de formar uma sociedade mais democrática. Porém, como problemática temos o ensino de História do ponto de vista da Segunda Guerra Mundial, onde muito se valorizava o massacre resultante de seis anos de guerra.

Assim, o tema pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, contribuindo para uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes, principalmente se a guerra

for discutida do ponto de vista do desenvolvimento científico e tecnológico.

Como objetivo geral temos a discussão do contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, e como objetivos específicos temos a discussão do ensino de História nesse contexto, bem como estratégias que se tornam interessantes para serem trabalhadas junto aos estudantes, fazendo com que o ensino de História fizesse com que os docentes repensassem na sua prática, a fim de transformar o ensino de História a partir de metodologias diferenciadas.

Os resultados encontrados demonstraram que o tema pode ser estudado a partir de diferentes formas e estratégias, contribuindo para uma aprendizagem e um maior desenvolvimento da criticidade por parte dos estudantes

2. DESENVOLVIMENTO

O CONTEXTO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

A formação do trio Estados Unidos, Alemanha e Brasil ocorrido na década de 1930, bem como a entrada brasileira na Segunda Guerra Mundial no ano de 1942, foi resultante de um processo complexo e diplomático. Na época, o governo Vargas, já vinha se encaminhando para tal desde a Revolução de 1930 e na sequência da

implementação da ditadura, abrigando diferenças em um mundo polarizado devido ao nazismo na Alemanha de 1933. Assim, Vargas explorou a polarização

internacional que vinha ocorrendo para garantir seus interesses (HENTSCHKE, 2006).

Historicamente, a Segunda Guerra Mundial foi em todo o seu contexto uma continuidade da Primeira Guerra, já que tinha o envolvimento das principais potências europeias, com motivos e protagonistas semelhantes. Além dos conflitos de caráter diverso, a guerra foi marcada pela pelos problemas econômicos mundiais que precederam o começo dela e pela permanência da União das Repúblicas

Socialistas Soviéticas (URSS), já que esta possuía alto poder econômico e militar em 1930.

Nesse caso, a Segunda Guerra Mundial não foi uma continuidade natural da primeira, pois, ela poderia ter sido evitada. Porém, os massacres em massa, ocorreram de forma mais corriqueira na Segunda Guerra Mundial, voltada em especial para a população civil, especialmente na Europa.

Haviam 60 milhões de homens armados, dos quais aproximadamente 50 milhões morreram (a maioria pertencente a população civil), sem contar as demais vítimas que vieram a óbito pela fome, pelas doenças e epidemias, resultado indireto dessa guerra, no total de seis anos.

Assim, essa guerra foi considerada a mais sangrenta de todas. No ano de 1939, depois de formalmente iniciada a partir das declarações entre as maiores potências europeias, diversos países já se encontravam em guerra, como a Itália, a Etiópia, o Japão e a China (HOCHMAN, 2007).

Ainda, outra questão nos chama a atenção: O racismo existente durante a Guerra não era exclusivo dos nazistas, uma vez que as experiências científicas foram compartilhadas. Mais tarde, os americanos reconheceram ter utilizado aproximadamente seiscentas pessoas para provas nuclea-

res, incluindo indivíduos que morreram após terem sido submetidos a injeções de plutônio:

A guerra não é um domínio das artes ou das ciências, mas um elemento do tecido social. Constitui um conflito de grandes interesses solucionado de maneira sangrenta, o que a diferencia de todos os outros conflitos. Antes de comparar a guerra com uma arte qualquer, caberia fazê-lo com o comércio, que é também um conflito de atividades e interesses humanos, e inclusive se assemelha muito à política, que por sua vez pode ser considerada como uma espécie de comércio em grande escala. A política é a matriz em que se desenvolve a guerra (CLAUSEWITZ, 1984, p. 17).

Porém, ainda de acordo com o autor, duas áreas do conhecimento desenvolveram-se de forma acentuada durante a guerra: a primeira foi a produção e recepção das ondas eletromagnéticas e sonoras, vitais para detectar a presença de aviões, navios e submarinos, originando a fabricação de novos equipamentos, que apresentavam grande sensibilidade e operavam em um comprimento de onda menor. A criação do radar ocorreu no ano de 1935, sendo capaz de detectar objetos à distância, mesmo em condições precárias para o olho humano; já a segunda, envolveu o desenvolvimento da energia nuclear, coincidindo com o começo das operações militares e do uso da bomba atômica.

Seitenfus (2000) explica que no caso do Brasil, a Alemanha foi o país que obrigou que o mesmo participasse efetivamente, ao provocar o impedimento da navegação comercial brasileira no Atlântico, em especial, na região dos Estados Unidos. Em 1942, os submarinos alemães encontravam-se no Caribe, no Atlântico, no Caribe e ao longo do litoral brasileiro.

Assim, ainda de acordo com o autor, foram convocados efetivos e reservistas militares, e também parte da população civil. Muitas mulheres foram recrutadas para trabalhar nos hospitais como enfermeiras e o ensino nas escolas geralmente permeavam temas como guerra, amor à pátria, soldados, entre outras questões:

Permita-me congratular Vossa Excelência por mais esse passo, firme e corajoso do nosso governo, ampliando a colaboração do Brasil com os Estados Unidos aos campos de batalha em que se decide a sorte do mundo e, portanto, a nossa. Com sua clarividência política habitual e esse amor efetivo ao Brasil, que todos lhe reconhecem, Vossa Excelência vai levar o país a associar-se a uma luta vital para a América e dar-nos lugar de honra e sacrifício entre os povos conscientes de sua responsabilidade no momento histórico atual, em que se decide o futuro da nação (CARVALHO,

1952. p.294).

No ano de 1940, algumas causas foram apontadas para a deflagração da Segunda Guerra como a desarmonia dos impérios coloniais ricos, como no caso da França e da Grã-Bretanha, e dos impérios mais arrasados como Itália e Alemanha.

Porém, entre 1914 e 1945, o ser humano acompanhou a maior revolução científica da história. O que não foi desenvolvido durante dezenove séculos, foi desenvolvido em apenas trinta e um anos. Ao mesmo tempo em que a humanidade presenciou uma grande destruição a nível mundial, as guerras ao mesmo tempo resultaram em um avanço científico e tecnológico jamais visto

até então (FERRO, 2002).

Após o término da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, o que sobrou foram dois sentimentos antagônicos: pavor e esperança. A quantidade de corpos nos campos de concentração dos nazistas, diversas cidades arrasadas pelos bombardeios, fez com que ninguém mais duvidasse da degradação do ser humano, da morte, da dor, da destruição política, da força dos exércitos e do avanço das tecnologias bélicas (HOCHMAN, 2007).

Por outro lado, a guerra trouxe novos conhecimentos ao campo científico, carregando verdadeiras revoluções por parte dos transportes, das comunicações, do processamento de dados, entre outros fatores. A utilização cada vez mais intensa da Ciência e da Tecnologia, fez com que o ser humano buscasse o domínio da natureza, a produção de riquezas, a erradicação de doenças, de forma a eliminar a desumanidade.

A crise política, social e econômica que ocorria antes do conflito militar que durou cerca de seis anos e que ocasionaram a guerra, deveriam agora ser evitadas mediante o resultado. Os Estados nacionais precisavam se mobilizar a fim de desenvolver o crescimento econômico, intervindo nas sociedades realizando mudanças necessárias e prevenindo a emergência de desequilíbrios e conflitos que pudessem desestabilizar os sistemas sociais (HOCHMAN, 2007).

PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Discutindo ainda o momento histórico, o ensino de História contextualizado no currículo, segundo Bittencourt (1998), teve por objetivo redemocratizar a educação após o período da ditadura militar, iniciando-se na década de 1980 e discutindo sobre quais seriam os conteúdos tratados no novo currículo da disciplina.

Assim, com a definição de que o conteúdo deveria ser pautado em uma nova produção sócio cultural, o estudante também precisa compreender que a História conta os acontecimentos como forma de compreender os acontecimentos, as mudanças e a sociedade atual a qual vivemos, além de visões diferenciadas para um mesmo fato onde a aprendizagem da história em geral não pode ser vista como uma verdade absoluta.

Para isso o docente deve fazer com que o estudante seja protagonista do seu conhecimento, direcionando o ensino para o levantamento de hipóteses, a leitura e a reflexão, a busca pela contextualização, a comparação, entre outras competências e habilidades que façam com que esse estudante se desenvolva e se torne um cidadão critico perante as situações adversas que o mundo sofre.

O ensino de História deve ser percebido como fator importante na formação da cidadania. A disciplina deve contemplar dentro do currículo também a responsabilidade voltada para o social e desenvolver a criticidade de todas as formas possíveis. Assim, o estudo do contexto histórico, internacional e nacional, faz com que o estudante compreenda que também faz parte desse contexto histórico, compreendendo quais foram os processos que ocorreram ao longo da existência da civilização a fim de que chegassem aos resultados que encontramos atualmente (DAVID, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curri-

culares Nacionais (PCN) é necessário mudar a visão do ensino de história como algo passivo e de caráter obrigatório, buscando-se práticas diferenciadas, despertando o interesse a curiosidade do educando, os debates, a troca de experiências, os projetos, a contextualização e a interdisciplinaridade fazendo com que o estudante compreenda que a história está presente e conversa com todas as disciplinas.

Outra situação que é apresentada no ensino de História é que nos dias atuais não cabe mais, trabalhar o ensino de História baseado no sistema tradicional apenas baseada na oralidade e nos livros didáticos.

Hoje a sociedade do conhecimento, requer do docente a utilização de diferentes formas de expressão e recursos, fazendo uso de letras de músicas, cartazes, artigos científicos, textos variados, jornais, documentários, fotos, gravuras e imagens, cartazes, projetos, filmes entre outros materiais que venham a enriquecer as aulas de História, desenvolvendo a curiosidade e estimulando a participação do estudante (BITENCOURT, 2003).

O debate em particular é uma forma muito interessante de estudar História uma vez que estimula o raciocínio e os questionamentos relacionados a determinado fato histórico, trazendo questões e levantando possíveis hipóteses e soluções para os problemas encontrados.

Quanto ao uso de gravuras, figuras, imagens e fotografias, elas costumam estar presentes no livro didático, mas também nada impede que o docente busque outras imagens fora desse material para contextualizar determinado assunto.

Isso reflete na própria escola do material didático também uma vez que muitas vezes o que vemos no contexto escolar é a escolha do livro didático por parte docente sem que haja um aprofundamento daquilo que o livro traz sobre o ensino de História. Muitos escolhem o livro por conta das gravuras e imagens que o livro traz. É verdade que as imagens são utilizadas para ilustrar e contextualizar o que está registrado na forma de escrita, porém, é necessário pensar se realmente aquela gravura ou imagem exprime exatamente o que se quer o estudante apreenda (BITENCOURT, 2003).

Ou seja, é preciso questionar a imagem que será trabalhada de forma consciente, perguntando-se qual a sua origem, o que ela indica e com que objetivos foi escolhida para tal.

Assim:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente

(BITENCOURT, 2003, p. 89).

Outra forma de melhorar o ensino de História e consequentemente aprendam sobre a Segunda Guerra Mundial, é fazer com que os estudantes produzam pesquisas e apresentem na forma de seminários e trabalhos em grupo. Além de desenvolver o conteúdo histórico, ainda é possível desenvolver habilidades como o uso de tecnologias onde os estudantes podem produzir

conteúdo na forma de slides, vídeos, mapas conceituais, entre outros materiais.

Outro projeto que pode ser desenvolvido no ensino de História é a utilização da Ludicidade dentro do contexto histórico. Brincar é uma das formas que o homem tem para aprender e evoluir, e no Ensino Fundamental principalmente a criança/jovem sente falta das brincadeiras que eram pertinentes a Educação Infantil. De acordo com Ide trabalhar com o lúdico é essencial para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes:

O jogo não pode ser visto, apenas como um divertimento ou brincadeira para gastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral (…). As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem: sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente (IDE, 1993, p. 96).

Outra forma de ensinar História citada anteriormente é a partir da utilização de vídeos e documentários. Esses materiais permitem que o estudante interaja melhor com o texto que foi lido e discutido, com as ilustrações e com os contextos históricos apresentados complementando assim seus conhecimentos. Assim, é possível refletir sobre os diferentes aspectos que envolvem determinado assunto, além de tirá-los da sala de aula e colocando-os em outro ambiente, como a sala de informática ou de vídeo, por exemplo, o que já traz uma diferenciação no processo de ensino. Pode-se também utilizar música no contexto escolar. O uso da música torna as aulas mais dinâmicas, e o tipo de letra pode contextualizar o momento histórico no qual o país, por exemplo, estava passando (DAVID, 2001).

Quando, por exemplo, se trabalha o conteúdo relacionado à Ditadura Militar e o golpe de 1964, é interessante conceituar para os estudantes que nessa época, houve uma verdadeira perseguição em relação aos meios de comunicação, sendo que a música popular brasileira era uma das principais formas utilizadas para contestar essa época. Inclusive, muitas letras traziam a insatisfação em relação ao regime e inúmeros compositores sofreram com a censura e a perseguição (MARTINS, 2007).

Assim, usar esse contexto no ensino de História, exemplifica que a música fez parte e virou registro de diferentes momentos da História do Brasil. Ainda outros exemplos podem ser utilizados como exemplo, a música caipira, que traz aspectos do coronelismo; as músicas ufanistas, que tratam dos interesses dos governos autoritários; entre outras.

No caso do ensino por projetos, o ensino de História também pode ser contemplado através de ferramentas. Até então o ensino da disciplina permeava sempre questões eurocêntricas colocando o negro e o indígena como seres “inferiores”, retratando tanto de uma cultura quanto da outra, o lado negativo sofrido por eles no momento da colonização brasileira pelos portugueses (BARBOSA,

2008).

Assim, após intensa busca pelos direitos, movimentos sociais conseguiram fazer com que os governantes tentassem minimizar a dor causada nessas populações ao longo de todos os séculos, tentando diminuir ao máximo as mazelas sofridas por

esses povos.

Assim, a ideia de se trabalhar com temas históricos, como no caso da Segunda Guerra Mundial, é para tentar evitar ao máximo que situações como racismo, desrespeito e discriminação, aconteçam, e por isso, a necessidade das escolas em debater temáticas referentes ao tópico a fim de colaborar para o conhecimento do indivíduo como sua história social e cultural, conhecendo mais sobre seu núcleo, e aprendendo a valorizar o outro (BARBOSA, 2008).

Desta forma o ensino por Projetos pode envolver todas essas questões através de sequências didáticas que possibilitem aos estudantes desenvolver diferentes competências e habilidades.

A Pedagogia de Projetos está voltada para a organização de práticas pedagógicas que proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica, interativa, em que o docente se torna mediador, retirando o estudante da passividade e assumindo a posição de construtor do seu próprio conhecimento.

Barbosa e Horn discutem que:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginários, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio de abordar ou construir uma questão e respondê-la (BARBOSA e HORN, 2008, p.31).

Assim, trabalhar com projetos traz novas perspectivas ao ensino de História. Todo conhecimento é construído com base no contexto em que é utilizado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos do estudante, das suas emoções e da sua socialização durante o processo.

Ainda, o processo é complexo, e deve entre outras situações contemplar os conhecimentos prévios desses estudantes. Eles só irão se desenvolver de forma plena se participarem, experienciarem, sentirem, agirem, solucionarem problemas, entre outras situações. O que fica são as experiências proporcionadas, os problemas vivenciados e as ações desencadeadas (MARTINS, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltada para o ensino de História distinguem os objetivos que se pretende atingir no nível de Ensino Fundamental a fim de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes. Ainda os PCN's trazem

uma proposta de ensino baseada em eixos temáticos, fundamentando-se na perspectiva de que um determinado tema já traz consigo a totalidade do social. Esta concepção faz com que mudanças sejam extremamente necessárias dentro da prática pedagógica.

Assim, é necessário superar a dicotomia existente entre ensino e pesquisa por meio da utilização de documentos de várias origens, recursos e motivações que devem ser inerentes ao estudo em questão, como ocorre no caso do estudo da Segunda Guerra Mundial.

Nesse tipo de abordagem, a seleção e a exploração do material didático tem a proposição de utilizar diferentes linguagens, trazendo o entendimento de que o material didático para o estudo da História está relacionado diretamente com as suas fontes, expressando as mais diversas ma-

nifestações do ser humano e suas relações sociais; além da própria história registrada e representada através de diferentes linguagens como as músicas, as fotografias, os documentários e filmes (DAVID, 2001).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História passou por mudanças profundas nos últimos tempos, principalmente relacionadas as Políticas Públicas e os conteúdos a serem ministrados tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Várias são as formas de se trabalhar com os conteúdos, cabendo ao docente diversificar ao máximo fazendo com que os estudantes se interessem pela matéria e principalmente interajam e aprendam tornando-se cidadãos críticos.

No caso da Segunda Guerra Mundial é interessante trabalhar não só o contexto histórico e a participação do Brasil ao longo da guerra, mas, também trazer discussões a respeito dos grandes avanços científicos e tecnológicos resultantes desse período. A partir dessa perspectiva é possível contribuir para que o estudante se desenvolva intelectualmente, socialmente e mentalmente, tornando-se um ser crítico e independente.

Assim, quando o docente escolhe trabalhar com esse tipo de metodologia, ele traz para o estudante mais significado em relação ao conteúdo estudado, pois, isso envolve a interação de vários atores sociais, mesmo que estes estejam diretamente envolvidos no processo ou não.

REFERÊNCIAS

FERRO, A.L.A. O Tribunal de Nuremberg. Dos precedentes à confirmação de seus princípios. Belo Horizonte, Editora Mandamentos, 2002.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BITTENCOURT, C.M.F. (org.). O saber histórico na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, C.M.F. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In: Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras [S.l: s.n.], 1998

CARVALHO, E.L. A Serviço do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: A Noite, 1952, p.294.

CLAUSEWITZ, K.V. De la Guerra. Barcelona, Labor, 1984, p. 17.

DAVID, C.M. Mudanças e resistências que permeiam o processo ensino aprendizagem em história: uma revisão historiográfica e pedagógica no ensino público fundamental de Franca. Franca: Ed. UNESP/FHDSS, 2001 (Cadernos de pesquisa, n. 2).

HENTSCHKE, JR. Vargas and Brazil: new perspectives. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

HOCHMAN, G. Agenda internacional e políticas nacionais: uma comparação histórica entre programas de erradicação da malária e da varíola no Brasil. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, Marta e MARQUES, Eduardo. Políticas públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007.

IDE, S.M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO,Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 8. ed. São Paulo. 2005. p. 89.

SEITENFUS, R. A Entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

A IMPORTÂNCIA DO HÁBITO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA RODRIGUES MARAFON

Resumo:

A proposta deste trabalho é reconhecer a importância da leitura desde a infância para formação de cidadãos conscientes e críticos em nossa sociedade. Ressaltarmos como a família e os educadores são essenciais durante esse processo. Verificar que o hábito da leitura desde os primeiros anos de vida, (0 a 6 anos), pode proporcionar o despertar da linguagem, a descoberta do meio em que ela vive a criatividade, as diversidades culturais, auxiliando no trabalho com suas emoções e nas diferenças individuais e sociais, além de desenvolver várias outras habilidades, as quais serão de suma importância para o desenvolvimento de sua maturidade. Destacar, como a leitura deve ser prazerosa é essencial para que a criança possa construir significados e estabelecer relações, proporcionando uma prática saudável e estimulante, para que isto aconteça cada criança deve ser orientada de forma a descobrir qual o perfil de leitura lhe interessa.

Palavras Chave: Desenvolvimento; Infância; Leitura.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado tem como objetivo, abordar a importância da leitura na formação de um indivíduo crítico, atuante e comprometido com a sociedade, visto que vivemos transformações e mudanças rápidas em todos os campos, seja na escrita, na linguagem oral ou visual e a na leitura.

A leitura tem grande importância no desenvolvimento da criança, sendo fundamental para aquisição de conhecimentos, interação com o meio em que vive (a sociedade) e também como recreação. Elaborar atividades para despertar o prazer em ler, deve ser utilizado diariamente na vida das crianças desde os primeiros anos de vida. Segundo Silva (1992, p.57) “Bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir esses sentimentos desde bebezinhos poderão ser uma excelente conquista para toda vida”.

Apesar de todos os benefícios que a leitura exerce na vida das pessoas, muitos somente o fazem por obrigação e não gostam de ler.

Segundo Dutra (2011), ler é uma das competências mais importantes a serem trabalhadas com o aluno, especialmente após recentes pesquisas que apontam ser esta uma das principais deficiências do estudante brasileiro. Uma leitura de qualidade representa a oportunidade de ampliar a visão do mundo. Por meio do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

Dessa forma, entendemos que a re-

flexão sobre a leitura e o incentivo desde os primeiros anos de vida (0 a 6 anos), se faz necessário e é de extrema importância nos dias atuais. O presente trabalho busca pesquisar e elaborar meios, para que formemos indivíduos leitores e conscientes.

No capítulo I será abordada a definição de linguagem, leitura e como ela se desenvolve. Já no capítulo II, abordaremos a leitura na formação de cidadãos conscientes, nos quais serão explanados os benefícios da leitura para a criança na primeira infância (0 a 6 anos), seus estágios e como criar o hábito de ler.

Com o presente trabalho, pretendo avaliar, qual a melhor maneira de desenvolver atividades que possam identificar o grau de interesse da criança (dentro de cada estágio) e conseguir criar o hábito pela leitura. Procurar entender suas dificuldades e qual o tipo de leitura que mais chama a sua atenção. Avaliar as ideias citadas para colocá-las em prática, mas antes identificar como devo utilizar as ferramentas certas, para obter uma boa interação entre as crianças, os livros e seu desenvolvimento e assim despertar o seu interesse.

DEFINIÇÃO DE LINGUAGEM E LEITURA

Linguagem é a maneira pela qual o indivíduo expressa seus pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. Ela tem relação a fenômenos comunicativos, pois onde há comunicação, há linguagem. Podemos utilizar diversos tipos de linguagem e assim estabelecermos atos de comunicação, tais como: sinais, símbolos, sons, gestos e regras com sinais convencionais (linguagem escrita e linguagem mímica).

O indivíduo pode usar a linguagem verbal, que é aquela no qual se utiliza das palavras. Já a não verbal, não são utilizadas as palavras, mas são utilizadas a linguagem de sinais, placas e sinais de trânsito, linguagem corporal, figuras, expressão facial e também gestos, etc.

As habilidades da linguagem nas crianças pequenas são extremamente importantes, pois ela será responsável pelo seu sucesso interpessoal e acadêmico.

Toda e qualquer maneira que permita com que a criança compreenda todos os mecanismos da linguagem é essencial, porque é justamente por meio dela que seu desenvolvimento será pleno.

Desde a antiguidade, o tema pelo desenvolvimento da linguagem na infância sempre foi de suma importância, porque é deste primeiro passo que tudo acontecerá.

Com toda certeza, o falante aprende a ser escritor na escola e é a academia que possibilitará ao futuro profissional a aquisição de uma excelente oratória que irá prepará-lo para vivenciar a teoria em favor da prática. Caminho esse que o levará ao sucesso, em busca de sua satisfação pessoal.

Hoje, há uma necessidade muito grande em aprender, pois o homem precisa se atualizar-se constantemente, às mudanças que acontecem e que muitas vezes são repentinas, porque falar e escrever nunca estiveram tão “em moda” como agora, defender as próprias opiniões, argumentar, contra argumentar e ser bastante convincente em suas declarações, especialmente na forma escrita, que dará ao indivíduo crescimento pessoal em todos os ambientes, seja ele, trabalho, formação profissional e também em seus

relacionamentos.

A comunicação que não tem como base uma boa fluência e qualidade clara e objetiva deixará o indivíduo à mercê de um processo silencioso de exclusão. Percebemos então, como a linguagem se faz necessária desde a primeira infância, pois ela definirá o bom desenvolvimento em todas as áreas da vida do ser humano.

O QUE É LEITURA

Leitura é um processo de assimilação de informações, o ato de ler algo, por meio de uma obra literária, um livro, um jornal ou um texto qualquer. Podemos considerar como leitura, a interpretação de algum acontecimento, sendo que o seu entendimento acontece de forma individual.

A família tem um papel essencial na formação do prazer pela leitura, devendo incentivar a criança desde seu primeiro ano de vida, por meio de leituras e contação de histórias como momentos de lazer, sendo o hábito de ler a base na formação de cada indivíduo. A curiosidade e o exemplo são essenciais para que a criança adquira o hábito de ler pelo prazer da descoberta de novos mundos, sendo muito importante a presença de livros dentro do lar.

Na formação de um cidadão leitor devemos ter a intenção de garantir significado e uma interação com o meio para que ele possa construir conhecimento, os quais serão utilizados nas várias etapas de sua aprendizagem. A sala de aula deve ser preparada como meio de exploração indicando o melhor caminho para sua formação.

A leitura pode ser feita por meio da visão, nas ilustrações, imagens; na audição, nas contações de histórias; e no toque quando feita por Braille. Ao lermos trabalhamos nossa capacidade de interpretar e reconhecer as informações e o meio que nos cerca.

Podemos entender a leitura em quatro fases, primeiramente a visualização (no momento de leitura dos textos diversos), a audição (quando utilizamos meios que nos permitam ouvir histórias diversas), capacidade intelectual (ao compreendermos o que nos é apresentado nas diversas formas de leitura) e a fonação (ao emitirmos palavras, de forma consciente ou inconsciente)

O ato de ler proporciona ao indivíduo a capacidade de dar significado à um texto ou situação vivida, sendo que para que essa compreensão seja real, deve ser feita por sua própria iniciativa e o mesmo consiga aproveitá-la em situações de sua necessidade.

A LEITURA NA INFÂNCIA

A leitura na infância tem uma importância fundamental na formação de leitores críticos, conscientes de seus direitos e deveres perante a sociedade. Quando se inicia na desde os primeiros anos de vida, com o apoio e a participação da família o prazer pela leitura torna-se uma base sólida que facilitará o trabalho durante o período escolar, auxiliando o professor nesse processo de formação.

A criança tem um desejo de conhecer, aprender, descobrir novos caminhos, sendo a leitura um meio prazeroso de vivenciar e se apropriar do mundo que a cerca e de todos os desafios que lhe for apresentado. Durante a infância deve-se adequar a cada fase de sua vida, meios e atividades

que gerem encantamento e desejo de ouvir, representar e descobrir qual o tipo de leitura o represente e o desafie a buscar o prazer que esta prática traga para sua vida.

Durante esse período a criança é motivada a descobrir o mundo que a cerca, suas habilidades de linguagem, desenvolver sua criatividade e melhorar seu vocabulário.

As histórias infantis, são utilizadas para despertar o interesse pelas diversidades culturais e como cada indivíduo vive de acordo com sua cultura, auxiliando a respeitar o outro em suas diferenças e como lidar com suas emoções.

No período de introdução da leitura no dia a dia das crianças devemos pensar no tempo de atenção de cada criança, respeitando sempre o seu limite, devendo ser colocada de forma natural e nunca imposto. Para isso, devemos observar qual o tema lhe chama mais atenção, convidá-la a ler em conjunto, criar rodas de conversa sobre o que foi lido, promovendo momentos de interpretação e fazendo atividades relacionadas a história. O momento da leitura deve ser prazeroso para que haja o desejo de novos momentos de interação e participação de todos, sendo que cada um apresente seu entendimento do que foi lido, gerando várias interpretações de acordo com sua vivência.

Segundo Lajolo (2002): “afirma que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os vários significados que ele encontrou ao da história de um livro, por exemplo.”

A leitura na infância permite a formação de um indivíduo com capacidade de selecionar por decisão própria o que é melhor para si, dentro da sociedade a que está inserido. A interpretação, o entendimento das ideias e a avaliação do que se lê, faz com que a criança desenvolva várias etapas de leitura facilitando e qualificando-a como uma leitora competente.

A LEITURA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CONSCIENTES

A leitura é uma atividade que traz uma série de benefícios ao leitor, não somente a saúde física, mas especialmente a saúde mental. Ela também estimula a criatividade, expande o vocabulário, o conhecimento e a imaginação, de modo que a criança consiga enxergar o mundo das mais variadas formas. Vale ainda ressaltar, que as capacidades cognitivas, sociais e de aprendizado são impulsionadas pela leitura, a qual se desenvolve durante a infância.

Exatamente, do zero aos seis anos, (primeiros anos de vida), é quando acontecem mudanças decisivas na formação intelectual e emocional, por isso, ouvir histórias durante essa fase da vida se torna fundamental, para que sejam desenvolvidas várias habilidades. O raciocínio, a formação de opinião, a quantidade de conhecimento sobre o mundo, são algumas habilidades que a criança desenvolve no decorrer deste aprendizado, que se chama “leitura”.

As crianças que têm contato com a leitura desde a primeira infância tem maior facilidade em aprender, a se concentrar, a ter um maior interesse quando do processo de alfabetização, ajuda a perceber e a lidar melhor com sentimentos, emoções, auxilia a desenvolver o sentimento de empatia (a capacidade de se colocar no lugar do outro) e também desenvolve a linguagem oral.

Por meio da leitura a criança pode encontrar uma verdadeira paixão pelos li-

vros, ou mesmo, torná-lo um hobby que poderá lhe proporcionar prazer.

Os livros podem ser considerados valiosas ferramentas, que permitirá as crianças viajarem a outros lugares, serem transportadas a outras dimensões, nas quais possam imaginar por meio das palavras que podem se tornar os protagonistas da história, é exatamente aqui, na qual entra a criatividade, imaginação e a fantasia. Além do mais, a leitura faz com que a criança aprenda novo vocabulário, o uso correto da linguagem e, inclusive escrever sem problemas de ortografia. O cérebro também será beneficiado, pois estimulará as habilidades como a memória e o conhecimento.

Podemos dizer que os livros por si só, são um grande aprendizado, já que por meio dele, a criança pode conhecer tudo sobre o mundo, sem se dar conta à medida que vira as páginas. Ele ajuda as crianças a se colocarem no lugar do outro a conhecer os sentimentos e também o ponto de vista das outras pessoas, fazendo com que ela trabalhe a empatia e seja uma pessoa mais flexível. Desperta a curiosidade, no qual a criança faz mais perguntas, pois sente certa inquietação em querer continuar a alimentar-se, buscando mais informações e encontrando mais respostas.

Com toda certeza o livro é um amigo fiel, pois nos acompanhará por toda vida, nos quais encontraremos respostas ou consolo nos bons e maus momentos.

Compreende-se então, que a leitura é como se fosse uma porta que, uma vez aberta poderá colaborar para se formar indivíduos críticos, pensantes e formadores de opinião. Vários autores atribuem à leitura o objetivo de ser um grande “transformador”, para o meio em que vivemos, a partir da leitura infantil, como é o caso de Coelho (2000, p.15) ao afirmar:

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000, p.15).

Quando a criança consegue aproveitar essa porta desde o princípio, quando ela é incentivada, quando lhe é apresentada a esse mundo e utilizam todas as ferramentas que lhe são oferecidas, ela só tem a ganhar, pois se tornará um cidadão capaz de ler o mundo de todas as formas e se tornará crítico, consciente de seus direitos e deveres.

OS ESTÁGIOS DA CRIANÇA LEITORA

Aqui descreverei, sobre o tipo de leitura indicada para cada estágio da criança. É importante ressaltar que nem tudo é indicado. Sendo assim, devemos ter o cuidado na hora da escolha dos livros que serão inseridos para o desenvolvimento da criança.

De 0 a 5 meses, devemos representar com gestos ou com a voz a figura mostrada no livro. Imite os sons das personagens e observe a reação do bebê. É justamente nessa fase, em que a criança começa a perceber tudo a sua volta.

De 6 meses a 1 ano, devemos conversar e fazer perguntas sobre as coisas

que estão sendo mostradas e também ouvidas. Exemplos: “Olha o cachorrinho!”. “Como faz o cachorrinho”? “Faz au-au”. Nessa fase ela já interage, presta atenção e tem muita curiosidade por tudo a sua volta.

De 1 ano a 2 anos, devemos usar diferentes tipos de voz para representar os personagens. Incentive a criança a imitar o som dos animais. Interagir quando a criança falar ou apresentar algo. Leia a história várias vezes se necessário for e quantas vezes ela pedir, pois isso já demonstra o interesse pela leitura.

De 2 anos a 4 anos, devemos permitir que a criança faça comentários sobre o texto, sobre alguma figura ou mesmo uma palavra que lhe chamou a atenção. Permita que ela conte a sua história favorita da maneira que entendeu. Faça comentários sobre os sentimentos dos personagens e pergunte se ela já sentiu o algum dos quais foram descritos. Quando permitimos o envolvimento da criança nessa fase, ela consegue um desenvolvimento surpreendente. Já consegue fazer ligações com tudo ao seu redor.

De 4 anos a 6 anos, devemos responder e demonstrar interesse às perguntas e aos comentários da criança. O texto deve ser lido do jeito que o autor escreveu, sem alterar as palavras, pois dessa forma ampliará o vocabulário da criança. Em todas as faixas etárias, mostre figuras, esteja disponível para interagir e deixe-a manusear o livro.

Quanto mais cedo, a criança iniciar esse contato com a leitura e fizer disso um hábito, ela terá mais conhecimento, mais maturidade e desenvolverá com maior rapidez suas habilidades. Portanto oferecer desde cedo, livros, gibis entre tantos outros materiais, dentro da faixa etária da criança é claro, abrirá um mundo no qual ela terá mais oportunidades e conseguirá ler o mundo de uma maneira extraordinária. Segundo Cagliari, 1993, p.21.

Uma criança que viu desde cedo sua casa cheia de livros, jornais, que ouviu histórias, que viu as pessoas gastando muito tempo lendo e escrevendo, que desde cedo brincou com lápis, papel, borracha e tinta, quando entra na escola, encontra uma continuação de seu modo de vida e acha natural e lógico o que nela se faz. (CAGLIARI, 1993, p. 21).

Vale ainda ressaltar que, existem outros fatores que influenciam no estágio da leitura, pois durante seu desenvolvimento, é necessário verificar qual o grau de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual. Por meio desse processo será identificado em qual fase à criança se encaixa.

O principal filtro para selecionar os livros mais adequados para as crianças, ainda é, a sua faixa etária, porque cada um tem sua maneira de se desenvolver. Devemos então, selecionar o que for mais apropriado para sua idade e seu nível de compreensão.

COMO CRIAR O HÁBITO DE LER

Quando o assunto é leitura precisamos criar uma maneira fácil e simples para envolvermos a criança. Deve ser sugerida a ela de forma simples, espontânea e duradoura.

Porém, sabemos da extrema importância quando o assunto tratado é leitura, pois muitas vezes nos deparamos com algumas dificuldades. A falta de conhecimento de muitos pais de como inserir seu filho

neste caminho é uma delas, a qual poderá atrapalhar o aprendizado do indivíduo.

Não importa como será apresentado, porque o ato de ler ou simplesmente de folhear um livro, tornará as crianças mais inteligentes, imaginativas e criativas. Quanto mais cedo construirmos o hábito pela leitura na vida da criança, mais cedo iremos prepara-la para mundo.

A criança presta muito atenção em tudo que os pais fazem, por isso é bom sempre ter um livro a mão, pois isso aguçará a vontade da criança em fazer o mesmo, porque ela é extremamente curiosa. Sendo assim, ela sentirá mais interesse por ler um livro, quando perceber que este hábito está presente a sua volta. Não podemos esquecer que crianças gostam de copiar, porque é uma forma que ela tem em aprender.

Todo tipo de leitura ao ser empregada, deve ser encarada como uma forma de diversão e não como uma obrigação. A introdução de livros na vida da criança deve ser feita antes mesmo dela engatinhar, não só na idade escolar. Mesmo o bebê pode ter contato com livros para manusear, já que existe no mercado livros feito de pano, de material plástico que são indicados para brincarem na hora do tão gostoso banho. E também, dicionários que podem ser oferecidos, para que ele se familiarize com as palavras e as letras e assim pouco a pouco fazer uma relação com a imagem.

Muitas vezes, os pais desconhecem a necessidade de inserir livros mesmo quando na fase em que ele ainda é um bebezinho. O segredo nesta fase é justamente que ele veja o livro como se fosse um brinquedo, com o qual poderá aprender crescer, descobrir, criar fantasias e ouvir várias histórias interessantes.

No início dar preferência aos livros que contenham figuras e poucas palavras, deixando que ele acaricie, cheire e que tenha esse contato gostoso que fará toda diferença. Existem livros de todo tipo, desde os com sons, pedaços de lã, cheiros, barbante, tecido entre outros, que fará com que os bebês desfrutem do tato, do olfato e visão.

Quando a criança já está maior, o ideal é ler em voz alta, seguindo perfeitamente as estórias do livro. A leitura tem que ser algo prazeroso, sem distrações da televisão ou de qualquer coisa que atrapalhe esse momento. É importante ressaltar que o livro não pode ser cansativo, tem que ser interessante para prender a atenção da criança.

Existem várias formas de despertar o interesse da criança pela leitura, como presenteá-lo com um livro por algo bom que ela fez (como se fosse um prêmio). Participe da leitura, ao término peça para ele contar algo que ele considerou interessante, ou mesmo adivinhar o final, fazer questionamentos ou formular perguntas. Dessa forma o ato de ler se tornará muito mais interessante.

Conforme a criança vai amadurecendo, e já demonstra interesse pelas estórias, se envolve com a trama, se identifica com as personagens, o bom seria participar junto com ela, usar a imaginação e inventar finais diferentes, rir muito, emocionar-se também.

O ideal é dar continuidade a esse costume e nunca deixar faltar em sua casa, livros, gibis e revistas.

Esse mundo maravilhoso da leitura pode levar a criança na qual ela quiser ou desejar, pois a imaginação faz aflorar seus melhores sentimentos e emoções. Ninguém

pode negar o acesso da criança com o livro, pois é justamente ele que ajudará no desenvolvimento de suas habilidades, para que no futuro ela possa pensar por si só.

Então, criemos o hábito da leitura consciente desde cedo, da leitura saudável, da leitura que faz crescer como cidadão de bem e pensante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou enfatizar a contribuição da leitura para a criança, desde os primeiros anos da infância (0 a 6 anos), como um instrumento de suma importância para o desenvolvimento de seu intelecto. Por meio de pesquisas e leituras, fica estabelecido o quão enriquecedor ela é, pois alimentará a mente do indivíduo de tal maneira, para que ele se torne um ser pensante, na qual desenvolva todas as suas habilidades.

Toda pesquisa foi realizada a partir de grandes autores, que contribuíram para uma melhor compreensão do que ocorre quando da aplicação dos métodos citados durante a leitura.

Por fim, baseando-se em estudos feitos, esse trabalho buscou elucidar o quanto é necessário pesquisarmos e nos dedicarmos às novas propostas, tanto na parte teórica, quanto na prática, pois buscarmos esses conhecimentos todos os dias é extremamente importante, para o bom desenvolvimento da criança.

Sabemos enfim, e temos plena consciência, de que muitos passos ainda serão dados, ou seja, um grande caminho a serem percorridos, novos livros, novas táticas, novas maneiras de inserir a leitura de uma forma prazerosa e ainda destacar a intenção dos autores em contribuir para que sejam realizadas novas pesquisas e que sejam úteis para todo aquele que a desenvolver.

Esse trabalho destacou a importância da leitura como um todo, para que velhas e novas maneiras de ler sejam aplicadas e que criem indivíduos críticos, pensantes e que consigam ler o mundo de uma forma sensata e consciente, por meio de bons livros e que sejam adequados para cada faixa etária.

A leitura é um elo entre a criança e o mundo, pois ela irá direcioná-la, fazê-la crescer como pessoa e desenvolver tantas quantas habilidades ela tiver.

Durante a pesquisa, foram estudados: linguagem, leitura, seus benefícios, os seus estágios e como criar o hábito pela leitura. Temas esses fundamentais, para que se possam criar mais indivíduos que atuem em nossa sociedade com entendimento, boas atitudes, que consigam se colocar no lugar do outro, sejam mais flexíveis e consigam conhecer os sentimentos e respeitar os pontos de vistas do outro.

Cabe a nós como mestres, procurar fazer a nossa parte e envolver cada criança neste mundo imaginário e ao mesmo tempo real e ensina-la que por meio da leitura ele chegará onde desejar estar.

REFERÊNCIAS

DUTRA, Vânia L.R. Abordagem funcional da gramática na Escola Básica. Anais do VII Congresso Internacional da Abralin.Curitiba,2011.Disponível em

:www.abralin.org.Acesso em janeiro de 2013.

SOLÉ, Isabel Estratégias de leitura/Isabel Solé; trad. Claúdia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm

http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/15-criancas-como-leitoras-e-autoras

http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/10-caderno-0

http://www.editoradobrasil.com.br/educacaoinfantil/praticas_de_leitura

EDUCAÇÃO INFANTIL

MATEMATICANDO

Rosemeire da Silva Andrade Arrais

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

A educação infantil é a base para o desenvolvimento das aprendizagens, desperta a criatividade, o raciocínio lógico e habilidades cognitivas que devem ser estimuladas durante a infância, assim sendo importa salientar que a construção do conhecimento matemático ocorra de forma lúdica e encantadora para que não se torne um peso na vida da criança. Este artigo procura compreender como a matemática tem sido abordada na educação infantil e a importância desse ensino para o desenvolvimento da criança. Através das leituras e observações podemos constatar que a Matemática foi deixada de lado durante muito tempo para ser trabalhada mais tarde, durante o ensino fundamental e isso muitas vezes induziu a dificuldades no decorrer do processo formativo. O objetivo deste artigo é analisar o estudo da Matemática na Educação Infantil a fim de compreender a importância desse ensino para o desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Conhecimento Matemático. Educação Infantil. Desenvolvimento. Lúdico.

INTRODUÇÃO

A educação infantil consiste na educação de crianças, com idades entre 0 e 5 anos. Nesta modalidade de educação, as crianças são estimuladas - através de atividades lúdicas, brincadeiras e jogos - a exercitar as suas capacidades e potencialidades emocionais, sociais, físicas, motoras, cognitivas e a fazer exploração, experimentação e descobertas.

A educação infantil é ministrada em estabelecimentos educativos divididos em creches e pré-escola, sendo obrigatória a partir dos quatro anos, sabendo-se ser um direito da criança e que o Estado é obrigado a disponibilizar o espaço e os educadores de forma pública. Existem, também, diversas instituições privadas que oferecem o serviço de educação infantil no Brasil.

A Educação Infantil socializa, desenvolve habilidades, melhora o desempenho escolar no futuro, promove o lúdico, o ético, a cidadania e os laços afetivos, propiciando à criança resultados efetivos para toda a vida.

Este estudo aponta para a importância da Matemática na Educação Infantil e sua relevância para o desenvolvimento da

criança.

A matemática é uma área que deve ser trabalhada desde a educação infantil. Quando os conceitos matemáticos não são desenvolvidos de forma adequada a matemática pode se tornar um peso no processo formativo, fazendo com que se tornem adultos que não suportam a disciplina que está presente intensamente em nosso cotidiano.

Todos reconhecemos a importância do ensino da matemática na Educação Infantil para enriquecer o desenvolvimento da criança, para melhor desenvolver significado para a mesma.

A matemática desenvolvida de forma planejada, auxilia como aponta a Base Nacional Comum Curricular, desde o desenvolvimento escolar e enriquece o desenvolvimento como ser humano. A matemática tem uma importância fundamental para o desenvolvimento integral das capacidades e habilidades na construção do sujeito.

Na educação infantil o raciocínio lógico e a capacidade de criação, auxiliam no desenvolvimento das habilidades de unir, separar, subtrair, corresponder, a criança constrói conhecimentos matemáticos, que auxiliam na ampliação das capacidades perceptivas e motoras que são necessárias para o seu desenvolvimento. Um dos princípios de Piaget (1976) é que ensinar matemática na educação infantil vai muito além de ensinar a contar.

Os fundamentos para o desenvolvimento matemático das crianças estabelecem se nos primeiros anos. A aprendizagem matemática constrói-se através da curiosidade e da motivação das crianças e cresce naturalmente a partir das suas experiências.

A vivência de experiências matemáticas adequadas desafia as crianças a explorarem ideias relacionadas com padrões, formas, número e espaço duma forma cada vez mais sofisticada

(PIAGET. 1976, p.73).

É nessa modalidade de ensino que é instigada na criança o alargamento do pensamento lógico, por meio das atividades diversificadas que são apresentadas e construídas pelas possibilidades de flexibilidade, curiosidade e descoberta mediadas pelo professor.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ganha relevância a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, quando aponta que deve-se garantir experiências em contextos significativos que explorem relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaciotemporais, também reforçadas no Currículo da Cidade para a Educação Infantil onde a autonomia e protagonismo do sujeito na construção das suas aprendizagens são extremamente valorizados.

Aprende-se e ensina-se por meio de experiências e nas relações que se estabelecem na escola. E isso se dá de forma planejada e não algo que acontece de qualquer jeito (SALLES. FARIA, 2012).

Para as crianças todas as experiências que serão vivenciadas devem ser planejadas de forma consciente, certo de que escola e docentes estarão comprometidos com seus planejamentos refletindo constantemente sobre seus fazeres em prol do desenvolvimento máximo do potencial de seus pequenos.

Sob esse aspecto a matemática exige ser explorada na educação infantil em atividades simples como contar: sejam os alunos presentes em sala de aula, a quantidade de materiais a ser distribuído, a construção da agenda ou do calendário são atividades possíveis presentes no dia a dia, são relevantes e dão significado ao conhecimento matemático nesta fase.

A matemática está presente tanto no cotidiano da criança, quanto nas experiências oferecidas dentro da escola em suas diferentes situações. Seja nas relações quantitativas, nas grandezas, medidas, formas ou nas relações espaço temporais.

Todos os conceitos matemáticos são importantes para exploração na educação infantil como ordem, classificação, inclusão hierárquica até a construção do número. Para tanto, é preciso agir intencionalmente e planejadamente visando promover intervenções adequadas propiciando um ambiente matemático em que as aprendizagens se deem de forma contextualizada e significativa sem deixar de lado a ludicidade.

Nesse aspecto o ensino da matemática na educação infantil deve ter por objetivo a apropriação dos diferentes usos e funções sociais do número, apropriação da linguagem matemática, a construção de formas convencionais ou não dos registros, entre outros. As aprendizagens devem proporcionar experiências e situações de exploração e manipulação de objetos comparando-os, sequenciando-os ou contando-os, quantificando-os, numerando-os, ordenando-os ou fazendo estimativas.

Usar a contagem em diferentes situações registrando, por exemplo, o resultado dos jogos e brincadeiras, assim como participar de jogos de faz de conta envolvendo a compra e venda, dentre outras tantas situações, são ricas experiências propícias ao aprendizado da matemática.

Neste contexto o papel do professor/mediador ganha maior sentido posto que, passa a observar a criança , encorajá-la a pensar e refletir sobre os diferentes conceitos matemáticos, desafiando-as a pensar sobre suas hipóteses, propondo jogos ou criando um ambiente de aprendizagem significativo para a matemática.

Enquanto a criança brinca ela usa a matemática para medir distância, para diferenciar o pesado do leve, ela desenvolve conceitos espaciais como em cima e embaixo, fora e dentro, frente e atrás entre outros.

Existem diversas formas de trabalhar a matemática na Educação Infantil, pois ela está presente na arte, na música, em histórias na forma de como organizamos o pensamento, nas brincadeiras e nos jogos.

O professor/mediador não deve esquecer que a criança é um ser em formação e deve sempre cuidar para que essa formação seja sempre natural e com mais possibilidades possíveis para a criança.

Segundo Virgulino (2014):

Na Educação Infantil, o trabalho com noções matemáticas deve atender, por um lado, às necessidades da própria criança de construir conhecimentos que incidam nos mais variados domínios do pensamento e, por outro, precisa corresponder a uma necessidade social de melhor instrumentalizá-la para viver, participar e compreender um mundo que exige diferentes conhecimentos e habilidades. (VIRGULINO. 2014 , p. 78)

O papel do professor deve ser o de mediador do conhecimento, buscando sempre questionar, desafiar e promover situações incentivando as crianças a criar sua própria autonomia, devendo sempre lembrar que cada criança é diferente e que cada uma tem seu tempo de aprendizagem, sendo assim, a criança passa a descobrir de forma prazerosa um novo mundo, o mundo dos números e do raciocínio lógico.

Ensinar ou melhor desenvolver o conhecimento matemático na Educação Infantil é importante posto que a criança está em contato com algo que ela realmente irá usar fora da escola, algo com que ela vai conviver o resto da vida.

Ressaltamos que durante a educação infantil é quando a criança desenvolve suas capacidades e habilidades cognitivas e apresentar a matemática nessa fase é importante pois, é quando a criança aprimora o raciocínio lógico, habilidade e criatividade.

A criança depois que passa a pensar, matematicamente, amplia sua capacidade perceptiva e motora que são essenciais para o seu desenvolvimento pleno e integral.

Ruiz (2002, p. 218), por sua vez, discute a necessidade mundana da Matemática à luz do cognitivismo piagetiano:

O epistemólogo Jean Piaget identifica a matemática como uma espécie de interface entre o espírito humano e o mundo, sendo um instrumento chave no intercâmbio entr e sujeito e universo. Aprender matemática é adquirir ferramentas cognitivas para atuar sobre a realidade. Para ele, existe o caráter de continuidade entre as estruturas lógico matemáticas espontâneas do pensamento infantil e os edifícios formais construídos pelos matemáticos (2002, p. 218).

Com base nessa perspectiva observamos que a matemática tem importância fundamental no desenvolvimento do ser humano de modo geral. Na

Educação Infantil, podemos entender como uma possibilidade de instrumentar a criança não só para a vida, mas também para o aprimoramento do raciocínio lógico, da inventividade e da capacidade de criação. Os conteúdos matemáticos devem ser

trabalhos na educação infantil de modo onde a criança construa seus conceitos matemáticos de forma livre, por meio de brincadeiras, atividades lúdicas, onde a criança participe ativamente, assim despertando a sua curiosidade, a partir do seu modo de interpretar o mundo passando a valorizar as suas potencialidades.

Moura (2007) diz que:

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo (MOURA. 2007, p. 62).

O objetivo de trabalhar a matemática com as crianças na educação infantil é de que seja ampliada as suas habilidades, aumentar sua capacidade de resolver problemas, desenvolvendo sua argumentação por meio de questionamentos sobre resultados, construindo assim a própria autonomia da criança.

Nesse sentido, Lorenzato (2008,

p.1) afirma que: A exploração matemática pode ser um bom caminho para favorecer o desenvolvimento intelectual, social e emocional da criança. Do ponto de vista do conteúdo matemático, a exploração matemática nada mais é do que a primeira aproximação das crianças, intencional e direcionada, ao mundo das formas e das quantidades. Considerando o fato de que as crianças utilizam a matemática diariamente contando a quantidade de brinquedos que possuem, mostrando a sua idade com os dedos, dividindo seu lanche com o colega, a matemática na educação infantil busca desenvolver um caráter integrador, proporcionando atividades que desenvolvem a autonomia da criança, explorando seus conhecimentos prévios e mantendo seu espírito divertido através de jogos e brincadeiras.

Um dos vários objetivos da matemática é ensinar as pessoas a resolverem problemas, com as crianças essas situações problemas são representadas pelos jogos.

Trabalhar a matemática de forma lúdica na Educação Infantil faz com que as crianças sintam maior prazer em aprender, pois as brincadeiras e os jogos fazem com que eles se envolvam com a matemática de forma mais prazerosa para eles.

As crianças na educação infantil se dispersam muito facilmente porque ainda estão desenvolvendo sua capacidade de atenção, nas brincadeiras juntamente ao ensino da matemática as crianças se sentem atraídas pelas atividades porque são voltadas para o seu mundo.

O jogo é um ótimo instrumento para se trabalhar a matemática com as crianças, porém o professor/ mediador deve ter noção dos conteúdos e das habilidades que estão presentes nas brincadeiras e os jogos devem ser desenvolvidos com algum objetivo para ser apenas usado para o lazer da criança.

Sendo assim, os professores devem estar preparados para utilizar esse instrumento de ensino, fazendo com que as aulas se tornem produtivas. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos (KISHIMOTO. 2000, p. 122).

A matemática trabalhada de forma lúdica auxilia numa boa aprendizagem para a criança, os jogos auxiliam na formação de atitude, como enfrentar desafios, buscar soluções, desenvolver críticas, criação de estratégias e da possibilidade de alterar as brincadeiras quando o resultado não for satisfatório.

É na educação infantil que a criança constrói os conhecimentos que serão ampliados ao longo de sua vida. A escola deve levar em consideração as aprendizagens já adquiridas pela criança ao longo de sua vida e deve usar isso como base para aprofundar ainda mais o seu conhecimento.

A matemática abrange muito mais do que apenas cálculos, ela é usada de forma informal diariamente na nossa vida, seja para compras no supermercado, vendo a quantidade de coisas que precisamos ou até mesmo jogos que exijam raciocínio lógico e estratégias.

Cada dia está mais comum o ensino através do lúdico, o que antes era ensinado de forma muitas vezes que não fazia sentido

para as crianças hoje está sendo ensinado por meio de jogos e brincadeiras educativas em incontáveis sites e aplicativos.

Na Educação Infantil é através de jogos e brincadeiras que se estimula a criança a desenvolver seu interesse e atenção fazendo isso de modo significativo. Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (RCNEI. 1998, p. 37).

O lúdico na educação pode favorecer muito na aprendizagem da criança, pois é através das brincadeiras que a criança desenvolve a sua socialização, memorização, noção de tempo e espaço, raciocínio lógico além dos aspectos afetivos e emocionais.

É de extrema importância a matemática ser trabalhada de forma adequada na educação infantil, já que esta etapa é a base para o desenvolvimento da criança, como já foi dito, e é através da matemática que a criança desenvolve diversas habilidades que ela levará para o decorrer de sua existência.

Se faz necessário que o professor/mediador perceba que a matemática não é apenas trabalhar cálculos, mas sim que ela é usada diariamente em nossas vidas de forma informal e que na educação infantil ela tem grande importância pois é através dela que as crianças desenvolvem as habilidades cognitivas, é quando se aprimora o raciocínio lógico a criatividade que enriquece sua inventividade.

A criança depois que passa a pensar matematicamente amplia sua capacidade perceptivas e motoras que são essenciais para o seu desenvolvimento pleno e integral.

O professor/mediador não deve desconsiderar o fato de que a educação infantil é a base para a vida escolar das crianças e que se ela não trabalhar aspectos matemáticos poderá ocorrer prejuízos na formação do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com RCNEI, Brasil, (1998), brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida como também de transformá-la. É através do brincar que a criança forma conceitos, seleciona ideias, percepções e se socializa cada vez mais.

Considerando o processo formativo da criança como base na educação infantil, ressalta-se que a Matemática tem grande importância para o desenvolvimento humano e deve ser desenvolvida nesta etapa em que a criança constrói a base de sua vida escolar e leitura de mundo.

A matemática deve ser desenvolvida respeitando a idade de cada criança, preferencialmente de maneira lúdica, observando que seu ensino não servirá apenas para a vida escolar da criança, mas também para seu desenvolvimento como ser humano, a matemática auxilia no raciocínio lógico, no desenvolvimento da sua criatividade, e na capacidade de criação. Devemos levar em consideração que a matemática não é resumida apenas a cálculos, mas que ela está presente diariamente em nossas vidas quase sempre de modo informal e na educação infantil é importante que ela seja trabalhada de forma lúdica e entusiasta, buscando

sempre trazer prazer as crianças na hora da construção do seu conhecimento, o recurso dos jogos são excelentes estratégias, pois auxiliam na formação de atitude, como enfrentar desafios, buscar soluções, desenvolver críticas, criação de estratégias e da possibilidade de alterar as brincadeiras quando o resultado não for satisfatório.

Vale ressaltar que o professor deve sempre trabalhar como mediador do conhecimento e não apenas um reprodutor de conteúdos que não faz sentido para seus alunos, observando o currículo da cidade para a educação infantil que articula as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano.

Nesse sentido soma-se a Base Nacional Comum Curricular, que contribui para que essa área do conhecimento, por meio do planejamento docente intencional e da exploração desse campo de experiência nessa faixa etária, contribua para o desenvolvimento de atividades que envolvam os conhecimentos matemáticos, através de atividades em que possam manipular objetos, observando, quantificando-os, ordenando-os, bem como comparando seus pesos, seus comprimentos e utilizando o registro por meio de números ampliando o seu protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Assim como nos diz Kishimoto; ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além de oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar; aos amigos, ao conhecimento, mas principalmente, à liberdade de escolha.

ABSTRACT

Early childhood education is the basis for the development of learning, it awakens creativity, logical reasoning and cognitive skills that should be stimulated during childhood, so it is important to emphasize that the construction of mathematical knowledge occurs in a playful and charming way so that it is not become a burden in the child's life. This article aims to understand how mathematics has been approached in early childhood education and the importance of this teaching for child development. Through readings and observations we can see that Mathematics had been left aside for a long time to be worked on later, during elementary school and this often led to difficulties during the training process. The aim of this article is to analyze the study of Mathematics in Early Childhood Education in order to understand the importance of this teaching for child development.

Keywords: Mathematical Knowledge. Child education. Development. Ludic.

Referências

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil–

Brasil:1998.

CURRÍCULO DA CIDADE: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação. 4ª

Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

LORENZATO, S. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2008.

MOURA, M. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. (Org.). Educação Matemática na infância: abordagens e desafios. Vila Nova de Gaia.

Gailivro, 2007.

Nova Escola disponível em

<https://novaescola.org.br/conteudo/19954/os-conhecimentos-matematicos-e-as-exp eriencias-das-criancas-na-educacao-infantil > acesso em 13/11/2021

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1976

RUIZ, Adriano Rodrigues. Ciência A matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais & Educação, v. 8, n. 2, p. 217 http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/06.pdf >. Acesso em: 13/11/2021.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. Currículo na educação infantil . 2. ed. São

Paulo: Ática, 2012

VIRGULINO, Carina Silvana . O ensino da matemática na educação infantil

Disponível em:

<https://www.webartigos.com/artigos/oensinodamatematicanaeducacao.infantil/1199

O PAPEL DO NEUROPEDAGOGO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

ROSEMEIRE RODRIGUES DE LIMA

RESUMO

O pensar a relação entre a prática pedagógica e a neuropedagogia, eis o grande desafio dos educadores. Os avanços da Neurociência trouxeram valiosas contribuições à Educação, favorecendo o entendimento de como se aprende e a descoberta das melhores formas de se ensinar. Proporcionar o acesso às recentes pesquisas da área que mostram como as mudanças físicas e químicas cerebrais interferem na aprendizagem e discutir as diferentes estratégias de ensino que favoreçam as peculiaridades de cada aluno e de cada situação em sala de aula. A importância do tema deve-se ao crescente número de crianças com dificuldades na aprendizagem nas escolas e à falta de preparo dos profissionais envolvidos para lidar com tais problemas, surgindo, então, a necessidade de conhecer caminhos que levem o educadores e demais profissionais envolvidos no processo ensino aprendizagem ao conhecimento de como orientar este aluno, e sua família, ajudando-os a alcançar o sucesso escolar e pessoal.

Palavras chave: Neuropedagogia; Aprendizagem; Avanços.

ABSTRACT

Thinking about the relationship between pedagogical practice and neuropedagogy is the great challenge for educators. Advances in Neuroscience have brought

valuable contributions to Education, favoring the understanding of how to learn and the discovery of the best ways to teach.

Provide access to recent research in the area that show how physical and chemical changes in the brain interfere with learning and discuss different teaching strategies that favor the peculiarities of each student and each situation in the classroom.

Thus, the choice of the theme is due to the growing number of children with learning difficulties in schools and the lack of preparation of the professionals involved to deal with such problems, thus emerging the need to know paths that lead educators and other professionals involved in the teaching learning process to the knowledge of how to guide this student, and their family, helping them to achieve academic and personal success.

Keywords: Neuropedagogy; Learning; Advances.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem mostrar a influência da Neuropsicopedagogia atuando nas instituições escolares e o resultado positivo nos comportamentos dos indivíduos. É importante demonstrar que a Neurociências se relaciona com a ciência dos neurônios e do sistema nervoso (Fiori, 2008). É importante observar que a partir dessa proposta é entendido como o cérebro aprende e guarda o aprendizado. Neste contexto é importante destacar que a Neurociências esclarece algumas peculiaridades sobre o aprender, este aprendizado requer um desenvolvimento sobre o comportamento humano. O avanço da Neurociência poderá esclarecer aspectos relevantes do sistema nervoso, dessa forma contribuíra cientificamente para o processo de ensino e aprendizagem.

A educação está ligada a novas mudanças, ou seja, reorganiza a reaprendizagem, a novos olhares. Nessa perspectiva que a transformação do mundo vem acontecendo, a educação encontra-se em constante equilíbrio. Desta forma os cursos voltados à área educacional têm avanços significativos; a busca dos profissionais vem aumentando na medida do crescimento pelas atualizações. A busca por uma educação continuada tem uma procura ampla cada vez maior no mercado de trabalho, é necessário mais conhecimento, isto é, os profissionais têm que interagir melhor com a sua equipe.

Uma das mudanças educacionais nos últimos anos que trouxe os avanços neurocientíficos, que é a “Neurociências”. Os avanços foram através da imagem, ou seja, o mapeamento do cérebro. Essas contribuições da Neurociências vieram contribuir com a educação, para compreender como é processado a aprendizagem em cada indivíduo.

Para entender este processo, é necessário que os profissionais observem o comportamento dos educandos através de atividades cerebrais, sejam elas dinâmicas ou não, e que a neurociências contribua para que as atividades desenvolvam as funções deste processo. Dentro dessa proposta, busca-se mostrar o que o Neuropsicopedagogo poderá trabalhar na escola, com o processo ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O sistema nervoso central coordena todas as atividades do organismo, integran-

do sensações a respostas, adaptando-o às condições (internas ou externas) vigentes no momento, permitindo melhores oportunidades de sobrevivência. Isto só é possível graças a estruturas altamente capacitadas nas funções de excitabilidade e condutibilidade, as células nervosas ou neurônios .

Os constituintes dos neurônios são: Corpo celular é a parte principal da célula nervosa, local onde está situado o núcleo e as organelas (complexo de Golgi, lisossomos, ribossomos, corpúsculos de Nissl, mitocôndrias e retículo endoplasmático), que permitem a elaboração do estímulo elétrico ou impulso nervoso em resposta às sensações recebidas por sua membrana citoplasmática e seus prolongamentos. A formação dos neurônios começa no embrião durante a gestação. Aos quatro meses de gestação já se formaram aproximadamente 200 bilhões de neurônios. Quase metade desses neurônios serão eliminados num breve lapso de tempo por não conseguirem estabelecer uma conexão com outros neurônios. Este processo de eliminação de neurônios está geneticamente programado para prevenir uma super população de neurônios sem conexão. Após o nascimento, o cérebro de um recém nascido ganha mais ou menos dois terço do peso que terá o cérebro de um adulto. O cérebro de um recém nascido estabelece milhões de conexões à medida que a criança vai assimilando seu entorno. Os neurônios são responsáveis pela recepção, interpretação, produção e condução de impulsos nervosos de um sistema para outro. Estes diferentes tipos de neurônios se organizam de forma funcional e hierárquica a fim de permitir ao SNC estabelecer sua função primordial sensitivo-motor-sensitiva. A neurociência compreende o estudo do sistema nervoso e suas ligações com toda a fisiologia do organismo, incluindo a relação entre cérebro e comportamento. O controle neural das funções vegetativas – digestão, circulação, respiração, homeostase, temperatura-, das funções sensoriais e motoras, da locomoção, reprodução, alimentação e ingestão de água, os mecanismos da atenção e memória, aprendizagem, emoção, linguagem e comunicação, são temas de estudo da neurociência. Faz-se necessário destacar que a neurociência pode ajudar muito a todos os indivíduos, mas especialmente aqueles com transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem uma vez que se tem o entendimento da plasticidade cerebral, da busca de novos caminhos para o aprender, das múltiplas inteligências propostas por Gardner.

Para entender a conexão entre o cérebro e a aprendizagem, é necessário rever a proposta a partir do conhecimento da Neurociência, este assunto apresenta como um dos assuntos mais procurados e um dos desafios educativos. Para tanto, considera-se que a neurociência é uma ciência nova no mercado, podemos dizer que o cérebro e aprendizagem necessitam de muito investimento científico, mas são profissionais das mais diversas áreas que têm voltado seus estudos para este enfoque. (Tokuhama-Espinosa ,2008, apud Zaro, 2010, p. 205).

FERNANDEZ (2010) aponta para três pontos elucidativos da Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez: 1º Educação; 2º Psicologia e 3º Neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos.

Conforme as autoras colombianas, a Neuropsicopedagogia traz importantes contribuições à educação, pois existe a possibilidade de se perceber o indivíduo em

sua totalidade. Mas, afinal do que se trata a Neuropsicopedagogia?

O neuropsicopedagogo, profissional que está em constantes buscas de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual o indivíduo possa estar relacionado, terá que ter condições de identificar nos indivíduos tais sintomatologias, procurar identificar quais competências e habilidades que tais indivíduos possuem, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica, que com certeza se fará acompanhada junto aos familiares, professores e equipe pedagógica e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes indivíduos. (Hennemann, 2012, p.11).

A Neurociência e a Neuropsicopedagogia ainda é um campo educacional presente, mas é necessária maior divulgação e compreensão destas áreas. Em pesquisas realizadas através de livros e artigos publicados, no qual foram abordados os profissionais que tiveram conhecimento sobre a Neurociência, em que foram envolvidas algumas questões, sendo algumas objetivas e outras subjetivas, procurando investigar o entendimento sobre os profissionais que estão tendo este assunto como alternativa para solucionar alguns casos. Estes profissionais responderam um questionário, porém, através da análise das respostas, puderam perceber a seriedade e o comprometimento dos mesmos neste processo educativo.

O Projeto de Lei n° 3.124/1997 do Deputado Barbosa Neto regulamenta a profissão do Psicopedagogo e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia. O Psicopedagogo é o profissional que auxilia na identificação e resolução dos problemas no processo de aprendizagem. O Psicopedagogo está capacitado a lidar com as dificuldades de aprendizagem, um dos fatores que leva a multi-repetência e a evasão escolar, conduzindo à marginalização social. Este profissional detém um corpo de conhecimentos científicos oriundos da articulação de várias áreas aliada a uma prática clínica e/ou institucional que considera a multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem. Poderão exercer a profissão de Psicopedagogo no Brasil os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente.

O Psicopedagogo:

1. Possibilita intervenção visando a solução dos problemas de aprendizagem tendo como enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino público ou privado;

2. Realiza diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia;

3. Atua na prevenção dos problemas de aprendizagem.

4. Desenvolve pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem e seus problemas.

5. Oferece assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em espaços institucionais.

6. Orienta, coordena e supervisiona cursos de especialização de Psicopedagogia, em nível de pós-graduação, expedidos por instituições ou escolas devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da

legislação vigente.

Tendo em vista que a formação do Psicopedagogo vem ocorrendo em caráter oficial nas Universidades com muita procura, e há um grande número de profissionais formados nas Universidades Brasileiras desde a década de sessenta, a regulamentação da profissão torna-se não só legítima, mas urgente.

O Projeto de Lei n° 3.512, DE 2008, dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia. O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º É livre, em todo o território nacional, o exercício da atividade de Psicopedagogia, observadas as disposições desta Lei.

Art. 2º Poderão exercer a atividade de Psicopedagogia no País:

I - os portadores de diploma em curso de graduação em Psicopedagogia expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente;

II - os portadores de diploma em Psicologia, Pedagogia ou Licenciatura que tenham concluído curso de especialização em Psicopedagogia, com duração mínima de 600 horas e carga horária de 80% na especialidade.

III - os portadores de diploma de curso superior que já venham exercendo ou tenham exercido, comprovadamente, atividades profissionais de Psicopedagogia em entidade pública ou privada, até a data de publicação desta Lei.

Art. 3º É assegurado aos atuais ocupantes de cargos ou funções de Psicopedagogo, em órgãos ou instituições públicas, o direito de continuar no exercício de suas respectivas atividades, desde que credenciados pelos órgãos competentes.

Art. 4º São atividades e atribuições da Psicopedagogia sem prejuízo do exercício das atividades e atribuições pelos profissionais da educação habilitados:

I - intervenção psicopedagógica, visando à solução dos problemas de aprendizagem, tendo por enfoque o indivíduo ou a instituição de ensino público ou privado ou outras instituições onde haja a sistematização do processo de aprendizagem na forma da lei;

II – realização de diagnóstico e intervenção psicopedagógica, mediante a utilização de instrumentos e técnicas próprios de Psicopedagogia;

II - utilização de métodos, técnicas e instrumentos psicopedagógicos que tenham por finalidade a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas com a aprendizagem.

São vários fatores que levam um indivíduo a dificuldade de aprendizagem, e uma delas é o fato de que o ser humano não seja capaz de aprender sozinho sem que estabeleça um diálogo através de intervenções. Sabemos que os principais Distúrbios de Aprendizagem nada mais são: Dislexia, Disgrafia e Discalculia. Estes distúrbios designam a criança a apresentar dificuldades de aquisição de matéria teórica, embora apresentem inteligência normal, e não demonstram desfavorecimento físico, emocional ou social. Esta definição não demonstra a não incapacidade da criança, pois ela é capaz de aprender, mas de uma forma imatura que requer atenção e um método de ensino apropriado a eles. Esses distúrbios não de-

vem ser confundidos com deficiência, pois a dificuldade em aprender nada mais é do que desempenho compatível com sua idade quando estas são fornecidas experiência de aprendizagem apropriada.

O objetivo principal deste estudo é demonstrar o papel do neuropsicopedagogo nas escolas, e mostrar como trabalhar as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O trabalho do neuropsicopedagogo com o aluno que tem dificuldade de aprendizagem ou processo que poderíamos chamá-lo de não aprendizagem, ou seja, responsável pelo fracasso escolar, é necessário que tenha um conhecimento sobre as questões, esclarecendo o problema e a dificuldade de aprendizagem. O processo da aprendizagem poderá ocorrer com um trabalho voltado para a causa da dificuldade de aprendizagem.

Para que o neuropsicopedagogo inicie o seu trabalho, haverá necessidade de realizar um levantamento das queixas, sintomas, desempenho escolar e relacionamento comportamental desses alunos que irá avaliar.

De início uma conversa com os pais a partir das queixas apresentadas pelos professores. Nesta proposta o neuropsicopedagogo terá que estabelecer uma conexão com a neurociência para se ter um aprofundamento do trabalho.

As neurociências da leitura mostram que cada cérebro de criança dispõe de circuitos neuronais capazes de aprender a ler. Mesmo para uma criança disléxica, ou para um adulto analfabeto existem soluções. A plasticidade cerebral é tal que é possível contornar as dificuldades da leitura por vias cerebrais incomuns. Estamos, contudo, apenas nos primeiros balbucios da ciência da leitura. A melhor compreensão do desenvolvimento da leitura, o aparecimento de softwares educativos e a adaptação ótima ao cérebro da criança oferecem grandes esperanças a todos aqueles para quem ler permanece uma prova. À medida que emerge um consenso científico sobre os mecanismos da leitura, seu ensino deveria progressivamente se transformar numa autêntica "neuropsicopedagogia": a ciência unificada e cumulativa em que a liberdade de ensino não é negada, mas voltada para a pesquisa pragmática de um ensino melhor estruturado e mais eficaz. (Dehaene,2012 p. 344)

CONCLUSÃO

Este trabalho está pautado nas diferentes formas de aprendizagem, comprovando que apenas um método de ensino não contempla todas as necessidades do indivíduo, portanto devemos nos aprofundar nas pesquisas na área de neurociências, no processo de aprendizagem, porém algumas pesquisas em torno de algumas patologias são os avanços primordiais para a neurologia. Dentro deste contexto, o processo de aprendizagem estabelece uma conexão com o indivíduo em busca de uma ligação na área educacional. Ao observar o indivíduo é necessário fazer considerações necessárias para restabelecer o trabalho neuropsicopedagógico demonstrando os aspectos positivos sobre seu comportamento e habilidades. Como dito anteriormente, a neurociências é uma área nova, principalmente no contexto educativo. Neste cenário educativo a atual prática neurocientífica é desconhecida.

O trabalho do neuropsicopedagogo nas instituições escolares é de suma importância para a comunidade escolar. Pois este profissional tem clareza pedagógica sobre questões educativas e a capacidade de interferir e estabelecer novas alternativas para o encaminhamento do processo educativo, procurando compreender e analisar a aprendizagem de cada um. Desta forma, abrangendo todos os educandos com dificuldade de aprendizagem, auxiliando e reestruturando a forma de aprender.

O trabalho do neuropsicopedagogo deve ser planejado para que a intervenção ocorra de duas formas, uma voltada para a detecção de sintomas e outra sobre as causas e sintomas, todas pautadas em anotações como: o sujeito, a família e a escola. Cabe ao neuropsicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, assim favorecendo, promovendo e orientando-o. Tudo isso necessita de profissionais capacitados que saibam direcionar o caminho de cada indivíduo, respeitando sempre a individualidade de cada um.

REFERÊNCIAS

ASSENCIO FERREIRA, Vicente José. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos Campos: Pulso; 2005.

BEAR, Mark F..Connors, Barry W. Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GAZZANIGA, Michael S. IVRY, Richard B.; MANGUN, George R. Neurociência Cognitiva. A Biologia da Mente. 2 ed. Trad. Angélica Rosat Consiglio et al. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HENNEMANN, A. L. Neuropsicopedagogia: novas perspectivas para a aprendizagem, 2016. Disponível em: <http://neuropsicopedagogianasala-deaula.blogspot.com.br/2012/10/neuropsicopedagogia--novas-perspectivas.html>. Acesso em: 20 julho 2021

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

ROTTA, Newra T. OHLWEILER, Lygia. RIESGO, Rudimar dos Santos . Transtorno de Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TABAQUIM, Maria L. M. Avaliação Neuropsicológica nos Distúrbios de Aprendizagem. In Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. Org. Sylvia Maria Ciasca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TOZONI Reis, Marília Freitas de Campos. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE S. A., 2008.

ZARO, M. A. et al. Emergência da neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. Revista Eletrônica Ciências & Cognição,v. 15, 2010.

O DESENNHO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

ROSILENE DE JESUS GARCIA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar como o desenho auxilia no processo de desenvolvimento cognitivo e as suas contribuições no processo de aprendizagem da criança. No primeiro momento discutiram-se as primeiras fases do desenho voltado para o desenvolvimento cognitivo. O resultado deste artigo tem como pretensão contribuir e incentivar os educadores a desenvolver uma prática em que tenha consideração de que o desenho infantil é uma maneira de aprendizagem fazendo com que tal prática consiga se tornar essencial na educação infantil. Nota-se que através do desenho a criança faz com que consiga deixar a sua marca e utilizar a sua imaginação e, é nessa época que a criança tem a sensibilidade em notar tudo o que está em sua volta independentemente do seu meio cultural e social onde está inserida. Quiçá, notam-se as suas capacidades de se expressar graficamente o que estão sentindo ou mesmo o que está vendo de maneira que o seu grau de habilidade consiga permitir que as crianças venham a se interagir e se expressar com o meio social, na construção de um ser histórico e também social.

Palavras-chave: Desenho. Desempenho Cognitivo. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar qual o papel do desenho quando se fala do desenvolvimento infantil. A maneira de abordagem do estudo presente foi à pesquisa qualitativa, desse modo a modalidade de pesquisa é a bibliográfica.

A criança em algum momento pede lápis e papel para desenhar. Se a criança não tiver os materiais mais convencionais, ela procura instrumentos, para deixar, nas superfícies os seus registros de ideias, gestos ou fantasias. No momento em que não tiver o papel, a criança desenha na areia, terra, parede, muros, qualquer lugar será o alvo.

Em relação à garatuja desordenada, na qual é característica comum às crianças de um a dois anos, existente no realismo fortuito, onde percebe que o exercício livre no papel é confundido sistematicamente com a imitação escrita, onde acontece nas produções iniciais da criança (PILLAR, 1996, p. 17).

Para que a criança consiga se apropriar dos sistemas de representação da escrita e do desenho, a criança tem que construí-los, diferenciando os elementos e também as relações próprias aos sistemas, assim como a natureza do vínculo entre a sua representação e o objeto do conhecimento. Tal vínculo pode ser arbitrário, assim como no caso da escrita, por se valer de analógico ou de signos, como no desenho, por usar símbolos.

O desenvolvimento desenho necessita de duas condições, sendo a primeiro ser o domínio do ato motor, pois de modo inicial o desenho é o registro do gesto e logo passa a ser o da imagem. Pois assim, a criança consegue perceber que pode representar graficamente o objeto.

A outra condição não menos importante, é a evolução do desenho está ligada a relação com a fala existente no ato de desenhar. Esses fatos são fundamentais.

Contudo, o tema do artigo refletiu-se também que o processo de desenvolvimento de desenhos infantis é muito fundamental, pois através dele a criança consegue se desenvolver tanto socialmente como cognitivamente. A partir daí o processo começa a desenvolver as suas habilidades podendo assim expor as experiências que possam ser vivenciadas fora e dentro dos espaços educativos.

Desse modo, o desenho não deve servir somente como uma atividade ocupacional, mas sim como uma maneira de articulação entre outras áreas de conhecimento. As práticas pedagógicas nas quais enfatizam o desenho somente como proposta da ocupação, ainda é uma prática recorrente em boa parte dos espaços de educação infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

A escola tem um papel fundamental na mediação entre ambiente e aluno, sendo um espaço para a construção de conhecimentos, éticos e princípios morais.

Transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, deixa de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social. (BOCK, 1999, p.375).

No decorrer do período escolar o indivíduo obtém habilidades, conhecimentos, valores e comportamentos, sendo assim, a escola têm como função propiciar caminhos para que tais interações possam acontecer. Tal processo não é direto, contudo, pode ser estimulado com o entendimento adequado do que é desafiador e atrativo.

A escola tem um papel importante no desenvolvimento e na capacitação para o mundo do indivíduo, percebe que a escola carrega consigo várias atividades que preparam o aluno para a vida em sociedade, atividades que quando feitas não nota o quão essencial irá tornar-se futuramente.

[...] é fundamental que as artes façam parte central do currículo porque são instrumentos vitais para a aprendizagem, nomeadamente para veicularem os direitos humanos e formar cidadãos responsáveis e intervenientes nos sistemas democráticos. As artes têm contribuição para o desenvolvimento das capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade. [...] (BRASIL, 2007, p.38)

Mediante Ana Mae Barbosa (1991), no decorrer as aulas de arte é elaborado uma Abordagem Triangular para que aplique o conteúdo, sendo uma metodologia aplicada em sala de aula, divida em três aspectos:

- Fazer Artístico: proporciona ao aluno a prática artística;
- Apreciação da Arte: desperta o lado crítico do aluno;
- Contextualizar: conhece o contexto da obra, fazendo que o aluno entenda como e porque a obra foi realizada.

Ao aplicar a metodologia o aluno consegue se expressar e adequar-se ao contex-

to, dando aumento em sua participação em aula. O método usado é bastante significativo, pois tem a função de dar mais confiança ao aluno.

No decorrer da fase escolar, o desenho tem contribuição efetivo no desenvolvimento, e o professor deve usar tal mecanismo de modo que estimule o aluno a produzir, fazendo sua criatividade aflorar e, expressando os pontos de sua subjetividade.

Sempre indo além de algo com releitura de obras, que acontece constantemente em sala de aula. É importante potencializar as capacidades do aluno, pois, ter um ambiente rico em estimulação traz um bom desenvolvimento e, a escola tem o seu papel em tal processo de estimulação.

É fundamental entender como o desenho consegue auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno, no ambiente escolar, pode mostrar aos alunos, a diversidade cultural usando o desenho, de modo em que o aluno tenha conhecimento dos novos gêneros, para que se evite o preconceito e o desmerecimento. De antemão, irá expandir a visão cultural do aluno, além de ter uma grande valia no desenvolvimento social e afetivo do indivíduo.

Através do desenho conseguem propor exercícios de atividades ritmadas, percepções de cores com as mãos no método artístico, com uma abordagem psicomotora.

Mediante Naiara Bastiti e Cam Souza (2008), causam efeitos tanto no desenvolvimento psicológico quanto no motor/físico e também a pratica com os instrumentos como: lápis de cor, giz de cera, pincéis, sempre auxiliando no desenvolvimento de motricidade.

O desenho tem por sua vez, uma suma importância na expressividade na compreensão do outro e de ideias. Podem ser notados nos desenhos pontos que demonstram atos do dia a dia, sentimentos, na representação de um desenho percebe-se as características específicas do perfil de cada aluno, contudo, o uso de mais uma cor que outra, ou, alguns objetos determinados que, para a criança pode representar algo com significado, evidenciando a sua individualidade.

É essencial que o professor consiga enxergar como seu aluno tem percepção do próprio desenho, incentive e elogie isso fortalece a confiança para se sentir contente em relação a sua produção, o professor ao encorajar, o aluno consegue produzir mais vezes, melhorando as suas habilidades.

É algo decorrente de fatos históricos a expressão humana, os antepassados tinham costumes de desenhar em cavernas cenas do dia a dia, e tais cenas hoje em dia são de grande valia para o estudo da arte.

Em relação ao processo de desenvolvimento do desenho, Derdyk aborda que:

O homem sempre desenhou, sempre evidenciaram os registros gráficos, índices de sua existência, comunicados íntimos destinados à posteridade. O desenho, linguagem tão antiga e tão permanente, sempre esteve presente, desde que o homem inventou o homem. Atravessou as fronteiras espaciais e temporais, e, por ser tão simples, teimosamente acompanha nossa aventura na Terra (DERDYK, 1990, p. 10)

Os alunos passam por etapas que mostram os fortes traços de expressão humana, no qual não podem conseguir verbalizar com as palavras as suas experiências,

mas conseguem por desenhos. Ou seja, a funcionalidade de desenho em relação a se expressar já é algo que vem de muito tempo.

O desenho é a maneira com que os indivíduos têm de se comunicar quando não conseguem através das palavras.

Na etapa de garatujas desordenadas o aluno não consegue compreender que os traços é ela quem irá produzir com o movimento que realizará com o braço, mostrando desse modo em desenhos com várias linhas que seguem várias direções.

Sem preocupação com a estética, não tendo preferência alguma pela cor, todos os elementos que constituem são utilizados pelos simples prazer de fazê-lo.

De acordo SANTOS (2015), a criança não consegue controlar os seus rabiscos, nem se prende ao que está realizando. Várias vezes acabam ultrapassando o limite do papel rabiscando a própria mesa, ou trocando várias vezes de lápis, sem saber para que sirva determinada cor.

Enquanto as garatujas ordenadas, a criança passa a ter consciência de que o risco é o que ela produz interligando com a movimentação da sua mão, depois disso começa a usar várias cores e as formas começam a se diversificar, contudo a forma circular é característica desta fase.

No decorrer dessa etapa a criança inicia-se a produzir com um domínio maior e a noção das formas, conseguindo fazer vários movimentos, virando-se um momento de conhecer o que pode criar, sempre testando a sua capacidade artística.

Na garatuja nomeada, o aluno associa o desenho com a verbalização tendo um maior significado, tendo mais empenho no processo de criação do seu desenho, mediante daí o aluno é capaz de desenhar as figuras mais difíceis. Nessa fase é comum que o aluno desenhe elementos com grande importância para si. É crucial que o professor não force o indivíduo a explicar o que foi criado.

Na fase pré-esquemática a criança faz desenhos próximos da sua realidade, as formas começam a ser reconhecíveis e com grande parte emocional. O pensamento da criança está ligado intimamente com o desenho correlacionando com a sua realidade, acaba tornando ainda mais complexo.

A garatuja tem uma importância ímpar nos anos finais, pois é um dor primórdios da expressão humana, relacionando a fase estando ligada com a evolução do ser humano e do seu desenvolvimento.

O aluno ao passar por essa etapa inicial vai demonstrar um bom rendimento tanto social como escolar.

Todos os indivíduos passam pela fase da garatuja, o que torna diferente é a mesma ser potencializada ou não. Tais etapas dos desenhos estão interligadas com o desenvolvimento do aluno nos anos finais. Contudo, é através delas que o aluno consegue apresentar melhor entendimento, maior facilidade para se expressar e, ainda uma motricidade refinada.

A ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenho é notória, os alunos conseguem aprender desenhando e isso de modo consequente está o preparando para futuras atividades.

O desenvolvimento afetivo e cognitivo está ligado intimamente com o desenho, sendo no olhar crítico, na apreciação do

mundo, na expressividade, na criatividade e entre outros. Contudo, é muito fundamental valorizar e estimular a atividade em todos os anos escolares no ensino da arte.

Trabalhar as atividades coletivas, o desenho estimula a cooperação entre os alunos, pois o desenho auxilia no desenvolvimento da timidez.

O desenvolvimento da subjetividade é uma fase contínua e lenta, pois é a partir do dia a dia em que nasce até os últimos instantes da vida. É a característica que faz a pessoa ser única, pois com as suas experiências vividas, constrói diariamente na interação social, nas maneiras de ser, pensar e também de se relacionar socialmente.

A subjetividade trata-se das experiências únicas, originais e íntimas. A pessoa vivência de maneira que consiga se expressar as suas emoções e a iniciativa de alguma atividade no qual proporcione uma nova experiência.

A arte consegue tratar também da cultura, pois a pessoa consegue se expressar em sua experiência cultural. É através da arte que o indivíduo comunica-se com o seu interior e, de alguma forma consegue atingir outras pessoas, ajudando-o na comunicação com o seu íntimo.

Antigamente, a criatividade era notada como um dom divino, uma mensagem recebida através dos deuses, existia também teorias nas quais diziam que a criatividade se dava da loucura, onde as manifestações artísticas eram consideradas como atos que advinham dos desajustes inconscientes dos seres.

O desenho auxilia na desenvoltura mediante da possibilidade de se expressar, ajudando não apenas no desenvolver cognitivo, assim como ampliando os seus pensamentos e as visões com histórias distintas que dão a possibilidade de ser o que quiser ser.

Tal estímulo ao ser incentivado, auxilia na comunicação quando os adultos e serem proativos com iniciativas sempre procurando os fatores criativos. Contudo, no desenho é importante ser criativo, pois trazem vários pontos positivos, como, trabalhar mais a personalidade.

O importante em ser criativo consegue refletir na possibilidade de acrescentar experiências e, quanto mais experiências a pessoa possuir, maior será a sua imaginação.

O desenho é uma atividade na qual surge de maneira espontânea e voluntária, inicialmente em forma de rabiscos, evoluindo, para desenhos mais elaborados e complexos. Tal crescimento não é casual, e tem resposta a padrões bem determinados, passando por várias faces diferentes.

As primeiras expressões artísticas com o modelo de rabiscos são a base na qual a criança desenvolve a sua expressividade, onde levará ao desenho, à escrita e à pintura.

A criança evolui e com o desenho não é diferente, e é fundamental ter recurso para acompanhá-lo o desenvolvimento, pois são várias as vantagens que o desenho oferta.

São fatos cruciais para o que foi citado acima, pois aumenta a autoconfiança da criança; proporciona o desenvolvimento da motricidade fina e Psicomotricidade; além de estabelecer as bases para o desenvolvimento posterior da leitura e da escrita; auxilia no desenvolvimento da criatividade, expressividade e a imaginação, entre vários

outros.

O desenho é um elemento essencial e catalisador em todo o desenvolvimento da criança. Será por volta dos dois anos de idade que a criança descobrirá que existe uma relação entre os traços no papel e os movimentos que executa com o lápis.

Na fase do rabisco descontrolado, os primeiros traços são notados no desenho da criança e carecem de sentido, tem variação de comprimento e em direção, ainda não buscava representar nenhum elemento do seu meio, percebe-se que desfruta simplesmente dos movimentos que acontece ao produzir os seus desenhos, é localizada na fase da garatuja no qual o rabisco é descontrolado.

Tem as seguintes particularidades:

- A criança segura o lápis de várias maneiras diferentes e, por vezes, não tem o controle suficiente para adaptara a posição correta para se segurar o lápis;
- Olha com frequência para outro lado enquanto estar desenhando;
- Apercebe-se das diferenças sobre a superfície em que desenha, porém não é consciente de que é a causa de tais modificações;
- Os movimentos são aleatórios e amplos e não conseguem respeitar o limite da folha.

De modo progressivo, a criança entra em uma etapa importante, uma vez que vai descobrir também o controle visual que obtém sobre os traços em que executa. Os rabiscos ganham complexidade de acordo com os pequenos crescem e, ao mesmo tempo, vão impulsionando o seu desenvolvimento expressivo e cognitivo.

No início, o que se percebe é um emaranhado de traços leves, linhas, pontos e círculos, que, várias vezes, se sobrepõem em várias demãos. Futuramente, já nota uma cena mais complexa, com figuras detalhadas e edifícios. O desenho acompanha o desenvolvimento dos alunos.

Toda criança desenha, agir com um riscador sobre um suporte é algo que a criança aprende através da imitação, ao ver os adultos escrevendo ou até mesmo os irmãos desenhando.

Os rabiscos feitos pelas crianças, denominados como garatujas, a criança experimenta desenhar em paredes, chão e tem interesse pelo efeito das diferenças materiais e das maneiras de manipulá-los, como fazer pontinhos ao pressionar com força o marcador.

Tal atitude de experimentação tem um valor indiscutível, pois o desenho se desenvolve com base nas observações em que a criança desempenha mediante a sua própria ação gráfica.

O desenho se torna mais expressivo no comento em que existe uma conjunção afinada entre mão, instrumentos e gesto, de modo que, ao desenhar, o pensamento se faz. Com o tempo, a criança procura registrar as coisas do mundo a sua volta.

Uma das funções principais do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que oferece de representação da realidade. Englobar os objetos vistos no mundo para o papel é uma maneira de lidar com os elementos diários.

O desenho é uma maneira de a criança lidar com a realidade que a cerca, representando as situações que lhe tem de interesse. Todas as crianças têm o interesse em

registrar no papel algo que seja reconhecido pelo próximo. No início, é comum notar o que se convencionou chamar de boneco girino, é a primeira figura humana sendo por um círculo de onde sai um traço representando o tronco, sendo dois riscos para os braços e os outros dois para as pernas.

Contudo, depois tal figura incorpora cada vez mais detalhes, de acordo com a criança refine o seu esquema corporal e ganhe repertório imagético ao olhar desenhos de sua cultura e também dos próprios colegas.

Uma das primeiras pesquisas das crianças, assim que entram na figuração, é ter relação topológica entre os objetos, como a distancia e a proximidade entre eles e, a descontinuidade e continuidade e assim em diante.

Logo após, as crianças tem interesse em registrar tudo o que tem sabedoria sobre o modelo ao qual se referem no desenho, e é perceptível notar a utilização de recursos com muita transparência.

Desse modo, a criança se aproxima das noções iniciais de escala e perspectiva, estruturando o desenho em uma cena, sem ter que misturar na mesma produção elementos de distintos contextos.

Existe uma cizânia, entre os principais estudiosos. Existem os que defendem que o desenho é espontâneo e o contato com a cultura visual acaba empobrecendo as produções, até que a criança se convença de que não sabe desenhar e chega a pará-lo de fazer. E existem aqueles que depositam justamente em seu repertorio visual o desempenho em seu desenho.

Atualmente essas discussões dominam a segunda posição. Sabe-se que ser universal em relação ao desenho infantil é a garatuja, os outros dependem do contexto cultural, aborda Rosa Iavelberg.

Ter detalhes da figura humana, noções de perspectiva e de realismo visual são elementos da evolução do desenho. Tal perspectiva não consegue admitir o empobrecimento do desenho infantil, porém entende que a criança tem reconhecimento da maneira de representar graficamente a sua cultura e tem o desejo de aprendê-la.

Contudo, o mito de que a criança se afasta dessa prática quando se alfabetiza é desconsiderada. O desenho é uma maneira de linguagem que tem os seus próprios códigos.

Mediante Mirian Celeste Martins, que para se aproximar do que ele expressa, é necessário realizar uma escuta atenta enquanto a criança produz. Quiçá, a relação entre a diminuição do desenho e a aquisição da escrita acontece porque a escola não consegue da muito espaço a este quando a criança é alfabetizada.

A cada trimestre da vida infantil da criança as suas expressões se modificam e enriquecem de vários modos, seus desenhos, a exemplo do rosto, têm mais características, chegando a ter cílios, olhos, pupilas, orelhas ou até mesmo bochechas, tendo assim mais precisão aos desenhos criados pelas crianças.

Isso faz com contribua para a explosão de arte visual, que mediante os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1998, na educação infantil as artes visuais ao decorrer da história, eram entendidas como um passa tempo, não tendo nenhuma importância necessária.

Enquanto sujeito a criança, suas raí-

zes culturais vão se manifestar através da percepção de sua história, meio ambiente, trajetórias, todos os princípios que se sujeita a sua herança histórica: sua língua, cultura, compreensão dos valores éticos.

O desenho se realiza como mais uma ferramenta na relação ensino-aprendizagem para as descobertas de sua infância.

É a partir dos três anos de idade que a criança começa integrar o olhar com o movimento, ou seja, ambos os controles faz com que a criança possa realizar o seu desenho circular. De antemão, é a partir daí que o olhar segue a mão, que acontecerá os procedimentos gráficos verdadeiramente, é por meio da chegada prematura das maneiras circulares que se confirma assim o processo da aprendizagem infantil.

A representação gráfica, através de desenhos, é uma das mais maneiras antigas de comunicação humana. Nas crianças, a expressão de maneira de desenho se desenvolve antes mesmo da criança conseguir dominar a escrita e a leitura.

Entre os mais variados meios exemplos de desenhos espontâneos feitos pelas crianças, a representação de figuras humanas podem levar como destaque como uma das mais feitas, podendo, aliás, ser usado como ferramenta de avaliação cognitiva infantil.

Enquanto instrumento de avaliação dos aspectos cognitivos, entende-se que o desenho seja uma expressão dos aspectos do desenvolvimento, na qual existe um típico de ciclo infantil onde pode ser analisado partindo-se da produção gráfica. Contudo, existe uma relação próxima entre o desenvolvimento conceitual e o desenho.

A criança na fase inicial, não desenha aquilo que vê, mas aquilo que sabe. À medida que a criança se desenvolve, procura representar os objetos de modo como os ver, surgindo então os conceitos de proporção, relação espacial, tamanho e a posição relativa. (LEANDRO et al., 2016).

Pode ser um instrumento na qual leva uma melhor compreensão para a criança. Nota-se que o desenho promove várias aprendizagens, até porque a criança desenvolve um conjunto de habilidades para dar jeito ao que foi vivenciado, transmitindo para o papel os traços, cores, riscos e os rabiscos que se aprimoram no decorrer do seu desenvolvimento.

Para a criança, desenhar á uma maneira de brincar, contudo, ela não se preocupa com a perfeição de sua técnica, porém expressa todo o seu ser, até mesmo no inconsciente. (CARVALHO, 2013).

São através dos traços e dos riscos, além do movimento que envolve o desenho, a criança necessita procurar o seu autocontrole corporal, sempre aprimorando sua coordenação motora e também a sua capacidade de atenção e de concentração, pois são cruciais para o desenvolvimento cognitivo.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil traçam os princípios políticos, éticos e estéticos no qual devem dar orientação para as propostas pedagógicas nas instituições infantis, levando em consideração as concepções de infância, criança e de currículo. Merece destaque o princípio estético neste artigo, pois enfatiza a eficácia do desenvolvimento de atividades que despertem a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e também a liberdade de se expressar em distintas manifestações culturais e artísticas. Portanto, é perceptível o quanto

o desenho se faz presente nesse momento de aprendizagem e socialização. (BRASIL, 2010).

Independentemente do momento, a criança sempre terá interesse pelo ato de desenhar. Contundo, os adultos são difíceis de notar o quanto o desenho infantil pode ter relevância a respeito do grau de equilíbrio emocional, maturidade, afeito e também no desenvolvimento motor e cognitivo da criança.

Uma das primeiras pesquisas das crianças, assim que entram na figuração, é ter relação topológica entre os objetos, como a distancia e a proximidade entre eles e, a descontinuidade e continuidade e assim em diante.

Logo após, as crianças tem interesse em registrar tudo o que tem sabedoria sobre o modelo ao qual se referem no desenho, e é perceptível notar a utilização de recursos com muita transparência.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

É através do desenho que se consegue decifrar o que a criança está sentindo, de antemão, pode-se dizer que é um meio bastante eficaz de comunicação entre o mundo a sua volta e a própria criança.

Nota-se que mediante com que a criança vai crescendo, o seu desenho também irá evoluir. Cada faixa etária passa por uma etapa do desenho e através do seu amadurecimento intelectual, a mensagem que foi desenhada se torna mais perceptível.

Contudo, de acordo a interpretação dos desenhos, a possibilidade é aberta em acompanhar o crescimento de cada criança, ter conhecimento sobre os seus pensamentos e analisar o seu modo de enxergar o mundo ao seu redor.

Enquanto instrumento de avaliação dos aspectos cognitivos, entende-se que o desenho seja uma expressão dos aspectos do desenvolvimento, na qual existe um típico de ciclo infantil onde pode ser analisado partindo-se da produção gráfica. Contudo, existe uma relação próxima entre o desenvolvimento conceitual e o desenho.

REFERÊNCIAS

BAK, M. C. Os Caminhos Paralelos do Desenvolvimento do Desenho e da Escrita. Construção Psico-pedagógica, p. 375, 1999.

DERDYK, E. Formas de Pensar o Desenho: Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

CARVALHO, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2013.

IAVELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores, 112 págs., Ed. Zouk,

FRAISSE, PAUL; PIAGET, JEAN. Tratado de Psicologia Experimental, vol. 8, 313 páginas. Ed. Forense.

GURGEL, THAIS. O Desenho e o Desenvolvimento das Crianças. https://novaescola.org.br/conteudo/121/o-desenho-e-o-desenvolvimento-das-criancas> Acesso em: 14 de março de 2021

LEANDRO, N.; SANTOS, J. C.; MARIA, J.; SILVEIRA, V. O Desenho Como Construção E Significação Do Pensamento Infantil 1. [s. l.]

MARTINS, Celeste Mirian. Processo de Alfabetização e Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

PILLAR, A. D. P. Desenho e Construção de Conhecimento na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Projeto Brincar e Aprender. O Desenho Infantil. Disponível em: <https://projectobrincareaprender.wordpress.com/2015/06/24/o-desenho-infantilgaratuja/#:~:text=Nesta%20fase%20os%20primeiros%20tra%C3%A7os,seus%20desenhos%2C%20encontra%2Dse%20na> Acesso em 13 de março de 2021.

SANTOS, D, V. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo, Mestre Jou, 2015

PRAZER EM CONHECER

Sandra Eloísa da Cruz Alencar Silva

RESUMO

Este artigo tem como finalidade apresentar as vivências práticas e teóricas que algumas pessoas buscam através de seus estudos, com amor, dedicação e felicidade, a fim de estarem capacitadas para toda vida adulta. Já que, tudo o que agrada a alma, fica mantido no interior do indivíduo. A inspiração vem também da didática das professoras das salas de leitura, que aprofundam seus conhecimentos, aprendem a usar suas memórias afetivas para transformarem suas ações de trabalho em momentos mágicos e compensatórios, dando continuidade a processos de produções, tornando-as mais participativas e autônomas.

Palavras chaves: Ação. Educação. Complexidade. Humanização. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz um apanhado da história da educação, dos primórdios até a contemporaneidade, mostrando mudanças relevantes e novas concepções, que foram e são cruciais para o desenvolvimento e para o processo de ensino e aprendizado.

Vale destacar as décadas de 70 e 80, partindo para um momento mais recente, em que as mudanças no modo de pensar e atuar na educação foram ainda mais intensas e significativas.

Começando pela educação infantil, bebês e crianças pequenas são agora indivíduos que precisam, além dos cuidados com a higiene e a alimentação, também requerem intervenções que auxiliem na sua construção como seres atuantes do seu desenvolvimento integral.

A educação infantil passou a fazer parte da educação básica, provando ser fundamental para o processo de aprendizagem e construção subjetiva.

A educação é um bem público que oferece situações de aprendizagem de forma contínua e construtiva e, junto com a família, fica enriquecida de maneira espetacular, criando vínculos e virtudes, em toda busca do desenvolvimento humano.

Uma simples conversa bem construída com um bebê (que antes acreditava que não tinha tanta importância) pode trazer tantos benefícios. Quando se falam em alimentação, cuidado de si e do outro, organizações de tempos e espaços e reforçamos essa aprendizagem que formam caráter e

motivam empatia para a vida (SME SP. Trilhas de Aprendizagem).

Constituição Federal, 1988, artigo 205 “Educação Direito de Todos”, referese também a vida cotidiana dentro e fora de uma sala de aula, sendo dever do Estado e família dar suporte na promoção e incentivo do pleno desenvolvimento da pessoa com igualdade com garantias e aquisições de conhecimento.

Os adultos sabem o quão fundamental é a educação e como é importante a instituição educacional neste processo, por ter função socializadora e de dar suporte nas intervenções e reproduções sociais e culturais.

Muito foi mudado e para melhor quando a escola deixou de ser seletiva, que só atendia a interesses de alguns e passou a ver a necessidades de todos.

A função da escola é garantir que a criança adquira autonomia, de maneira que ela possa resolver problemas sozinhas e que não necessitem o tempo todo de um adulto. “A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 1996, p.41).

Piaget adotou um método clínico, onde propunha situações experimentais e analisou os esquemas adotados por crianças em suas aquisições e assim, concluir se esse aprendizado seria momentâneo ou duradouro, corroborando que esse conhecimento servirá para vida toda.

Como foi dito, a educação infantil é a primeira etapa da educação, analisamos os pequenos que, quando chegam à creche, cheios de medos, encontram profissionais capazes de expressarem bondade e compreensão com o outro, oferecendo acolhimento, afeto, tranquilidade e empatia que tornam o ambiente mais familiar. Essa mesma criança que quando iniciou carecia de todos os olhares e cuidados, com o passar do tempo adquire uma autonomia incrível, deixando assim até a presença do professor para segundo plano, como estudou Piaget.

O professor, tendo outras atividades, talvez dando um banho ou trocando uma fralda, não será impedimento para que a criança continue brincando e fazendo interações com os companheiros de sala.

Essa é uma conquista adquirida pela criança que fará parte de sua vida adulta, como uma pessoa virtuosa, carinhosa e competente em todas suas linguagens.

2 ENFRENTANDO OS MEDOS

Primeiramente, a necessidade de conexão entre as obrigações escolares e o prazer em estudar tem que ser vivenciada e proporcionada por uma escola que contemple todos os processos e que assegure aos alunos de maneira igualitária.

A arte na escola é um processo que assegura aos alunos possibilidades em fazeres que possam ser investigados, estudados e dialogados, uma boa maneira de igualdade.

Confrontar o aluno com suas conquistas humanas são atitudes que os instigam no alcance de alegrias e reconhecimento, enriquece sua confiança em ter maiores êxitos participativo em sua formação pessoal.

Estar em uma escola que só proporciona aborrecimentos, não é uma opção que deve ser aceita, atuar com alunos que não se interessam, até porque não se animam em um ambiente sem motivação, um

espaço sem alegria, muito pior. Existem maneiras de modificar a escola e ainda proporcionar prazer, tanto para os alunos quanto aos professores, com uma simples roda de conversa é possível conseguir muitas informações relevantes para organizar momentos mágicos e construtivos “é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil, continue a ter vontade de formar jovens na alegria” (SNYDERS 2001, p. 75).

Candau (2014) fala no processo de formação de professores e em suas práticas pedagógicas em relação à aprendizagem. É necessária a quebra de paradigma de que o professor é o detentor do conhecimento, mas que tenha necessidade de aguçar esse conhecimento no outro, para troca de experiências e vivências.

Freud (1992), afirma que os resultados essenciais atingidos pela cultura se reduzem a outras tantas humilhações e que o ego não manda na sua casa. Copérnico (2000) nos ensina que o homem não é dono do mundo, logo, somos humanos em constante conhecimento. Darwin (2009) anula a pretensão humana de se desvincular do mundo animal e nos lembra de que também sofremos mutações. É preciso viver e errar para aprender, pois é no erro que se fortalece o aprendizado.

3 COMO MELHORAR, CRIAR E ELABORAR?

Buscando o conhecimento, estudando e pesquisando de forma contínua. Colocar em prática atividades humanizadas essências à vida, que traz autonomia, responsabilidade, equilíbrio e democracia. Exercícios de imaginação, investigativos que enriquecem a ação e motivação, juntamente com emoção e sensibilidade. Locais acolhedores para criar, chorar e se emocionar com as descobertas e os meios de atrair e atingir a contemplação de objetivos.

Ultrapassar obstáculos que atuam nas esferas exaustivas de obrigatoriedade, sem que nem por que, construindo cooperação, solidariedade, empatia, igualdade, liberdade e paixão.

Aproveitar que a ludicidades é inerente ao ser humano e incluir nela a vasta construção do homem no folclore e em suas manifestações artísticas como a dança, o teatro, seu rico artesanato e as cantigas de roda.

Seguir exemplos como esses do “Projeto Sala de Leitura 30 anos de Encantamento”, da Secretaria Municipal de Ensino do Estado de São Paulo (20012004).

“Aqui sou educadora, palhaça, madre, santa, diaba e todos entram na dança, ninguém fica indiferente, todos são convidados a viajar, dramatizar, cantar. A sala de leitura é o lugar da emoção.” (p.18/19) Selma Cristina Ferreira Rocha. Nesse trecho professora mostra em quantas personalidades podemos nos transformar, quando se tem amor e vontade de alcançar êxito no que se faz.

“Fui para casa com meus pensamentos voltados para o acontecido. Não tinha dado certo, e eu tinha que mudar algo, mas o quê? Pensei... pensei... Já sei, vou fazer um teatro interativo.” (p.24) Cleusa Aparecida Alves Costa.

Aqui, deixa bem claro que não aceita “qualquer coisa”, e vai buscar em todo seu conhecimento como mudar e se aperfeiçoar.

“Acordei bem cedo. Olhei-me no espelho. Estava tão diferente: um olhar sereno, expressão firme. Não sabia de nada,

mas já havia me transformado em uma representante do reino que povoa mentes e corações das crianças" (p.36) Eliana Silva Triono. Como faz bem para alma e coração a alegria de contar e vivenciar histórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo conseguiu corroborar as informações de autores juntamente com documentos oficiais, do quão importante é se fundamentar e colocar prazer em conhecer em todo momento de aprendizagem. Seguir adiante, com leveza e empatia, transformar vidas e seguir com a corrente do bem, uma corrente transformadora que tem duas mãos, a de quem ensina e de quem recebe.

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir a discussão criadora sob a pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas, 2012.

BRASIL. Constituição Federal, Educação. 1988.

CANDAU, V. M. (Org.). A didática em questão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. O mal-estar na civilização. São Paulo: Imago, 1992. v.21.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. Os jogos e o Lúdico na aprendizagem escolar. São Paulo: Ed. Passos, 2004.

PINNA, Mário de. Especial Entendendo Darwin. São Paulo: Fapesp, 2009.

SÃO PAULO, Secretária Municipal de Educação. Coordenação Pedagógica. Trilhas de aprendizagem, 2020.

_____ Projeto "Salas de Leitura 30 anos de encantamento". SME. PEREZ, Maria Aparecida. 2001-2004.

SNYDERS, Geoger. Prefácio: Paulo Freire. Alunos Felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários, 2001.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Fundamentos e Metodologias das Línguas Artísticas. São Paulo: Sagah (Soluções Educacionais Integradas), 2004.

ZAGONEL, Bernadete. Brincando com musica na sala de aula. 2012.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS, BRINCADEIRAS, MÚSICAS E ARTE

SIMONE BORGES DOS SANTOS

RESUMO

Este estudo visa mostrar à importância dos Jogos, Brincadeiras, Músicas e Artes durante a alfabetização das crianças, como um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, com possibilidades de aprendizagem de várias habilidades, despertando a linguagem artística. Os jogos e as brincadeiras como coadjuvantes, na alfabetização, representam mais do que uma mudança de concepção, pois sua utilização deve ser baseada em valores sociais, com reflexões dos professores, diretores, pais, alunos e comunidade. Porém, essa abordagem não é tão simples, vai muito além dos muros da escola. Mostra a importância em deixar de ver os jogos e brincadeiras somente como atividades recreativas, podendo aparecer tanto como linguagem essencial à comunicação e expressão infantil quanto como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente na qual a criança pode ter acesso por meio das ações dos professores. Para isso é preciso despertar o lado lúdico, mostrar que se pode aprender brincando.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Aprendizagem; Educação; Linguagens; Artes.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que na Educação Infantil a inserção das linguagens artísticas é feita de maneira intuitiva e/ou inconsciente pelos professores, e que através dessas linguagens os educandos se comunicam com o mundo a sua volta.

Para a realização deste trabalho, recorreu-se à pesquisa de literaturas voltadas para a temática em estudo, sendo base para o mesmo, à pesquisa bibliográfica que se voltou para autores, estudiosos e teóricos que abordaram temas como brincar e educação infantil, buscando justificar as relações das crianças com os jogos e brincadeiras, os benefícios destes para a educação infantil e maneiras eficazes de propiciar o contato da criança com jogos, brincadeiras, músicas e arte durante o ensinar.

Sem deixar de mencionar os documentos oficiais de orientação curricular como o PCN-Arte – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte e o RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil.

Uma vez que a Educação Infantil se caracteriza como a primeira etapa da Educação Básica. Nesta etapa é de fundamental importância para o desenvolvimento integral dos alunos, que a prática pedagógica lhes garanta o convívio com os diversos tipos de aprendizagem, sejam de formas espontâneas ou mediadas pelos adultos.

Muitas vezes os professores se questionam: “Como desenvolver Arte na Educação infantil, sem interromper o desenvolvimento de cada aluno, de acordo com sua idade e as especificações do cotidiano e da escola? E como, nas ações os Professores podem identificar a melhor maneira de inserir a Arte na Educação Infantil?”

Escolheu-se esta temática, pois estamos vivenciando momentos de mudanças culturais e sociais, somando-se a isto, o rápido avanço tecnológico que tem influenciado diretamente no processo educacional, a escola é a âncora que viabiliza a formação de jovens críticos, autônomos e, sobretudo, protagonistas de sua própria história.

Percebe-se que nos cursos de formação e preparação de professores há um déficit para as Artes, pois ainda falta a compreensão de que a Arte proporciona um conhecimento de uma área com diversas peculiaridades, que, podem ajudar a embasar as reflexões e articulações de determinadas situações de ensino, desenvolvidas pelos professores.

Para tanto, este trabalho tem como objetivo geral incentivar a utilização dos jogos, brincadeiras e afins como mais um recurso didático no processo ensino- aprendizagem, tendo em vista a alfabetização.

Os jogos, as brincadeiras e a música também devem ser valorizados por fazer parte da cultura de um povo, onde possibilita uma aprendizagem significativa na alfabetização, é a possibilidade da criança descobrir as palavras através do lúdico. Todos os envolvidos na aprendizagem precisam estar conscientes da importância em que a linguagem artística possui na construção do conhecimento da criança.

Jogar e brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento como um todo, reduz sua agressividade e auxilia na sua inserção à sociedade, bem como na construção de seu conhecimento. Jogando e brincando, a criança consegue comparar, analisar, nomear, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. Assim, os jogos e as brincadeiras trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DEFINIÇÃO DE ARTE

Primeiramente precisamos definir o é Arte, sabendo que a palavra arte vem do latim ars, que por sua vez corresponde ao termo grego “tékne”. Assim ambas as definições podem ser traduzidas como as técnicas, os meios para se criar, fabricar ou produzir algo. Porém a Arte possui um conceito mutável na forma de ser produzida e recebida, afinal arte é o resultado da cultura de cada povo, dos valores, dos anseios e da subjetividade humana.

Na Grécia Antiga subdividiram em seis categorias a própria arte: arquitetura, dança, escultura, música, pintura e literatura. Recentemente incluiu-se também o cinema conhecida popularmente como sendo a sétima arte. A fotografia é considerada por alguns teóricos como sendo a oitava arte, mas para outros não passa de uma extensão modernizada da pintura.

2.2 HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

A Arte sempre esteve presente na Educação Escolar, a diferença eram as intenções de como seria ensinada, pois cada escola tinha os seus princípios de acordo com cada época que se estava vivendo. Segundo Biasoli (1999, p. 90) o conceito de Arte passou por diferentes interpretações ao longo do tempo: Arte como técnica, como produção de materiais artísticos, como expressão, como linguagem, como comuni-

cação, como liberação de impulsos, como lazer, enfim inúmeras maneiras.

Surgiu no início do século XIX, um movimento denominado de “Escola Nova”, que tinha como base a educação democrática e os avanços da psicologia, na qual apresentava uma mudança no foco dos princípios e no ensino pedagógico. Assim sendo o movimento confrontava os ideais das escolas tradicionais, que resumidamente era um ensino voltado para a reprodução de conteúdo previamente definidos e na autoridade do professor, em contrapartida a Escola Nova priorizava os interesses e necessidades do aluno, principalmente o processo de aprendizagem individual do mesmo.

Seguindo essa linha de educação, a Arte passou a ser uma maneira de expressão que reflete a organização mental, com a finalidade de permitir que o aluno exponha seus sentimentos e libere suas emoções, ou seja, a Arte não é mais ensinada e sim expressada. Nesse período os professores progressistas, tinham como meta a criatividade pura, livre das convenções, que era uma característica dos artistas modernistas.

Influenciada por interpretações da Psicologia em conjunto com as ideias modernistas da Arte, a educação centrada nos processos de aprendizagem das crianças fortaleceu a ideia que a Arte nas escolas seria a auto expressão do aluno, e que os professores não deveriam intervir. Desse modo a atividade artística se transformou em técnicas para expressar as emoções e conflitos, o que de certa maneira acabou distanciando os alunos do contato refletido com os elementos que compõem as linguagens artísticas.

O educador norte americano John Dewey, importante referência quando o assunto é educação democrática e Escola Nova, se contrapõe ao conceito modernista de Arte somente como expressão, ao defender a Arte como experiência. A experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo de vida. Sob condições de resistência e conflito, aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação qualificam a experiência com emoções e idéias... (Dewey, 1980, p. 91).

Segundo Dewey, a Arte ganha um caráter prático e articula com a vida e a cultura, assim enquanto experiência a Arte ajuda o homem a estabelecer relações com o mundo a sua volta.

Passada a época do Modernismo, Barbosa, apud Biasoli (1999, p. 90) afirma que o conceito de Arte no Pós-Modernismo, está ligado à cognição, o conceito de fazer, e o conceito do pensamento visual está ligado à construção do pensamento da imagem.

Já nos anos 90, a política educacional foi marcada por inovações curriculares. Um estudo feito pelo MEC – Ministério da Educação e Desporto – apontou problemas gravíssimos a repetência e evasão escolar, baixo nível de aprendizagem, entre outros problemas. Para amenizar esses fatores, o governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, priorizou o ensino fundamental e assim buscar um ensino de boa qualidade para as crianças. Para tanto, foi criado o Currículo Nacional Comum, na qual prioriza uma parte do currículo de aprendizagem seja igual em todo o território Nacional e outra parte é diversificada. Assim em 1996 foi aprovada a L.D.B – Lei de Dire-

trizes e Bases nº 9394/96, e em 1998, surge os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde destaca a melhor maneira de ensinar Artes para as crianças, que contém volumes específicos com diretrizes para o ensino e abordagem de música, dança, entre outros.

2.3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Como já foi citado anteriormente, é através da brincadeira que a criança se expressa e conhece o mundo. Entretanto, percebemos que o mundo está cada vez mais violento, e com isso as crianças estão brincando cada vez menos na rua e que suas brincadeiras refletem essa violência. Percebe-se também que os pais, no corre-corre do dia-a-dia, não brincam com seus filhos e muitas vezes nem conversa entre eles existe.

A vandalização dos espaços públicos, como parques e praças também reduzem e muito os espaços nos quais as crianças poderiam brincar. Assim as escolas se tornam um importante lugar para que as crianças possam experimentar várias brincadeiras.

No entanto, o brincar ainda é visto, em muitas escolas como “perda de tempo” ou mera recreação. É importante que o brincar esteja inserido em um projeto pedagógico mais amplo da escola e os educadores cientes da importância desta atividade para o desenvolvimento das crianças de 06 a 10 anos.

Com o passar do tempo as formas de brincar, seja os espaços utilizados, seja as regras estipuladas, sofreram alterações. Para Brougére (1998), que nos diz que o brincar e suas características são construções que representam as crianças de cada época, geração.

Pode-se dizer que a relação da criança com o mundo é apresentada pelo brincar. Pois através do brincar que apresentamos conceitos culturais e históricos e ajudamos as crianças a se socializarem, mostrando as maneiras de conviver em sociedade, e trazendo elementos culturais da sociedade da época em que vivem.

Segundo Brougére (1995), a infância é um momento de apropriação de imagens e representações diversas da cultura. Ele considera o brinquedo como o primeiro produto que podemos apresentar para as crianças, que traz consigo traços culturais específicos da região em que vivem.

O mesmo autor questiona o papel que a mídia vem desempenhando ao longo dos anos, transformando a vidas das crianças e dos pais, transformando a cultura lúdica das crianças. Para o autor, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos televisivos, ela passa a integrar muitas coisas que assistiu a seu cotidiano, inserido em suas brincadeiras frases, gestos, nomes, maneiras que viu na TV, seja ela através de desenhos animados, seja filmes, seja novelas, ou outro meio. Hoje quantos meninos, brincam de bola e sonham em ser seus ídolos do futebol, com seus dribles. Quantas meninas querem ser iguais a cantora que faz sucesso e as imitam em suas brincadeiras. Por outro lado, sabemos que as crianças também brincam de polícia e ladrão, onde normalmente o bandido leva a melhor.

A grande questão aqui a ser levantada é como os pais e a escola pode ajudar as crianças a desenvolverem um lado critico perante essa mídia televisiva em massa, ajuda-las a se expressarem através das brincadeiras e desenvolverem um senso do

certo e errado, o que é bom e o que é ruim, e para isso é preciso criar espaços para que ela vivenciar tal experiência tendo a ajuda do adulto sempre a orientando.

Segundo Brougére (1995, p.61) “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Ou seja, ao brincar, a criança apropria-se de conceitos culturais, transformando a sua realidade, e aprende a conviver socialmente.

Considerando que a brincadeira seja um momento de apropriação e releitura da cultura, ela não deve ser totalmente controlada pelo educador, muito menos deixada à própria sorte das crianças. Se a brincadeira não é conhecida, cabe aos adultos que cuidam da criança apresenta-la e ensinarem a maneira de brincar, suas regras (se tiverem), suas cantigas. Para tanto é preciso haver um ambiente favorável, tempo, espaço e envolvimento daqueles que são responsáveis pela educação das crianças.

É importante que o brincar assuma uma forma livre e imprevisível, mas sem deixar de ser uma atividade elaborada, estruturada e regulamentada por aqueles que brincam. “As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se desenvolve a brincadeira” (BROUGÉRE. 1995, p. 101).

Neste ponto, podemos afirmar a importância do papel do adulto e das instituições escolares, pois ao brincar as crianças criam regras que vai durar enquanto a brincadeira acontece. E depende dos professores e/ou dos pais, fazerem com que as regras estipuladas pelas crianças sejam decisões tomadas por todos para o bem-estar de todos. “A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar, tentar nesse universo” (BROUGÉRE. 1995, p. 103).

A criança de forma inovadora e criativa constrói o seu ser social e cultural. Sendo capaz de interpretar, e desenvolver um sentido específico às imagens, mensagens e normas da sociedade. E é através das muitas utilidades das quais o brinquedo pode ser usado, uma delas é a brincadeira, que possui suas características próprias que a criança nos apresenta sua maneira de pensar, de se relacionar, de ser.

É importante destacar que nem todo contato da criança com o brinquedo transforma-se em uma brincadeira. E também nem toda brincadeira vai depender dos produtos das indústrias de brinquedos. A criança quem brinca é capaz de transformar os elementos de seu ambiente, dando novos significados. Brincar com um brinquedo requer inseri-lo num universo específico. Como a brincadeira é uma ação e produz sentidos pode-se considerar o brinquedo como um apoio que estrutura tal atividade. (BROUGÉRE, 2004).

Mesmo sem a intenção educativa de aprender, quem brinca aprende. Nem sempre a brincadeira é vinculada a aprendizagem, porém o valor do aprender brincando não é negado. No brincar a criança cria relações, vive experiências, imagina, experimenta as mais diversas emoções, administra conflitos, interage e desenvolve-se.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira, tira dela as possibilidades de existir. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em

proporcionar tais espaços. É papel da escola interceder no contexto em que a criança possa brincar. Porém a brincadeira não deve ser condicionada.

O autor Walter Benjamin chama a atenção para as transformações do brinquedo a partir da industrialização, que marcou o distanciamento entre as crianças e seus pais, pois os brinquedos nasciam nas oficinas de entalhadores de madeira, e pai e filhos produziam os brinquedos juntos.

É importante o resgate da memória do brincar, através dos pais, dos professores, pois o brincar é uma atividade infantil. É através do brincar que as crianças interagem entre si, mostrando a maneira em que veem o mundo, e com isso garantindo a si mesmos a compreensão da sociedade em que vivem.

2.4 A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS

Vários autores importantes para a pedagogia, afirmam que os jogos ajudam de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças, tanto durante o processo de construção do conhecimento e, consequentemente, na aprendizagem, quanto no desenvolvimento das capacidades sociais, pessoais e culturais, unidos no processo de aprendizagem contribuem para a construção do pensamento e conhecimento. Os jogos trazem o mundo para a realidade da criança, auxiliando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade.

Um desses autores foi Frobel, que defendia que a educação, permitiria o treino de habilidades que elas já possuíam e ajudava no surgimento de novas habilidades. Dessa forma, os alunos, mostravam seu mundo interno e guardavam as novidades vindas de fora, chegando, desse modo, ao aprendizado. (Barbosa, 1996, p.145-68).

Já para o autor Dewey, que acreditava que o conhecimento adquirido através dos jogos deve ser uma atividade dirigida à experiência. Assim, percebe-se pela teoria dele, que os jogos são fatores decisivos para o desenvolvimento da criança. (OLIVEIRA, 1992).

Pestalozzi, educador suíço, afirmava que os sentimentos despertavam o processo de aprendizagem autônoma na criança, ou seja, o aprendizado seria conduzido pelo próprio aluno, com base nas experiências prática e na vivência intelectual, sensorial e emocional do conhecimento. O que importava no processo educativo não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores. (Ferrari, 2004, p. 16).

Entretanto a autora Montessori desenvolveu uma teoria que defende uma conquista da criança, a educação, pois o ser humano já nasce com a capacidade de aprender, se lhes forem dadas as condições certas. Para a educadora italiana, o espírito da criança se formaria através dos estímulos externos, que precisam ser determinados pelo adulto que auxilia nessa fase tão delicada. A educadora diz que, a criança deveria ser livre na escolha dos objetos sobre os quais possa agir. Esses objetos são sempre os mesmos e típicos para cada gênero de atividade. (Ferrari, 2008, p.15).

Para Piaget (1978), as origens das manifestações lúdicas seguem o desenvolvimento da inteligência, atrelada aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Assim, pode-se afirmar que a criança durante o ato do brincar, desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a auto-

-estima. Jogando, as crianças, desenvolvem a habilidade de pensamento, a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, obedecem a regras, entre muitas outras habilidades. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget (1978) identificou três grandes tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil, e que podem nos auxiliar nas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula:

A primeira delas são os jogos de exercício, que podemos identificar pela repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional, podemos citar aqui como exemplo a Amarelinha.

A segunda delas são os jogos simbólicos, que auxilia a desenvolver a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado. Por exemplo: Associar figuras a palavras.

E a terceira, e última, são os jogos de regras que são os jogos do ser socializado e se manifestam quando, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras, ou seja, os jogos brincados em grupo que auxiliam o desenvolvimento da interação social das crianças. Por exemplo: pique-esconde.

Outro teórico importante é Vygotsky, que elege a situação imaginária, o lúdico, como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. “... a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz de conta, como ainda nas que exigem regras. ” (BERTOLDO, RUSCHEL, 2012). A ludicidade é importante para a saúde mental do ser humano e merece uma atenção especial dos pais e educadores, pois é o espaço e o direito de toda a criança para exercer a relação afetiva com o mundo, com pessoas e objetos.

Os jogos auxiliam no desenvolvimento motor, da linguagem, da memória, entre outras características. Assim podemos afirmar que a presença dos jogos no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu aprendizado.

Para os educadores os jogos possibilitam tornar as aulas mais vivas, dinâmicas e atrativas, ajudando à criança ampliar seus conhecimentos e facilitando o processo de ensino e aprendizado, pois o aprendizado se torna expressivo, gradativo e eficaz.

Utilizando as atividades relativas a jogos, os educadores estarão estimulando o desenvolvimento da criança, ajudando a aprender e a valorizar o trabalho individual e em grupo. Pois nessas atividades a criança auxiliada pelo professor desenvolve a união entre a vontade e o prazer em aprender.

2.5 INCLUINDO A ARTE NA ESCOLA

A criança, desde o nascimento, tem em sua volta vários símbolos e significados que são passados de geração em geração, convivendo com as práticas culturais do seu grupo, criado assim os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural.

... é na cotidianidade que os con-

ceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiúra, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ & FUSARI, 1993, p.42).

Entretanto os códigos culturais não estão prontamente disponíveis no cotidiano e nem em situações que sejam significativas para as crianças. A escola pode mediar o acesso das crianças às experiências artísticas. Sendo assim o professor se transforma no mediador do contato das crianças com a produção cultural, sendo responsável em organizar as experiências com as percepções trazidas pelas crianças do seu cotidiano e que leva, para a sala de aula, o repertório cultural da Arte.

Queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ & FUSARI, 1993, P.43).

As aulas de Arte podem ser conduzidas através[A1] do contato das crianças com o cotidiano, natural e cultural e no contato com obras. O professor deve considerar que as crianças criam seu repertório perceptivo através[A2] de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons.

Segundo Barbosa (1991), abordar Arte sem que se ponha à disposição das crianças a imagem, é como querer alfabetizar para a leitura e escrita sem colocar a criança em contato com livros, para isso o professor deverá recorrer ao contato/ diálogo das crianças com as imagens.

Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino da Arte, sintetizadas em documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de

Ensino Fundamental) e Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) percebeu-se que houve influência de várias abordagens sobre Arte e ensino da Arte.

“a Arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos para a compreensão mais significativa das questões sociais e é a forma de comunicação que atinge o interlocutor por meio de uma síntese na explicação dos fatos” (BRASIL, 1997, p. 39).

Ensinar Arte significa organizar situações de ensino-aprendizagem adequadas a cada grupo-classe, observando os aspectos de desenvolvimento cognitivo e as vivências já construídas pelo grupo.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) é composto por três volumes: Conhecimento de Mundo, Formação Pessoal e Social e Documento de Introdução. O volume que aborda o ensino da Arte é “Conhecimento de Mundo”, que tem como eixos de trabalho Artes Visuais e Música, e trata a Arte como uma forma de linguagem e de contato com objetos de conhecimentos importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças.

No eixo das Artes Visuais é apresentada com características próprias, que podem ser abordadas articulando-se o fazer artístico, a apreciação e a reflexão. Já no eixo da Música, é apresentada como linguagem que traduz em formas sonoras, podendo expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Está presen-

te em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas, entre outros. E esse eixo é apresentado como sendo fundamental na formação dos futuros cidadãos, pois desde a Grécia antiga a Música faz parte da educação, ao lado da Matemática e da Filosofia.

Neste ponto, podemos indicar que vale para a escola e os professores desenvolverem atividades específicas que incluam danças e músicas, além de desenhos. Podemos colocar como exemplo as Festas Juninas, que as crianças podem ajudar na decoração, dançando quadrilha e cantando músicas típicas de determinada região do nosso país.

Sabemos que na Educação Infantil, a música mantém forte ligação com o brincar, através[A3] dos jogos e brincadeiras musicais, tais como: acalantos, cantigas de rodas, parlendas, entre outros. Para os professores, podemos destacar que é importante a organização dos conteúdos e deverá respeitar o nível de percepção e desenvolvimento, bem como as diferenças culturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país.

A representação cênica e a dança estão colocadas no eixo Movimento, que tem como base principal o brincar, não estando dessa forma colocados como linguagens que tem um referencial de área de conhecimento.

CONCLUSÃO

No decorrer deste trabalho, notou-se que todo conceito está em constante transformação, assim como o conceito de infância que veio se construindo e se constituindo através dos costumes, fatos históricos e até dos desenvolvimentos ocorridos na sociedade. De acordo com Ariès (1981), até por volta do século XII, a infância era desconsiderada. É provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo, e nem para suas necessidades e peculiaridades.

À medida que essa concepção vai evoluindo, a criança passa a ser alvo também do comércio e seus interesses e necessidades passam a ser considerados, surgindo, então os brinquedos industrializados.

Sabe-se que a criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta. Como diz a música Aquarela de Toquinho: “... com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo...”, com simples traços e desenhos, as crianças conseguem expor sua maneira particular de enxergar o mundo a sua volta.

Diante da problemática levantada para a elaboração deste trabalho, descobriu-se que o ato de brincar sempre contribui para o conhecimento e para o desenvolvimento mesmo quando não objetivado, pois através dela a criança mergulha num mundo diferente, de onde ela extrai informações objetivas e subjetivas sobre os mais diversos assuntos, conflitos e sai de lá mais preparada para enfrentar o mundo e as situações que a cercam, daí a necessidade de se escolher brincadeiras e jogos adequados que vão de encontro aos interesses do aluno, respeitando seu contexto, seu desenvolvimento e suas necessidades.

Notou-se também, a importância de valorizar o desenho desde o início da vida da criança se dá pelo fato da necessidade que o universo infantil tem em ser estimulado, desafiado, confrontado de forma que

venha enriquecer as próprias experiências do educando. O professor, o papel do incentivador, estará levando o aprendiz a se interessar pelas produções que são realizadas por ele mesmo e por seus colegas.

Infelizmente, o Ensino da Arte não observa o contexto cultural, ou seja, ao invés de estimular os futuros adultos a desenvolverem seus dons artísticos, optam por refrear os impulsos criativos e a livre capacidade de expressão dos aprendizes.

Percebeu-se que a construção do simbolismo é fundamental para o desenvolvimento infantil, é importante destacar que o trabalho com linguagens deve assumir um papel principal na organização das ações dos professores. As linguagens, entre elas, as artísticas, são instrumentos de expressão e comunicação usados pelas crianças para compreender o mundo a sua volta, estabelecendo relações e resolvendo conflitos.

Visto que no decorrer da história, com a criação de leis e documentos oficiais que regulamentaram a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, as concepções de infância sofreram transformações, às quais influenciaram a visão de um novo olhar de Educação Infantil e consequentemente, a conciliação do brincar com o aprender tornou-se fundamental neste processo, complementando-se à outras práticas também importantes para o desenvolvimento integral dos alunos.

Procurou-se compreender o papel do educador como promotor de aprender brincando, e como o mesmo pode contribuir nessa construção de conhecimentos, sendo um mediador e facilitador das infinitas riquezas que o brincar proporciona na vida do ser humano. Isto não significa que o professor não encontre dificuldades e desafios provenientes da atual realidade escolar, pois em meio aos constantes avanços tecnológicos e às mudanças da cultura infantil, muitas vezes para as crianças, os jogos e as brincadeiras eletrônicas apresentam-se de forma mais atrativas do que os jogos e brincadeiras com os amigos da escola. Portanto, cabe à escola buscar permanentemente, variadas formas de resgatar o prazer e a importância dos jogos e brincadeiras neste novo cenário educacional.

Contudo, acredita-se que os jogos e brincadeiras são de real necessidade no cotidiano escolar, promovendo uma educação de qualidade que através do brincar, as crianças desde a Educação Infantil, possam aprender a exercerem a sua autonomia, autoria e criatividade.

Apesar do assunto não ter se encerrado, pode-se ampliar o olhar para se perceber como é importante o brincar na educação e no cotidiano da criança. Assim elas podem sempre ser convidadas a se aventurarem por enorme universo, não somente para aprenderem os conteúdos escolares, mas também para que entendam o mundo à sua volta e que nunca deixem de viajar pelo mundo da imaginação e não percam jamais o gosto pelo brincar.

A Arte, por ser múltipla em suas dimensões, possibilita, portanto, que as múltiplas dimensões, do desenvolvimento humano encontrem nela seu conteúdo e instrumento de construção de sentidos e respostas para leituras e representações de mundo. Nesse sentido, importantes eixos de organização do trabalho pedagógico, na Educação Infantil, encontram, nas linguagens artísticas, meios de viabilização. A Arte perpassa a relação das crianças com os conhecimentos próprios e de outras áreas e

com suas emoções, pois permite a expressão, a comunicação e a representação em todos os momentos.

Por tudo isso, a Arte extrapola as explicações que a organização escolar tem apontado para ela, possibilitando mudanças na ação do professor não só diante do repertório dos seus objetos de conhecimento, mas também diante de outras produções humanas e diante do seu próprio entorno.

REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philipe. História Social da Criança e da Família. 2.ed. LCT, 1978 BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos / acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

. (Org.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP. 1990.

. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

. Parâmetros Curriculares em Geral e para as Artes Plásticas em Particular. Arte & Educação em Revista. Rio Grande do Sul, n.4, p.7-15, dez. 1997.

. John Dewey: o ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001. BARBOSA, R. L. L, Froebel e a concepção de jogo infantil, Revista da Faculdade de Educação, nº1, 1996, p.145-68.

BERTOLDO, Janice Vida; RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. Jogo, brinquedo e Brincadeira – Uma Revisão Conceitual. Disponível em: http://www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm. Acesso no dia 06 de Fevereiro de 2021.

BENJAMIM, Walter. Brinquedo e brincadeira in Magia e Técnica. Editora Brasiliense. São Paulo, 1987.

BIASOLI, Carmem Lúcia. A formação do professor de arte: do ensaio à encenação. São Paulo: Papirus, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. Parâmetros Curriculares Nacionais- Artes – Ensino Fundamental Ciclo I 1ª a 4ª 1998. Brasília MEC/SEF.

. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

CAIADO, Elen Campos. A importância de estimular a arte na criança. Equipe BrasilEscola. Disponível em:

<https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/a-importancia-estimular--arte- na-crianca.htm>. Acesso em: 07 Fevereiro. 2021.

CURITIIBA, Colégio Suiço-brasileiro de. Qual é a importância da Arte para o desenvolvimento infantil. Disponível em:

<https://www.terra.com.br/noticias/dino/qual-e-a-importancia-da-arte-para-o-desenvolvimento-infantil,7a1efed4f74420abc616d1a636bf2ab3enwws4ab.html>. Acesso em: 07 Fevereiro. 2021.

DEWEY, John. John Dewey. Traduções de: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

FERRARI, M. Educadores que mudaram o pensar educacional, Revista Nova Escola, São Paulo, Editora Abril, 2004.

, M. Aprendizagem em cada um de nós, Revista Nova Escola, São Paulo, Editora Abril, 2008.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FURT, Hans. G. Piaget na sala de aula. Tradução de Donaldson M. Garsenhagen. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

IAVELBERG, Rosa. Um convite a novas rotas de navegação no ensino da Arte. Revista Trino, São Paulo, n.2, p.39-42, 1992.

KISCHIMOTO, T.M. Jogos Tradicionais infantis, o jogo, a criança e a Educação.

Petrópolis: Vozes, 1993.

O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

LACALENDOLA, Ana Paula. Conceito sobre Arte. 2013. Disponível em:

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/conceito-sobre-arte/37543>. Acesso em: 09 Março. 2021.

MARQUES, Isabel. A. O Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MONTESSORI, M. A criança. (tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo: Nórdica, 1987

OLIVEIRA, Z. R. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar,1976.

. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

SANTANA, Ana Lucia. Arte na Educação Infantil. Disponível em:

<https://www.infoescola.com/artes/arte-na-educacao-infantil/>. Acesso em: 06 Março. 2021.

SÃO PAULO: Secretaria Municipal de Ensino. Educação Artística. Visão de área, 2/7. Documento 5, 1992.

VYGOTSKY. Lev. S. O desenvolvimento psicológico na infância. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

. A formação social da mente. São Paulo: Fontes, 2007.

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

SIMONE DA SILVA BEZERRA MACHADO

RESUMO

O atual trabalho questiona a importância do ensino de Matemática nos anos iniciais e as retribuições em se dedicar-se com o lúdico e materiais concretos para o ensino dessa matéria nessa etapa escolar. Com esse trabalho pretende-se contribuir no debate sobre as metodologias para os anos iniciais em Matemática, para assim ajudar a pensar sobre os déficits na aprendizagem, que trazem prejuízo para toda a vida escolar dos alunos, na disciplina de Matemática e

assim tornando uma barreira na vida estudantil dos alunos. Esse trabalho é resultado de estudos desenvolvidos em livros e pesquisa na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais; Matemática; Educação; Metodologias.

1 INTRODUÇÃO

Os anos iniciais da escolaridade tem grande importância para a vida do educando, pois formam uma base para as demais séries, principalmente quanto aos conceitos e relações em Matemática, que serão utilizadas posteriormente, ao longo de sua vida escolar. Quando uma criança chega à escola, deve-se respeitar o desenvolvimento dela, visto que ela traz consigo toda uma vivência, desenvolvida através de suas experiências do cotidiano, na simples ação de brincar acontece o envolvimento natural com o meio que vive.

Segundo Nascimento (2007):

Considerar a infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (NASCIMENTO, 2007, p.30)

Desta forma precisamos pensar em abordagens a partir desse lúdico, pois nessa abordagem há várias vantagens para estimular a aprendizagem nos anos iniciais, e permite utilizarmos materiais que possam auxiliar na construção do conhecimento dos alunos. Os benefícios que permeiam esse uso podem ser, a construção do raciocínio lógico, a interação dos alunos, aprender brincando e a prática de atividades de suas vivências na construção de conhecimentos. Um aprendizado satisfatório da criança nos anos iniciais, depende de vários fatores, como o espaço de sala de aula, o tempo, os materiais disponíveis e a preparação do professor em trabalhar com diferentes metodologias, além do fundamental, o domínio sobre o conteúdo trabalhado.

2 DESENVOLVIMENTO

É de suma importância para os alunos, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é essencial para construção de conhecimentos em outras áreas, além de servir como base para as séries posteriores. Essa importância também é destacada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É importante, que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares. (BRASIL, 1997, p.29)

Apresentar aos alunos as influências que a Matemática tem no cotidiano, ajuda na aproximação entre eles e a disciplina, assim podendo vê-la como necessária para sua vida. Porém, o ensino de Matemática nos anos iniciais por muitas vezes não é tão

valorizado, pois os professores investem nos processos de alfabetização e deixam-no de lado, isso é efeito da formação inicial dos professores dos anos iniciais, muitas vezes deficitária em Matemática, pois sabe-se que essa formação não se dá nos cursos de licenciatura de Matemática, mas, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, cujo objetivo principal ou centralidade é focada nos processos de alfabetização e letramento (BORCHARDT, 2015), gerando um déficit de conhecimentos matemáticos para esses professores. Assim, é reconhecida a necessidade de investimentos na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais (BARRETO, 2011). Segundo Nacarato et al (2009), os professores também trazem marcas de sentimentos negativos quanto ao ensino da Matemática, assim implicando em bloqueios para aprender e ensinar esta disciplina. Temos ainda através de Nacarato et al (2009, p. 35), "é impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual". Assim, é necessário que o pedagogo pesquise sobre esta área, pois não temos como ensinar o que não sabemos, e é necessário ter o domínio sobre o que irá ser trabalhado. A Matemática deve causar nos alunos descobertas, e o professor ser o mediador dos questionamentos e das investigações, fazendo com que estas causem nos alunos interesse pela disciplina. Quando temos dificuldades em uma matéria, isso causa desgosto, e por muitas vezes a Matemática é vista desta forma, uma disciplina difícil de se compreender e na qual causa muitas reprovações, o que acarreta em alunos com repulsa para com ela. Desta forma, a Matemática nos anos iniciais tem muita importância, pois ela desenvolve o pensamento lógico e é base das demais séries, pois os princípios básicos da disciplina que utilizaremos adiante são aprendidos nos primeiros anos. Nos anos iniciais espera-se que os alunos dominem as práticas de leitura e escrita, mas que também possam ter desenvolvido a "alfabetização Matemática", termo esse que é utilizado quando se fala em aprendizagem Matemática nos anos iniciais da escolarização. O conceito de alfabetização Matemática foi inicialmente apresentado por Ocsana Danyluk, refere-se aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática usada nas primeiras séries da escolarização. Ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê e escrever o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, de geometria e da lógica (DANYLUK, 1998, p.14).

Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destaco Machado (1990):

os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entendermos o termo Alfabetização de forma mais abrangente. Esse termo pode ser entendido em dois sentidos principais: sentido stricto e sentido lato. No primeiro sentido a "alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético", porém em um sentido mais abrangente, ou num sentido lato, se "supõe não somente a aprendizagem do sistema

de escrita, mas também, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização" (BRASIL, 2014, p.27).

Nesse sentido lato de alfabetização, um "novo" conceito se apresenta: o de Alfabetização Matemática, apresentado anteriormente. Assim, aguarda-se dos primeiros anos de escolarização que os alunos sejam capazes de desenvolverem essas habilidades, as quais impulsionam a aprendizagem de Matemática futura.

2.1 O ensino da Matemática e o brincar: abordagem a partir do lúdico nos anos iniciais e o uso de jogos pedagógicos

O ser humano durante a fase da vida tem a necessidade de brincar, pois esta é uma das atividades mais essenciais na vida dos indivíduos. Através destas, que se desenvolvem ações com o meio em que vive, contribuem para o estimulo da imaginação, da criatividade, do raciocínio lógico e da autonomia para criar seus próprios conhecimentos. Se formos pensar em Matemática e o brincar, iremos nos remeter na utilização da abordagem lúdica e de jogos que contemplem o ensino, pois estes dois assuntos são alvo de atenção por parte de pesquisadores para o ensino de Matemática. Para encontramos formas que motivem o aluno para o ensino da Matemática, temos o lúdico como alternativa, pois ele possibilita estimular de forma prazerosa a aprendizagem para o aluno. A expressão lúdica tem sua origem na palavra latina ludos, que pode designar: jogo, brinquedo. Para Almeida (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.11),

> [...] se o termo tivesse ligado a 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 (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p.12).

Podemos entender que o lúdico está relacionado atividades que envolvam aos alunos de forma que propiciem prazer e aprendizado com o que for trabalhado, é visto que este deve ser utilizado para ser o suporte no ensino. Ainda, segundo Almeida (1995, p.41):

> A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (Almeida 1995, p.41).

A educação lúdica, tem significância na formação dos alunos, pois ela quando utilizada deve repensar a vivência das crianças e no que queremos contribuir para a melhora na aprendizagem deles. As vivências que as crianças trazem, é um fato importante para que haja aprendizagem, pois estas junto com uma abordagem do

professor na qual ressalte o uso de jogos e brincadeiras, que estão presentes na infância, ajudam na formação do conhecimento. Os jogos fazem parte da cultura das crianças, e quando utilizado, pode despertar na criança entusiasmo e motivação em aprender. Eles são ferramentas que possibilitam o aluno a vivenciar situações de imaginação e raciocínio lógico, além de o aluno aprender conceitos da Matemática de forma divertida. Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos anos iniciais, que é notória a importância da utilização de atividades envolvendo jogos e a sua contribuição no progresso pedagógico, visto que:

Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber regularidades (BRASIL, 1997, p.35).

Assim, o emprego dos jogos, viabiliza aos alunos uma maneira distinta de visualizar o uso de noções da Matemática, com a possibilidade de interagir entre os colegas e assim construir seus conhecimentos. O uso de jogos em sala de aula deixa o ambiente mais agradável e propício para o ensino, não deixando de ser, favorável para aprendizagem dos alunos, pois segundo Moura e Viamont,

Os jogos educativos, sobretudo aqueles com fins pedagógicos, revelam a sua importância em situações de ensino-aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e acção activa e motivadora, possibilitando o acesso da criança a vários tipos de conhecimentos e habilidades (2005, p. 1-2).

Com isso, entende-se o valor de se trabalhar com diferentes recursos nos anos iniciais, como os jogos, pois se acredita que, por meio desses, se promove uma melhor fixação do conteúdo. Desta forma, nota-se que os jogos são objetos facilitadores do desenvolvimento das atividades lúdicas, e utilizando-os podemos criar situações que as crianças possam representar o que está trabalhando, além de utiliza-los como suporte para entender a realidade do momento.

2.3 O uso de materiais manipuláveis para o ensino de Matemática

Nos anos iniciais, a introdução da Matemática visa oportunizar aos alunos a construção de conhecimentos que até então poderiam ser utilizados por eles no cotidiano, só que agora visto de através de conceitos da escola. Para compreender Matemática é importante que os alunos sintam vontade de aprender a disciplina, para isto, o professor deve encontrar formas de motivar os educandos para desenvolverem o entusiasmo por essa aprendizagem. Segundo Thies e Alves (2013):

Nesse contexto, entende-se que o ensino não acontece sem que o professor disponha de "Materiais Didáticos" (MD) para trabalhar os diferentes conceitos a serem aprendidos pelos alunos. Mas o que de fato são materiais didáticos? Na verdade, entendemos por material didático todo aquele objeto disponível ao professor e aos alunos que contribua com o processo de aprendizagem, incluindo-se nessa ideia: mesas, cadeiras, cadernos, caneta, borracha, lápis,

quadro e giz, folhas mimeografadas ou fotocopiadas, livros didáticos, materiais manipulativos e/ou concretos, cartazes, retroprojetor, data show, jogos, computadores, etc. Novas ou velhas, as tecnologias de ensino sempre acompanharam a prática docente, não sendo, na verdade, uma novidade e convivendo simultaneamente no universo escolar (p. 183-184).

Ou seja, temos, além dos jogos, os materiais didáticos dentre os quais podemos destacar os manipuláveis que são propostas pedagógicas para o ensino de Matemática.

Uma das definições de materiais manipuláveis mais conhecidas é a de Reys (1971), citada por Matos e Serrazina (1996), que define materiais manipuláveis como "objetos ou coisas que o aluno é capaz de sentir, tocar, manipular e movimentar. Podem ser objetos reais que têm aplicação no dia- a-dia ou podem ser objetos que são usados para representar uma idéia". (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.2).

Os materiais manipuláveis são objetos disponíveis para o professor e alunos, com o intuito de trabalhar com conceitos matemáticos de forma que venha a facilitar a compreensão e o desenvolvimento do aluno, além de trabalhar de forma prazerosa. A médica e educadora italiana Maria Montessori, desenvolveu vários materiais manipuláveis, através de suas experiências com alunos portadores de necessidades especiais. Montessori acreditava que as crianças nessa situação, também tinham o direito de aprender, e através deste trabalho ela notou que manipulando os objetos, as crianças aprendiam os conceitos matemáticos espontaneamente. Assim, através de pesquisas ela desenvolveu materiais didáticos para se trabalhar com estes alunos. Posteriormente, ela notou que esses materiais poderiam ser utilizados para outros alunos. O seu material mais conhecido é o "material dourado", constituído de pequenos cubos ou cubinhos que representam uma unidade, de barras que são formadas por 10 (dez) cubinhos representando uma dezena, placas que são constituídas de 10 (dez) barras representadas uma centena; e o cubo formado por 10 (dez) placas que representa uma unidade de milhar. O uso isolado de materiais manipuláveis e jogos não desenvolve nos alunos a capacidade de aprender Matemática, pois é necessário que o professor seja um mediador dessa aprendizagem, e para isto é preciso que ele disponha-se a pesquisar sobre o uso desses materiais, para então haver o domínio na hora de aplicar. Conforme Thies e Alves (2013):

não basta a disponibilidade do material na escola, pois seu uso dependerá, entre outros fatores, da disposição e da formação dos professores, afinal, são reconhecidas as lacunas presentes na formação inicial sobre o uso de materiais, que, muitas vezes, disponíveis nas escolas não são usados por falta de conhecimento dos professores. Daí a importância dessa discussão na formação inicial de professores, como é nosso caso e também a presença dessas temáticas em políticas ou ações de formação continuada de professores, mostrando que não somente as potencialidades e limitações dos MD influenciam em seu uso, mas também, ou, sobretudo, o preparo dos professores (p. 192).

Quando levados estes recursos para sala de aula, é preciso o professor planejar de acordo com os objetivos didáticos que a turma necessita, pois estes quando trabalhados de forma adequada para o professor e para o aluno, pois os dois aprendem

juntos. O professor deve, ainda, considerar o conhecimento de cada aluno, como nos alertam Thies e Alves (2013):

Sobre as potencialidades do MD para o ensino há de se considerar tanto o estado de conhecimento de cada aluno, como as formas pelas quais o professor utiliza esses materiais. Alguns alunos, com maior facilidade de abstração, acabam por dispensar o uso de materiais concretos para compreensão dos diferentes conceitos trabalhados nos anos iniciais, porém, para outros alunos, o uso desse material poderá ser determinante para o seu sucesso ou fracasso escolar (p.192).

Temos, ainda, segundo Passos (2006) que:

Os materiais didáticos (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, palitos de sorvete, tampinha de garrafa e a calculadora) no ensino da matemática devem ser vistos como instrumento para mediação na relação professor, aluno e conhecimento, isso requer certos cuidados com a escolha dos mesmos, pois envolve certa diversidade de elementos utilizados como suporte na organização do processo de ensino e aprendizagem (apud ZIMER, 2010, p.161).

Finalmente é necessário lembrar que os materiais didáticos devem ser utilizados de forma lúdica e com um objetivo de aprendizagem pelo professor, pois não adianta termos diversos materiais didáticos e não sabermos utilizar ou fazer o uso de forma adequada. Por isso, é importante um preparo por parte do professor na aplicação de cada material, além de ser essencial, buscar meios que façam com que estimulem o aluno para o ensino de Matemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos iniciais, a Matemática é de grande importância para os alunos, além de servir como suporte para as demais séries, ela desenvolve nos alunos o pensamento lógico, o olhar crítico sobre os conceitos construídos, além de envolver o que é aprendido com o dia-dia. A construção da Matemática nos anos iniciais, não deve ser feito da forma mecânica, pois desta forma pode ocorrer desinteresse por parte dos alunos, assim construí-la com a interação dos mesmos, pode tornar a aprendizagem mais propicia. É importante ao trabalhar com conceitos matemáticos, que estes sejam explicados de forma clara e que haja o domínio sobre o tal, pois serão conceitos que servirão de base para toda Matemática escolar, desta forma o professor deve sempre manter-se em constante estudo sobre o que irá ensinar. A utilização do lúdico no ensino da Matemática é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança, ele fornece um desenvolvimento prazeroso e divertido. Quando a criança brinca, ela aumenta a autoestima e independência, desta forma ela pode construir seus conhecimentos e desenvolverem seu raciocínio. O lúdico deve ser valorizado no ensino de Matemática, visto que atividades desta natureza ajudam no desenvolvimento da criança, pois elas interagem, trocam experiências e criam suas aprendizagens através destas trocas. Os jogos, podem ser utilizados em sala de aula para desenvolver o conhecimento matemático e também a linguagem, importância para os alunos, além de servir como suporte para as demais séries, ela pois o aluno em algumas situações deve se estabelecer criticamente sobre o momento.

A utilização de atividades lúdicas na Matemática e de materiais concretos é to-

talmente relacionada ao desenvolvimento cognitivo da criança, ela ajuda na aprendizagem, fazendo que a disciplina não seja tão abstrata e possa tornar-se visual. Desta forma, é notório que a utilização dessas metodologias ajuda no ensino de Matemática, e nos anos iniciais é fundamental que possamos trabalhar com esses tipos de metodologias, para que os alunos tenham a manipulação doa materiais. O uso dessas metodologias no ensino de Matemática, ajuda no interesse e entusiasmo dos alunos em aprender a disciplina. Mas é imprescindível que seu uso não seja feito de forma obrigatória, pois ele deve servir para o aluno apreender os conteúdos de maneira alegre e prazerosa.

6 REFERÊNCIAS

1990.MACHADO, Nilson José. Matemática e língua materna. São Paulo: Cortez,

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos.

São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

DANYLUK, Ocsana. Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 1998.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica- Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília – 2007. Leograf – Gráfica e Editora ltda.

THIES, VANIA GRIM e ALVES, ANTONIO MAURICIO MEDEIROS. Material

didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar In: Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SIMONE DE SOUZA DIAS

RESUMO

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que exige do educador um olhar afetuoso e atento as particularidades de seus alunos, alunos esse que trazem uma bagagem de aprendizados já adquirido pela vida. A pesquisa segue trazendo possibilidades e a importância do ensino de artes para esses educandos, pensar nos conteúdos além de desenhos e traçados, mas pensar na amplitude que este tema traz.

Palavras Chave: Eja- Arte- Educação- Conhecimento de Mundo

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende buscar elementos sobre o professor de artes, na educação de jovens e adultos.

A pesquisa se inicia caracterizando a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, marcando as especificida-

des desses educandos, em seguida abordamos a compreensão de Arte no currículo da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa busca mostrar caminhos sobre como desenvolver atividades prazerosas que agucem nos alunos de como vem sendo efetuado o ensino de Arte nas instituições educativas da EJA, possibilitando assim, uma reflexão sobre a importância do professor de Artes como mediador da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Nem todos relacionariam a arte dentre suas necessidades básicas da vida, mas com certeza aqueles indivíduos privados do convívio social devido à estigmatização, encontram na arte um espaço para realizar-se como seres humanos, mostrando a todos que são pessoas em busca de seu crescimento pessoal.

A Educação de Jovens e Adultos, deve propor uma educação independente, que siga o caminho de uma prática que permita ao estudante desenvolver-se de modo crítico e consciente interagindo com seu contexto sociocultural.

O ensino de artes

Antes de iniciar nossa fala sobre a importância de ensinar artes na Educação de Jovens e Adultos, precisamos conversar sobre o que é artes, a sua importância para a sociedade.

Sobre o ensino de Artes na EJA (Educação de Jovens e Adolescentes, o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 destaca que, muitos estudantes da EJA, face aos seus filhos e amigos, possuem de si uma imagem pouco positiva relativamente a suas experiências ou até mesmo negativa no que se refere a escolarização. Isto os torna inibidos em determinados assuntos. Os componentes curriculares ligados a Educação Artística [...] são espaços oportunos, conquanto, associados ao caráter multidisciplinar dos componentes curriculares, para se trabalhar a desinibição, a baixa autoestima, a consciência corporal e o cultivo da socialidade (BRASIL, MEC., 2000b, p. 63).

A arte é a criação humana com valores estéticos (beleza, equilíbrio, harmonia, revolta) que sintetizam as suas emoções, sua história, seus sentimentos e a sua cultura. É uma soma de procedimentos que é utilizado para realizar obras e no qual aplicamos nossos conhecimentos. Se apresenta sobre variadas formas, como: a plástica, a música, a escultura, o cinema, o teatro, a dança, a arquitetura, etc. Pode ser vista ou percebida pelo homem de três maneiras: visualizadas, ouvidas ou vistas (audiovisuais), hoje alguns tipos de arte permitem que o apreciador participe da obra. O artista precisa da arte e da técnica para se comunicar.

O homem criou objetos para satisfazer as suas necessidades práticas, como as ferramentas para cavar a terra e os utensílios de cozinha. Outros objetivos são criados para serem interessantes ou possuírem um caráter instrutivo. O homem cria a arte como um meio de vida, para que o mundo sabe o que pensa, para divulgar as suas crenças e as dos outros, para estimular e distrair a si mesmo e aos outros, para explorar novas formas de olhar e interpretar objetos e cenas.

O processo de fazer arte e se expressar é revestido de um processo de aprendizagem, de crescimento, de amadurecimento e mediação na capacidade de comunicação do homem com o meio no qual ele se relaciona. É o encontro teoria aliada à prática. O

encontro da arte e da ciência. Da ciência e da filosofia. Um processo educativo completo e complexo. Para Fernando Azevedo: "O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar" (AZEVEDO, 1979, p. 26).

A educação de Jovens e adultos

Para falar sobre o ensino de artes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), primeiro vamos falar sobre essa modalidade de ensino em nossos dias de hoje.

A educação de jovens a partir dos 15 anos de idade e adultos das mais diferentes idades, é uma modalidade de ensino destinado a pessoas que não teve acesso ou interrompeu os estudos antes de concluir a Educação Básica. No Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 96) que em seu artigo 37º parágrafo § 1º diz:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Os alunos que fazem parte da EJA, trazem consigo diferentes realidades e idades, diferentes modos de ver a vida, experiências e particularidades o que faz contribuir para que as aulas dessa modalidade sejam mais humanas e dinâmicas. Boa parte dos alunos da EJA tem uma rotina diária sobrecarregada seja pelo trabalho fora, seja pelo trabalho doméstico, assim o professor que ministra suas aulas a esses alunos deve ofertar conteúdos que respeitem as limitações desse público, para que os alunos atinjam as expectativas necessárias para sua formação. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos:

É característica dessa Modalidade de Ensino a diversidade do perfil dos educandos, com relação à idade, ao nível de escolarização em que se encontram, à situação socioeconômica e cultural, às ocupações e a motivação pela qual procuram a escola (BRASIL, 2006).

O professor que leciona nas salas de EJA, precisa ter um olhar afetuoso e compreensivo sobre as individualidades em que seu aluno está inserido na sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/ CEB 1/2000) salienta que essa modalidade pede um plano pedagógico próprio, que pense nas dificuldades de cada aluno para que assim se cria esperança e novos caminhos aos que a procuram, estabelecendo que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais [...] (BRASIL, 2000).

As diretrizes apontam como eixos articuladores do currículo da EJA:

cultura, trabalho e tempo. Historicamente, a cultura curricular tem privilegiado uma forma mecânica e instrumental de or-

ganização dos saberes.

O ensino de artes nas escolas

Ensinar artes, é estimular o estudante, desde a primeira infância é criar relações com outras disciplinas. Sua prática vai desde o manuseio de diferentes materiais de maneira organizada e criativa até o ensino das tecnologias no processo do aperfeiçoamento estético da expressão artística.

O professor especialista em artes tem o objetivo de despertar em seus alunos a compreensão do mundo em que estes estão inseridos, para que assim consigam compreender e refletir sobre o espaço que estão inseridos. Possibilitando assim novas práticas de mudanças positivas no seu lugar no mundo. E assim garantir que o educando vivencie aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes visuais, desenho, teatro, dança, artes audiovisuais.

Segundo os PCNs, o ensino de Artes deve contemplar atividades de quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música.

É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se 29 ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associado. Parâmetros Curriculares Nacionais- pág. 28-29)

É importante a existência de um professor pesquisador, atento e envolvido com o que faz. Ao falarmos de arte, falamos de emoção, prazer e encantamento, sentimentos que estão intimamente ligados à experiência estética, que também está ligada à sensibilidade, e desta forma devemos propor aos alunos propostas artísticas, que promovam vivências que sensibilizem no relacionamento com o mundo.

Ensinar artes é promover experiências mais próximas da vida real dos educandos do que das outras disciplinas. Precisamos sempre ser criativos para solucionar problemas ou enfrentar as mais diversas situações, a prática artística ensina que não há apenas uma forma de ultrapassar os obstáculos.

O ensino de Artes na Educação de Jovens e Adultos

O ensino de artes tem como uma de suas prioridades propiciar ao estudante vivenciar e contribuir para a construção e desenvolvimento da identidade pessoal do aluno, fazendo ter certeza de ser um sujeito histórico, do qual pertence a uma sociedade, Barbosa diz que: “Eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país”. (BARBOSA, p. 18, 2003)

Contudo, o contexto é importante que na Educação de Jovens e Adultos o seu contexto social, o mundo em que vive, precisa ser reconhecido e valorizado também respeitando suas singularidades, especificidades e experiências de vida. Pensar que um estudante que retorna seus estudos na EJA ou até mesmo o que inicia, vê no estudo uma forma de se colocar no mercado de trabalho. O ensino de artes nesse sentido vem como um meio de preparar momentos significativos, que permite ao indivíduo se reconhecer, e buscar meios de explorar as

diferentes linguagens, como artes visuais, dança, teatro, música, grafite, entre outras, e assim ter um professor como interlocutor dessas diversas aprendizagens.

Segundo Freire (1996, p. 24): 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, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

A escola e a sociedade ambos tem o dever de retribuir para que os estudante possam execer meios de encontrar formas para que os aprendizados obtidos sejam usados de forma eficiente no cotidiano , e assim o saber escolar ultrapassar os muros da escola. O professor de artes que leciona na Educação de Jovens e Adultos, deve pensar numa educação escolar única, que considera sua forma de ensinar influente e capaz de mudar por si só, as práticas sociais. Existe também aqueles professores que acredita que é a sociedade, com suas práticas, que determina totalmente a educação escolar, a qual por sua vez é considerada reprodutora dessa sociedade, sendo incapaz de mudá-la.

Ao observar esses argumentos percebe-se que ambas precisam ser consideradas. No entanto, é importante definir quais particularidades desses posicionamentos ao destacar nas aulas de arte, o que se quer conservar e o que é preciso para que se assuma uma posição mais realista e progressista, na qual a educação escolar em arte possa contribuir nas transformações sociais e culturais.

Para compreender e assumir melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico social.

Para que os conteúdos de artes alcancem os educandos da EJA, é necessário que o professor promova oportunidades que permitam que os estudantes entendam e reflitam sobre os diferentes âmbitos da arte, ajudandoos a entender a arte não apenas como lazer ou consumo, mas como área do conhecimento e como atividade profissional.

Segundo Portal do Professor- ArteO aluno da EJA precisa ter acesso a procedimentos artísticos variados, à experimentação e exploração de diferentes materiais e instrumentos, principalmente àqueles mais contemporâneos que não fazem parte de seu cotidiano – como por exemplo a informatização nas aulas de Arte e a utilização de multimeios. Muitas vezes é apenas por intermédio da escola que esse aluno tem oportunidade de conhecer, interagir e produzir artisticamente com esses recursos, executando trabalhos, apreciando e fazendo contextualizações da produção cultural e histórica no tempo e no espaço (Portal do Professor, págs. 137 e 138)

O professor de artes deve considerar em suas aulas as particularidades que o estudante da EJA, traz para as aulas, a grande bagagem pessoal de aprendizagem, o que faz com que haja uma grande troca entre professor e aluno, os valores, crenças, objetos, conhecimento de músicas, danças, suas tradições culturais, o que vira grandes conteúdo para as aulas de Arte. Conhecer, o

seu aluno, a troca de experiências tudo contribui, para aulas prazerosas.

O portal do professor esclarece que é preciso proporcionar aos educandos da EJA situações que lhes permitam compreender e refletir sobre os diferentes âmbitos da arte, ajudando-os a compreender a arte não apenas como lazer ou consumo, mas como área do conhecimento e como atividade profissional. Experimentar os métodos das aulas de arte faz com que os alunos compreendam o melhor âmbito da arte nas diferentes culturas e poderão entender o artista como trabalhador. Promover encontros com trabalhadores artistas, para conhecer seus processos, aspirações, dificuldades, obstáculos, produções; essa prática contribui para que o aluno transponha as barreiras do senso comum e amplie sua visão estética e crítica de mundo.

Conteúdos de Artes na Educação de Jovens e Adultos

É preciso que compreendemos que a disciplina de Arte seja trabalhada como área do conhecimento e que esta seja tão valorizada, quanto disciplinas como português e matemática, que possuem uma carga de horas aula, maior que as aulas de artes. Temos que pensar que essa valorização ocorra não apenas nas aulas de EJA, mas também nas aulas de educação básica.

O professor de artes deve ministrar suas aulas na EJA, de forma a pensar que o seu aluno, busca uma aula coerente com sua idade, deixando que não se confunda ensinar desenhos, musica, teatro e outros conteúdos, de forma infantilizada, refletido tanto nas atividades quanto na postura dos professores,

Paulo Freire (1981, p. 12), diz: “Textos, de modo geral, ilustrados – casinhas simpáticas, acolhedoras, bem decoradas; casais risonhos, de faces delicadas, às vezes ou quase sempre brancos e louros; crianças bem nutridas, bolsinha a tira-colo (...)”.

Assim, o autor procura explicar a importância do educador que problematiza, e que leva seu aluno também a problematizar, cuja relação dialógica irá permitir a libertação da consciência humana e sua emancipação, encontrando na práxis, enquanto reflexão e ação transformadora da realidade.

É preciso que em todas as etapas de ensino, o professor crie com seu alunado um contato afetivo, pois a falta de afetividade na relação professor e aluno, o trabalho da construção de conhecimento fica comprometido, o afeto ajuda no relacionamento e na aprendizagem.

[…] Como professor […] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. (FREIRE, 1996, p. 159)

Freire nos esclarece que como professores temos que nos apegar ao querer bem aos nossos alunados, uma vez que para ser professor, não preciso me manter distante dos problemas de meus alunos.

A segurança embasada nos conhecimentos e experiências de sua prática é demonstrada de diferentes formas aos alunos, sobre as atividades propostas em sala de aula, pois, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2007, p. 143).

É necessário que os conteúdos de artes, na Educação de Jovens e Adultos, sejam relevantes no processo de ensino e aprendizagem, para que estes consigam ter a oportunidade de conhecer e experimentar as diferentes manifestações artísticas presentes em seu meio social, fundamentais para que possam ampliar seu conhecimento em arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados estes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, podemos perceber o quão rico é perceber a importância das aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos. Mais que esgotar possíveis abordagens, entendemos ter contribuído para a ampliação deste debate.

Quando o docente se coloca como sujeitos facilitadores de uma aprendizagem afetiva, o aprendizado acontece com mais êxodo. Quando o docente reconhece a importância do que os alunos pensam, ouvir um pouco de suas histórias de suas vidas, até das dores que trazem de casa, o professor assim consegue atender e entender suas necessidades e passa a conhecer melhor seu aluno o que acaba sendo é uma forma de se demonstrar carinho e respeito e confiança. O educador deve ser o exemplo para o aluno alguém com quem eles possam contar e confiar, o professor deve este hábito para ajudá-los porque todo ser humano que se sente escutado e acolhido.

O ensino de artes na EJA é muito importante para contribuir e ampliar o conhecimento também em outras áreas do conhecimento. O contato com a manifestação artística, o que é necessário para a sua formação estética e cultural.

O trabalho também foi pautado em enfatizar a importância da mediação do professor, que saiba organizar, elaborar, analisar, apresentar e discutir os diferentes procedimentos artísticos trabalhados em sala de aula, pois o principal eixo de ensino e aprendizagem na sala de aula é o aluno, portanto, este deve ser sempre o foco desse processo.

Assim, as aulas de arte devem despertar no aluno adulto, o gosto pela busca de cultura é a oportunidade de desenvolver a criatividade e a expressão, ultrapassando as barreiras objetivas, compreendendo a comunicação como algo próprio ao ser humano, a qual procura superar o tempo, ideologias e conhecimentos padrões.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arte (mec.gov.br) acesso em 13/11/2021

BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB n.º 11 de maio de 2000. Brasília: MEC, 2000b.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana

Mae (org.). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. – São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. ed. 17. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

O DESAFIO DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM TDAH

SOLANGE BARROS MAZALI ANJOS

RESUMO

O objetivo desse trabalho é destacar os desafios inerentes à aprendizagem, com enfoque em crianças com TDAH, evidenciando as características das crianças portadores de TDAH. Considerando assim um grande obstáculo no processo de aprendizagem, os alunos que apresentam algum tipo de déficit, tendo no professor o papel fundamental de identificar e agir, porém não existem planos de ação suficientemente eficazes para atuarem de modo efetivo e eficaz com essas crianças. A metodologia apresentada neste trabalho foi elaborado com base em pesquisas bibliográficas, explorativa qualitativa, visando fundamentar teoricamente através do conceito da área com base referencial em autores renomados, com viés para discutir sobre o tema. Constatando assim que TDAH é um transtorno relativamente novo, onde o conhecimento público dessa condição médica iniciou-se na década de 1970, os médicos iniciaram estudos mais profundos sobre funções do cérebro e comportamento humano até então os pais eram considerados culpados por serem crianças muito flexíveis, onde eram punidas fisicamente na escola ou em casa, porém felizmente, a maioria dos países não adotam mais esse método de punição para disciplinar crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Déficit de Aprendizagem. Educador

1.INTRODUÇÃO

De acordo com Silva (2015), todos já ouvimos falar de crianças hiperativas, que não conseguem ficar paradas, correm de um lado para o outro, escalam móveis e vivem a mil, como se estivessem plugadas na tomada, ou aquelas desastradas, desajeitadas, que não conseguem prestar a atenção em nada, portando não sendo raro apresentarem dificuldades de aprendizagem e de relacionamento, transformando a sala de aula em campo de batalha, gerando a incompreensão de pais, amigos e professores, nos quais normalmente recebem rótulos de rebeldes, mal educados, indisciplinados, preguiçosos etc.

Diante disso espera-se que o educador tenha formação adequada para identificar os alunos com dificuldades decorrentes da aprendizagem, pois como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Pedagogia e

Licenciatura (BRASIL, 2006), em seu artigo V: “o curso é destinado à formação de professores que sejam capazes de reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas e cognitivas emocionais e afetivas dos educandos, nas suas relações individuais e coletivas”.

Ao se deparar com a sala de aula em que a diversidade entre as crianças é tamanha e que os alunos apresentam dificuldades acentuadas tanto no processo de aprendizagem quanto na modelagem de seus comportamentos, o professor pode ter a percepção de desamparo, por falta de ferramentas e estratégias de manejo que são necessárias para os alunos, sendo assim nasce à justificativa desse trabalho no qual o ambiente escolar é desafiador para ambas as partes e sabe-se que o feedback negativo ou situações de aprendizagem marcadas pela emoção desagradáveis podem eliminar a curiosidade e entusiasmo a qualquer nova aprendizagem.

Como destaca Silva (2015), com o passar do tempo, o próprio TDAH se irrita com seus lapsos de dispersão, pois eles acabam, gerando além de problemas de relacionamento interpessoal, grande dificuldade de organização em todos os setores de sua vida. Tal situação pode ser comparada a um carro cujo motor está desregulado e consome bem mais combustível e submete suas peças a um maior desgaste, resultando em menor durabilidade e desempenho.

A justificativa desse trabalho se dá a partir de questionamentos no manejo comportamental pelo professor no âmbito da sala de aula com alunos identificados com TDAH, exigindo assim esforços integradores e complementares para que haja integridade física, social, emocional e intelectual com essas crianças, refletindo nos desafios educacionais presentes na atualidade, para oferecer alternativas para as tendências que segregam os chamados problemas de aprendizagem.

O objetivo desse trabalho é destacar o conhecimento para o educador, sobre o TDAH, possibilitando auxiliar no trato com esses alunos e as dificuldades inerentes a esse tipo de comportamento que poderá ser somente comportamental ou, dependendo do grau, interferir no aprendizado e consequentemente no acompanhamento da turma em sala de aula, tendo assim o professor papel fundamental no seu desempenho.

No primeiro momento iremos abordar o TDAH, em um segundo momento destacaremos as dificuldades do aprendizado, e posteriormente as técnicas aplicadas em sala de aula para facilitar a interação dos alunos portadores de algum tipo de déficit.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Um olhar sobre TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de comportamento com base neurobiológica, que atua mais especificamente no desenvolvimento do autocontrole, na capacidade de controlar os impulsos e de conseguir se organizar em relação ao tempo, aos prazos e ao futuro em geral, com as demais pessoas que estão aptas a fazer.

Para Dorneles (2014), o TDAH é um transtorno neurobiológico com etiologia multifatorial incluindo fatores genérico e ambientais, caracterizado por um padrão persistente de desatenção/ e ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento escolar, familiar e social destas crianças.

Já para Carreiro et. al (2015), os sintomas podem ser percebidos de maneira mais evidente a partir dos primeiros anos de escolarização dado as demandas de aprendizagem no ambiente escolar, onde esse transtorno acarreta comprometimentos no

funcionamento pessoal, social e acadêmico da criança e sua apresentação inclui sintomas tanto de excesso comportamentais, quanto déficits em atingir alguns marcos esperados do desenvolvimento em habilidades cognitivas.

Estudos apontaram para uma variedade de sub- agrupados de transtornos, e um crescente reconhecimento de que o TDAH, como veio a ser denominado, era na realidade um distúrbio psicológico complexo, particularmente o nível da dopamina no cérebro dessas crianças, onde também foram encontradas diferenças estruturais tais como, atraso no desenvolvimento do córtex frontal e o lobo temporal, havendo assim a possibilidade empírica da doença.

As principais características de crianças portadoras de TDAH é distrair- se facilmente devido aos estímulos internos (lembranças, pensamentos, desejos...) e aos estímulos externos (elementos visuais, sons, movimentos...), porém isso não significa que elas percebam mais estímulos do que as crianças sem transtorno, elas apenas percebem todos ao mesmo tempo. Portanto não há um déficit de atenção, e sim uma atenção multidirecionada, levando a uma incapacidade da criança de usar o tempo entre o estímulo e a resposta para planejar e representar mentalmente sua ação, organizando as informações.

A crescente demanda por diagnósticos nessa fase enfrenta obstáculos. Entre esses obstáculos estão conhecimentos limitados sobre o assunto, que dificultam o processo de identificação do TDAH, pois muitas vezes quadros de TDAH não são devidamente avaliados e diagnosticados, o que consequentemente resulta em registro reduzido do número de casos (TORGERSEN et al, 2016).

De acordo com Mattos et al (2006) ao lado do conhecimento aprofundado sobre as características do TADH, para embasar a identificação apurada do quadro, estão o método e os instrumentos de avaliação. Para prevenir equívocos no processo diagnósticos e evitar falso-positivos ou falso--negativos, é constantemente recomendada uma avaliação clínica minuciosa, na qual deve incluir anamnese estruturada por critérios bem definidos, onde o objetivo desta medida é diferenciar o TDAH de outros transtornos, entre eles os neurodegenerativos e neuropsiquiátricos.

Outra via que complementa o processo de diagnóstico é a avaliação comportamental, portanto a observação da sistomalogia comportamental do TDAH traz informações sobre formas de manifestação dos sintomas e como estes ocasionam prejuízos funcionais e outras dificuldades. De forma que os instrumentos de avaliação neuropsicológica e comportamental se traduzem em uma análise clínica e funcional do TDAH (ALVES, 2015).

2.2 As peculiaridades da dificuldade no aprendizado

As informações sobre as dificuldades de aprendizado têm se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, pois as informações sobre essa problemática são poucas, gerando grandes enganos até mesmo entre os professores e outros profissionais de educação, diante disso, o termo dificuldades de aprendizado refere--se não só para um distúrbio, mas para uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico no qual raramente podem ser atribuídos

a uma única causa.

Como afirmar que a criança não aprende por ter dificuldades de aprendizagem se “os órgãos funcionais são altamente estáveis e permitem o ajustamento por meio da substituição de alguns componentes por outros que proporcionem habilidade de compensar os processos mentais prejudicados?” (GLOZMAN, 2014, 24).

O profissional que atua nessa faixa de atendimento escolar deveria conhecer a história pregressa das crianças com quem trabalha que é muito importante para a aprendizagem e desenvolvimentos futuros, pois

[...] a formação de pré-condições para sistemas funcionais começa durante o desenvolvimento intrauterino da criança. Um embrião de dois messe de vida é capaz de reagir ao toque; até o fim do terceiro mês, o embrião mostra atividade muscular para a postura ideal; e até o final do quarto mês, movimentos ativos começam a aparecer (GLOZMAN, 2014, p.25).

Para Glozman (2014) o desenvolvimento dos sistemas funcionais se dá, de maneira fáscia e distribuídos desigualmente de acordo com as formas crescente complexas de interação entre o organismo e o ambiente, ressaltando ainda que nesse processo, há períodos de relativa harmonia e outros críticos ou sensíveis, constatando que a aprendizagem vai ocorrendo em saltos quantitativos, cada salto funcional inclui um retrocesso temporário, que a rigor, uma pausa para uma aprendizagem maior e melhor.

Como alerta Freire (1997), ensinar é mais que transmitir conteúdos, é criar possibilidades de produção e construção de novos conhecimentos, tal processo ocorre numa via de mão dupla, onde as pessoas, embora investidas de papeis e competências diferentes, estão reciprocamente formando-se.

A sociedade atual requer novas formas de trabalhar em equipe, de assumir riscos, de ser proativo, de utilizar as ferramentas tecnológicas, de compreender situações a resolver problemas, de ser criativo, e isso implica em saber viver na diversidade, em saber ouvir o outro, saber acolher o diferente, em formar e preparar crianças para o incerto, para a mudança, para a paz e para resiliência.

Já para Osti (2004) as concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem baseiam-se na articulação dos conteúdos escolares com o rendimento do aluno, que passaram a referência para a interpretação da dificuldade de aprendizagem mediante a não aprendizagem, e o resultado não alcançado, dados esses extraídos do desempenho do aluno em comparação com os demais alunos da classe, pois se um alcança o que é esperado, por que o outro não? Se ele não atingiu o esperado, não chegou na etapa prevista é porque possui uma característica de dificuldade, ou seja, não é um referencial de aluno sem problemas.

Ainda em relação à variável competência acadêmica como indicador de dificuldades de aprendizagem, verificamos que estas são “[...] definidas como um grupo heterogêneo de problemas que interferem na aquisição de competências acadêmicas e em países como o Brasil em desenvolvimento, podem ocorrer em até 40 % das crianças nas series escolares iniciais” (CAR-

REIRO, 2015).

Embora os prejuízos neurológicos possam afetar qualquer área do funcionamento cerebral, as dificuldades que mais tendem a causar problemas acadêmicos são aqueles que afetam a percepção visual, o processamento da linguagem, as habilidades motoras finas e a capacidade para focalizar a atenção, pois até os déficits menores nessas áreas, que podem passar despercebidos dentro de casa, podem ter um impacto devastador na vida escolar.

Paiva e Azevedo (2009, p.6) entendem por dificuldades de aprendizagem "todos os entraves no processo de aprendizagem provocados não só por problemas cognitivos e/ou emocionais, mas também por situações geradas pela variável escola e pelos ambientes educacionais."

2.3 As relações do TDAH em sala de aula

A análise comportamental aplicada à sala de aula deverá considerar estratégias que maximizem mudanças de comportamento adequado ao contexto escolar na qual as intervenções proativas são aquelas que envolvem prioritariamente o manejo de eventos antecedentes do comportamento como, por exemplo, modificar as instruções de tarefas em sala de aula, porém já as reativas focalizam na implementação de consequências adequadas após a ocorrência de comportamentos desejáveis, por exemplo, o reforço positivo (DUPAUL, 2008).

Os apontamentos são imprescindíveis ao educador para o trato com crianças com TDAH:

-Evite colocá-los nos cantos da sala ou perto de portas e janelas o barulho pode trazer desconcentração;

- Coloque-o no centro da sala de preferência nas primeiras carteiras e perto de alunos mais tranquilos;

- Crie regras e rotinas, mais isso tem que ser como uma lei, TDAH tem dificuldades de se adaptar com mudanças;

- Sempre repita várias vezes às ordens e procure usar frases curtas.

- Deixe que a criança se mova peça pra realizar pequenas tarefas como apagar a lousa, distribuir atividades para as outras crianças. Tomando cuidado para que as outras crianças não achem que ele é o queridinho da professora, fazendo que todos ajudam cada um em um determinado momento;

- Mostre que o hiperativo é importante;

- Ao falar com ele olhe nos olhos;

- O hiperativo deve receber elogios quando for bem-sucedido;

- Cuidado em provocar algum constrangimento com esses alunos, se policie sempre;

- Desenvolva atividades diferentes que faça o aluno se interessar, alguns jogos são ideais;

-Usar agenda para informações com pais ou médicos; - Usar metodologia visual. (TANGARELLI,2016, p1).

Crianças com TADH são, em geral, inteligentes, com grande interesse pela natureza e dotadas de grande sensibilidade visual, apresentam bom desempenho nos esportes, possuem talento musical, habili-

dades em computação, muita energia, são afetuosas e espontâneas, porém essas características passam desapercebidas sob o peso de rótulos provenientes de condutas inadequadas.

Segundo Anastopoulos et al (2008), o tratamento do TDAH requer uma abordagem profissional multidisciplinar com foco em intervenções psicoterápicas cognitivas e comportamentais, bem como farmacológicas, a depender da gravidade dos sintomas. Além disso, na intervenção é necessária a participação de múltiplos agentes sociais, como pais e outros familiares, educadores, profissionais de saúde, além de treinamento específicos, cognitivo e comportamentais que a própria criança deverá receber (VASCONCELOS, 2010).

Os professores se queixam da agitação, falta de atenção e da desorganização do aluno hiperativo, mas sabem que se forem pensar nessas crianças como intencionalmente negligentes, mal-educadas, com pais ausentes e permissivos, não estarão sendo justos, e apenas acabarão por reforçar o sentimento de rejeição que elas apresentam.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho focalizou nas causas do fracasso escolar, onde foi analisado a tentativa da explicação das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, diante disso com as transições contemporâneas na área do conhecimento e a evolução do mundo, o aluno com dificuldades não tem que ser necessariamente um fracasso, e, portanto, este “ser aprendente” deve ser guiado a vencer obstáculos através de estratégias e metodologias adequadas, pois atualmente os indivíduos com dificuldades de aprendizagem são protegidos por lei pela Organização Mundial da Saúde (OMS), e recebem tratamento diferenciado na escola.

Os educadores, por sua vez, ficam desesperados por não conseguirem atingir seus objetivos com os resultados positivos, ocasionada na maioria das vezes por falta de conhecimento necessário nas instituições de ensino, resultando assim na ausência de proposta alternativa e efetiva de atendimento, na falta de ajuda, no apoio aos professores e supervisores, enfim, a todos que compõem o quadro de educação escolar.

Sendo assim, observar os procedimentos metodológicos, as práticas pedagógicas e os programas estabelecidos nas grades curriculares, que acabam interferindo negativamente e levando a uma não aprendizagem, por isso deve haver um compromisso científico de amenizar esse problema, redefinindo o papel da educação frente a crianças com dificuldades de aprendizagem na dimensão global.

Foi constatado na realização desse trabalho que o TDAH é um transtorno relativamente novo, onde o conhecimento público dessa condição médica iniciou-se na década de 1970, os médicos iniciaram estudos mais profundos sobre funções do cérebro e comportamento humano até então os pais eram considerados culpados por serem crianças muito flexíveis, onde eram punidas fisicamente na escola ou em casa, porém felizmente, a maioria dos países não adotam mais esse método de punição para disciplinar crianças.

Cursos com formação continuada para professores sobre transtorno do neurodesenvolvimento, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades no reconhecimento de sinais sugestivos de TDAH,

com isso professor poderá ser promotor de encaminhamentos aos serviços de saúde sob critérios objetivos e mais precisos sobre os alunos, possibilitando assim que estes recebam avaliações necessárias.

Com objetivo de amenizar essa lacuna aos alunos de TDAH seriam oferecidas intervenções por profissionais da saúde habilitados no tratamento do TDAH, oferendo qualidade de vida e possibilitando a diminuição dos déficits que impactam tão drasticamente no cotidiano destas crianças.

4 REFERÊNCIAS

ABOTT, J. A. Quality Measurement of fruits and vegetables. Postharvest Biology and Technology 15. 1999.

ALVES, R.J.R. Compreensão e avaliação do TDAH: possíveis interlocuções entre abordagens neuropsicológica e analítica comportamental. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, v.17 n 1,2015.

ANASTOPOULOS, A.D., Rhoads, L.H., & Farley. Aconselhamento e treinamento para os pais. Artemed: 3º edição, 2008.

BAHLS,S.C. Depressão: uma breve revisão dos fundamentos biológicos e cognitivos Curitiba: Interação , 1999.

CIASCA, S.M. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Porto Alegre: Arte Medica, 2004.

CARREIRO, L.R.R. et al Habilidades cognitivas ao longo do desenvolvimento: contribuições para o Estudo da atenção concentrada. Psicologia – Teoria e Pratica v.17 n.2 p153-170,2015.

DORNELLES, B.V.et al. Impacto do DMS-5 no transtorno de aprendizagem em crianças e adolescentes com TDAH: um estudo de prevalência. Psychologies: Reflexão e Critica, v.27, n.4, p. 759-767,2014.

DUPAUL, G.J., School- based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on academic, social, and behavioral functioning.International Journal of Disability, Development and Education, 2008.

FREDERICO NETO, F. et al. Dificuldade de aprendizagem no ensino fundamental e Médio: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo- SP. Revista da Associação brasileira de Psicopedagogia, v.32, edição 97, 2015.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GLOZMAN, J. A pratica neurobiológica fundamentada em Luria e Vygotsky: avaliação, habilitação e reabilitação na infância. Tradução de Carla Anaurete. São Paulo: Memnon Edições Cientificas, 2014.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? Em S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), Temas e textos em metodologia do ensino superior (2ª ed., pp. 15-28). Campinas: Papirus, 2002.

MATTOS P, Abreu, P. B., & Grevet, E. (2003). O TDAH no adulto: dificuldades diagnósticas e de tratamento. Em L. A. Rohde & P. Mattos (Orgs.), Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (p. 219-236). Porto Alegre: Artmed.

MATTOS, P. et al. Adaptação transcultural para português da escala Adult SelfReport Scale para avaliação do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

(TDAH) em adultos. Porto Revista de Psiquiatria clínica, v 33 (4); 188-194, 2006.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. 2004- Dissertação de Mestrado – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação Campinas / SP, 2004.

PAIVA, M.G. V et al. Dificuldades de aprendizagem: enfoque psicopedagógico. São Paulo: Artes medicas, 2009.

ROSSI. L.R. Efeitos de um programa pedagógico comportamental sobre TDAH para professores do ensino Fundamental. Dissertação de mestrado da Faculdade de Ciências Programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem da Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru, 2008.

SILVA, A.F. V, Couto, I.C., França, J.A., Colares MFA. Percepções dos professores do ensino fundamental sobre as dificuldades de aprendizagem. Rev. Eletrônica de Letras, 2015.

SCHACHAR, R. et al.Neuropsychological performance in childhood OCD: A preliminary study. Depression and Anxiety, 27(4), 2010.

SKINNER,B.F.Tecnologia do Ensino,São Paulo: E.P.U.,1972.

TANGANELLI, M. S. Hiperatividade e distúrbio de déficit de atenção. São Paulo: Atlas, 2010.

TORGERSEN, T., Gjersen, B. Lesisng, M.B., Rasmussen, k.Optimal management of adhd in older adults.Neuropsychiatric disease and treatment, v.12, p79, 2016.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

ZANOTTO, M. L. B. Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Em. HÜBNER, M. M. C., MARINOTTI, M. (Orgs.) Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes. 1a. ed., Santo André, SP:

ESETec Editores Associados, 2004.

ESTUDO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SOLANGE SANTA EULÁLIA

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar e trazer reflexões a um tema atual, de grande relevância na educação e para sociedade, que tem sido debatido frequentemente na conjuntura política e no contexto educacional. Pretende-se trazer luz ao tema da educação inclusiva, analisando as políticas públicas voltadas a educação juntamente com as práticas pedagógicas que podem ser aplicadas e as que já estão implementadas. A abordagem adotada suscita levantar discussões sobre as possibilidades e desafios enfrentados com relação à educação inclusiva no Brasil, onde até 2003 havia uma classificação entre escolas regulares e escolas especiais. Após 2003, o Plano Nacional de Educação – PNE – adotou novas diretrizes que seriam necessárias para a inclusão dos alunos com necessidades especiais para as instituições de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Desafios e possibilidades; Educação inclusiva; Leis e diretrizes; Práticas pedagócicas; Políticas públicas.

ABSTRACT

The present work aims to analyze and bring reflections on a current theme, of great relevance in education and for society, which has been frequently debated in the political context and in the educational context. It is intended to bring light to the theme of inclusive education, analyzing public policies aimed at education together with the pedagogical practices that can be applied and those that are already implemented. The approach adopted raises discussions about the possibilities and challenges faced in relation to inclusive education in Brazil, where until 2003 there was a classification between regular schools and special schools. After 2003, the National Education Plan – PNE – adopted new guidelines that would be necessary for the inclusion of students with special needs in educational institutions.

KEYWORDS: Challenges and possibilities; Inclusive education; Pedagogical practices; Public policy; Learning process.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho será apresentado o tema de Educação Inclusiva no Brasil, discorreremos sobre as possiblidades de implementação de políticas inclusivas, leis, perspectivas e entraves encontrados no dia a dia no ensino escolar.

A princípio é importante destacar que a Educação é fortalecedor, empoderador e que emancipa cidadãos no mundo inteiro. É por meio dela que os seres humanos poderão compreender os seus direitos e com isso poder contemplá-los.

No Brasil há um forte empecilho quanto a implementação das políticas de educação inclusiva, já que estamos num país com uma abrangência territorial extensa são constatadas inúmeras desigualdades por região. Além das desigualdades regionais, onde são pouco efetivados os instrumentos para o alcance da educação inclusiva, enfrentamos as desigualdades étnicas e raciais que contribuem para exclusão e limitação do acesso de inúmeros cidadãos a rede de ensino.

Atualmente no Brasil, há um grupo que sofre com exclusão e falta de acesso a rede de ensino e até mesmo ao seu direito como cidadão, esse grupo representa 24% da população do país que possui algum tipo de deficiência.

Mesmo com a legislação e esforços para implementação efetiva de uma educação inclusiva, ainda lidamos com inúmeros questionamentos e incerteza. O caminho parece ser lento, enquanto a população cresce e necessita que seus direitos sejam efetivados. Sobretudo porque há muitas escolas que foram construídas há muito tempo e necessitam de reformas para o acesso daqueles que possuem alguma comprometida alguma capacidade física, além disso há pouco investimento para a capacitação dos professores e profissionais da rede de ensino. Estas são alguns dos empecilhos a serem trabalhos, pois precisamos extinguir esses obstáculos para que tenhamos uma educação de qualidade e inclusiva para todos e em todas as regiões do país.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, a Educação é um direito voltado para todos. O sistema educacional no país até o início do século 21 desassociava a educação em dois tipos: alunos regulares e alunos especiais.

Em 2015 foi implementada uma lei de inclusão na educação brasileira, designada como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que constam com diversas condições importantes para o avanço da inclusão no sistema de educação.

O Plano Nacional de Educação traçou metas que o país deve seguir para a efetivação das políticas de inclusão, promoção da acessibilidade e eliminação das barreiras encontradas para o avanço da educação inclusiva. Segundo Capelline e Rodrigues (2009):

O princípio da inclusão começa, então a exigir uma nova escola e uma nova sociedade, com atitudes e posturas diferentes, de maneira a garantir o direito ao acesso e permanência na escola e o direito de ser diferente sem ser rotulado, discriminado ou segregado (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 357).

Abaixo, podemos traçar de uma forma breve o histórico das tentativas de políticas de inclusão no sistema educacional brasileiro:

1961 – Lei Nº 4.024.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)- A Educação de "excepcionais", deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade, (termo que não está mais de acordo com uso para referências a alunos com condições especiais).

1971 – Lei Nº 5.692

A segunda lei substitui a anterior da época da ditadura militar (1964-1985). No texto consta: "deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial". Conforme o texto, a lei não promovia a inclusão na rede regular de ensino, para isso a escola especial era o único caminho para essas crianças.

1988 – Constituição Federal

O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

1989 – Lei Nº 7.853

O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

1990 – Lei Nº 8.069

Garantia o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial

O texto propõe a chamada da integração instrucional, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os demais alunos.

1996 – Lei Nº 9.394

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, assim como o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

1999 – Decreto Nº 3.298

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, consolida as normas de proteção, onde o objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, afirmava que a Educação Especial, como modalidade de Educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino, para os diversos graus e tipos de deficiência.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2

O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, como: os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002

A resolução tem como: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Sobre a Educação Inclusiva, afirmam que a formação deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

2002 – Lei Nº 10.436/02

Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05

Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Documento elaborado pelo Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07

Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. É destacado o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar as políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

2008 – Decreto Nº 6.571

Esta lei dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como: o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB

Essa resolução é voltada para orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares.

2011 – Decreto Nº 7.611

O decreto Nº 6.571 de 2008 é revogado e são estabelecidas novas diretrizes, na lei fica determinado que o sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, impedindo a exclusão do sistema educacional. Determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações de acordo com a meta de inclusão plena.

2011 – Decreto Nº 7.480

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva é vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

2012 – Lei nº 12.764

É instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE)

Universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilida-

des ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

2019 – Decreto Nº 9.465

Criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

2020 – Decreto N°10.502

É instituída a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Apesar de leis e diretrizes, a educação inclusiva sofre por muitos entraves em sua aplicação efetiva no sistema educacional, pois a teoria é muito bem estruturada, enquanto na realidade sua prática é bastante comprometida.

A educação inclusiva precisa estar pautada em cinco pilares:

- Todo ser humano tem como direito o acesso à educação;
- Toda ser humano aprende;
- O processo de aprendizado de cada ser humano é individual e singular;
- A convivência com outras pessoas no ambiente escolar traz benefícios a todos;
- A educação inclusiva diz respeito a todos numa sociedade.

A inclusão efetiva começa na necessidade de uma nova abordagem no ensino e uma nova visão da sociedade. A garantia e permanência na escola vêm da mudança de atitudes, maneiras e posturas de outros cidadãos, para o ser humano ter o direito de ser diferente e mesmo com isso, seja aceito, tenha seus direitos garantidos e não sofrer discriminação e segregação. Segundo Salto e Carneiro (2019):

A escola deve ser um espaço que valorize a diversidade dos sujeitos e que utilize de propostas e alternativas para que essas crianças sejam verdadeiramente incluídas, valorizadas e acolhidas. Ao contrário, serão apenas mais situações cotidianas em que suas potencialidades não são reconhecidas, tampouco estimuladas ao longo da vivência escolar. Carneiro (2012) explica que é na Educação Infantil que a inclusão escolar deve começar, através do acesso a um ambiente que ofereça “[...] também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito” (CARNEIRO, 2012, p. 86). Ainda, ao promover a Educação Infantil inclusiva poderá ocorrer a formação de uma nova geração livre de preconceitos para com o outro (CARNEIRO, 2012), uma vez que tal geração trará em si uma formação ética, com a essência voltada em reconhecer o outro como sujeito. (SALTO; CARNEIRO, 2019, p.856).

Quando a sociedade em si não está preparada em lidar com os cidadãos com suas diferenças e que tenham necessidades especiais, tampouco uma instituição de ensino estará. As mudanças pragmáticas devem vir de Leis e Diretrizes, em que ór-

gãos possam cumprir o que é determinado para a inclusão e permanência de alunos na educação inclusiva, porém isso é pouco perto da dimensão que representa a sociedade num todo. Os alunos ao estarem numa escola de educação inclusiva serão preparados como todo outro cidadão, cumprirá deveres e deve ter seus direitos garantidos, sem sofrer segregação ou exclusão em que sua vida e visão de mundo sejam além de sua própria casa e escola. Segundo Andrade (2020):

Dessa forma, podemos afirmar que buscamos uma Educação Infantil que promova a formação de personalidade, de sujeitos ativos que aprendam a pensar, ouvir, argumentar com criticidade e fundamento, que saibam conviver com o outro respeitando as diferenças, sendo solidários em ações coletivas de cooperação. Sendo assim, a Educação Infantil deve receber total atenção por parte do poder público, sendo valorizada e cuidada como um investimento sustentável para a sociedade, já que sua oferta de forma pública, gratuita e de qualidade é dever do estado. A efetiva operacionalização das necessárias mudanças no cotidiano escolar para o atendimento das crianças com necessidades educativas especiais em creches e pré-escolas parte de duas considerações: a de que todas as crianças, sem exceção tem eficiências e deficiências em suas formas de se relacionar com o mundo e a de que devemos trabalhar para a ampliação de suas eficiências. (OLIVEIRA et al., 2012, p. 97). A escola inclusiva é aquela que integra e inclui a todos, considera o nível de possibilidades, limitações e respeita as diferenças, garantindo assim, a aprendizagem por meio de um ambiente rico em diferentes estímulos. (ANDRADE, 2020, p. 37).

Um dos maiores desafios enfrentados na educação inclusiva ou em outras formas de inclusão é o preconceito arraigado na sociedade. O preconceito nada mais é do que desconhecer o outro, a falta de conhecimento de quero outro ser humano merece o mesmo respeito que todos.

Ao não enxergar o outro como um cidadão que merece ter os mesmo direitos que todos os outros, a sociedade demonstra que tem pouca visibilidade e acolhimento com pessoas especiais no Brasil. Os seres humanos não são e nem serão iguais nunca, mas a forma de enxergar o outro pode mudar com conhecimento e políticas de inclusão na educação infantil e em diversos locais que promovam a inclusão. Segundo SEKKEL (2014):

Para alcançar os objetivos de uma educação inclusiva, o preconceito está entre as barreiras mais difíceis de enfrentar. Este consiste num prejulgamento, formado independentemente da experiência e da reflexão, que predispõe o indivíduo preconceituoso a agir em relação a alvos específicos (Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson, & Sanford, 1965; Amaral, 1995; Crochík, 2006). Essa predisposição oferece resistência à mudança e se caracteriza como defesa psicológica contra um sentimento de ameaça de origem social. O preconceito é uma atitude que, dependendo das condições, pode manter-se oculta e estar em contradição com a ação manifesta. O preconceito, embora se manifeste no indivíduo, não é inato, o que leva à necessidade de refletir sobre o processo de socialização e buscar os determinantes presentes na cultura que levam à necessidade de aderir a ele (Crochík, 2006). A possibilidade de abertura à experiência com aquele que é alvo de preconceito parece ser o único caminho efetivo

para a superação dessa barreira. Assim o maior desafio da inclusão é a mudança de atitudes no sentido de criar uma predisposição para o acolhimento das diferenças. A ideia de acolhimento traz o sentido de cuidado, que pressupõe o reconhecimento e legitimação das necessidades de cada um, caracterizando-se como ação humanizada, contrária à indiferença presente no ambiente social. (SEKKEL; MATOS, 2014, p. 88).

As barreiras são muitas numa sociedade, enquanto no contexto educacional é necessário ações que possam englobar a inclusão de uma forma em que todos possam ter acesso nos diversos contextos que cada unidade escolar ofereça, além de acolher as diferentes necessidades e particularidades de cada aluno com sua específica deficiência. Já que são inúmeras, são particulares. Nenhum aluno é igual ao outro. Até mesmo os que não possuem necessidades especiais. Cada uma tem um caminho, trajetória e tempo de aprendizagem.

Este é um fato que precisa ser olhado com maior atenção pelos governantes, já que as práticas pedagógicas serão ineficientes se a administração pública não veja de uma forma global a inclusão, que vai desde a formação dos profissionais, as escolas adaptadas, uma rede de ensino que esteja aberta e voltada à inclusão. Desta forma a sociedade também mudará e terá novas percepções sobre a inclusão na educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em face da perspectiva abordada no presente trabalho, a metodologia necessária e adotada para a investigação e conclusão do artigo foi direcionada à pesquisa qualitativa, já que é um método indispensável e este tipo de estudo para chegarmos aos objetivos propostos. Segundo Souza (2021)

Ao resgatar a historicidade da educação inclusiva, é possível observar nos relatos de grandes estudiosos que os esforços pela consolidação do movimento da inclusão escolar não ocorreu sem lutas, e que tem como desafio até nos dias atuais estender a inclusão a um número cada vez maior de escolas. Portanto, pode-se afirmar que, à medida que as práticas pedagógicas inclusivas ganharem maior visibilidade, a sociedade em geral começará a entender os benefícios dos ambientes educacionais ao portador de necessidades educacionais especiais. Segundo estudos, antigamente, o atendimento às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais era realizado somente em escolas especiais. É o que podemos observar quando Biaggio afirma que: “(...) o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência” (BIAGGIO, 2007, p.21). Lentamente a sociedade começa a se mobilizar e se conscientizar que os portadores de necessidades especiais deveriam ser educados. E com o passar dos anos, é possível observar através das pesquisas, que as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais foram ganhando cada vez mais espaços na sociedade. A inclusão, em nosso país, vem sendo discutido há algum tempo e os princípios da educação inclusiva vêm ganhando força desde os anos 90. Movimentos e acordos internacionais foram fundamentais para impulsionar a criação de uma política educacional que contemplasse a educação inclusiva. (SOUZA, 2021, p. 26).

Este procedimento de pesquisa e análise possui um caráter exploratório, que busca compreender as interpretações de pesquisados da área e aspectos no contexto da educação brasileira na implantação e direcionamento das políticas de educação inclusiva.

Desse modo, esse estudo foi desenvolvido por intermédio de uma busca acurada sobre a educação inclusiva. A base busca foi por de livros, teses, artigos e publicações, que foram muito bem fundamentadas por profissionais que atuam direta ou indiretamente com o tema proposto e abordado. Fundamentado nessa nesse planejamento de pesquisa, o trabalho apresentou a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas, pois foram analisados artigos das áreas de: Direito Humanos, Políticas Públicas e Educação. O método qualitativo, segundo Minayo (2010):

É o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2010, p. 57).

CONCLUSÃO

O trabalho apresentado buscou com base em grandes publicações sobre o tema proposto, conduzir reflexões e difundir uma satisfatória compreensão sobre o panorama e entraves encontrados na implementação e efetivação da educação inclusiva.

Desse modo, podemos analisar que a educação inclusiva, se depara com diversas implicações que não estão apenas no alcance dos gestores da educação, docentes, coordenadores pedagógicos e diretorias de ensino, nos deparamos com pensamentos arraigados em dicotomizar crianças com necessidades especiais e também em políticas educacionais que visam atender as solicitações que vão além do ambiente escolar. Segundo Souza (2021):

Ao resgatar a historicidade da educação inclusiva, é possível observar nos relatos de grandes estudiosos que os esforços pela consolidação do movimento da inclusão escolar não ocorreu sem lutas, e que tem como desafio até nos dias atuais estender a inclusão a um número cada vez maior de escolas. Portanto, pode-se afirmar que, à medida que as práticas pedagógicas inclusivas ganharem maior visibilidade, a sociedade em geral começará a entender os benefícios dos ambientes educacionais ao portador de necessidades educacionais especiais. Segundo estudos, antigamente, o atendimento às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais era realizado somente em escolas especiais. É o que podemos observar quando Biaggio afirma que: “(...) o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência” (BIAGGIO, 2007, p.21). Lentamente a sociedade começa a se mobilizar e se conscientizar que os portadores de necessidades especiais deveriam ser educados.

E com o passar dos anos, é possível observar através das pesquisas, que as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais foram ganhando cada vez mais espaços na sociedade. A inclusão, em nosso país, vem sendo discutido há algum tempo e os princípios da educação inclusiva vêm ganhando força desde os anos 90. Movimentos e acordos internacionais foram fundamentais para impulsionar a criação de uma política educacional que contemplasse a educação inclusiva. (SOUZA, 2021, p. 26).

A sociedade precisa exercitar a cidadania e enxergar como fundamentais para todos os cidadãos, que as políticas de educação inclusiva é um grande avanço para todos. Já que é necessário desde a escola e até as empresas com seus profissionais, estarem preparados para a inclusão de cidadãos com necessidades especiais. Ou seja, é compreender que na sociedade há espaço para todos exercerem direitos, deveres, atividades educacionais e profissionais, além da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, J. T. Educação inclusiva e promotora de desenvolvimento: a dialética entre o pensar e o agir do professor. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de São Paulo – UNESP. Marília, 2020.

ANJOS, C. I.; SILVA, S.; SILVA, C. N. O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. RIAEE – Revista Ibero- Americana de Estudos em Educação: Americana, 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. Educação: Porto Alegre, 2009.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2020.

MINAYO, M.C. de S. (2010). O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

SALTO, M. P.; CARNEIRO, R. U. C. A concepção docente em uma experiência de Educação Infantil Inclusiva: um estudo de caso. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação: Araraquara, 2019.

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: São Paulo, 2014.

SOUZA, F. B. P. A inclusão escolar na educação infantil – refletindo sobre a prática pedagógica frente à educação. Revista Autênticos: São Paulo, 2021.

O BRINCAR HEURÍSTICO

SUELI FRANCO COSTA

RESUMO

O presente artigo, que irá compor a dialética desse trabalho, tem por objetivo compreender o brincar holístico, visto que o brincar tanto na educação infantil, como nos anos iniciais do ensino fundamental, é de grande importância para o processo de ensino aprendizagem dos educandos, dentro do ambiente escolar.As brincadeiras e os jogos são ferramentas importantes para que o aluno desenvolva sua criatividade

e também estimule sua imaginação. Dentro da concepção holística, os jogos e as brincadeiras possibilitam aos educandos uma ocupação primária das crianças, e por décadas essa percepção holística passou a ser uma potencia dentro do processo de ensino aprendizagem, sendo explorado em grandes pesquisas. O brincar heurístico propõe a ressignificação não só da escola enquanto uma instituição de ensino, como também todos os atores que estão inseridos no ambiente escolar, onde o heurístico só pode ser analisado de forma global e não individual. Onde o mesmo também pode ser COMPREENDIDO POR MEIO DAS INTERAÇÕES DO AMBIENTE.

PALAVRAS-CHAVE: Heurístico; Ensino-Aprendizagem; Brincar.

INTRODUÇÃO

Para muitos o brincar é visto como uma ação primária realizada pelas crianças, mas com o passar dos anos o brincar, passou a ser considerado um potencializador do processo de ensino aprendizagem dentro das instituições. O conceito de aprendizagem por dos jogos e das brincadeiras tem revitalizado esse interesse no mesmo. Entende-se que o brincar é o centro da aprendizagem infantil.

Apesar do crescente interesse no brincar heurístico, o mesmo encontra inúmeros desafios para que ocorra por completo sua implementação, por ter uma definição ampla. Entende-se que a aprendizagem através dos jogos e das brincadeiras oferece mais oportunidades de aprendizagem apropriadas para o desenvolvimento do que a instrução dirigida por adultos.

Por meio da concepção heurística entende-se o brincar como tarefas construtivasdo desenvolvimento humano, o brincar heurístico tem como característica a organização dos espaços, nessa etapa os materiais disponibilizados para as crianças devem fazer sentido para as ações das crianças em torno do objeto.

Contudo as ações realizadas nas brincadeiras pelas crianças, devem ser observadas desde a primeira infância. A concepção holística afirmar que as brincadeiras devem fomentar a livre iniciativa das crianças, possibilitando condições para que realizem suas descobertas de modo lúdico.

Observa-se que nesse processo o cuidado também é algo indispensável e consiste na disposição dos animais que somos, que é indispensável o ato de educar. Na concepção heurística o brincar deve ser visto como uma atividade pedagógica, o mesmo não pode ser considerado, ou visto pelo senso comum, como “hora de brincar”.

Entender que o brincar, não é simplesmente um momento da rotina da criança, mas o mesmo deve estar relacionado no processo de ensino aprendizagem da criança, compreende-se que a educação infantil deve preservar o lúdico. Principalmente no que diz respeito ao tratamento de crianças pequenas.

Para elas, a brincadeira é uma experiência de autoprodução, isto é, as crianças recriam ao brincar, dentro dessa visão heurística, as aprendizagens tem significados para a vida das crianças, onde o prazer e o interesse pela brincadeira é potencializado, geram prazer para o sujeito.

O corpo por meio do qual experienciamos essas potências é o mesmo que se entrega pela brincadeira, o que se transforme por meio delas. O ato de brincar traz a

possibilidade de experimentar essas potências.

O BRINCAR HEURÍSTICO

Entende-se que a brincadeira dentro da perspectiva heurística a brincadeira deve ser vista como uma ferramenta pedagógica, importante para o processo de ensino-aprendizagem para os educandos, os mesmos servem como instrumentos de mediação para alcançar a zona de desenvolvimento proximal. A brincadeira não deve ser vista de acordo com o senso comum, ou nomeada pela hora do brincar.

Contudo as atividades elaboradas na educação infantil, deve incluir a ludicidade nas suas propostas principalmente com crianças pequenas, para as crianças a brincadeira deve ter o caráter exploratório e de auto produção, isso é no momento das brincadeiras as crianças criam e também recriam ao brincar.As aprendizagens dentro da visão heurística acredita que a mesma sejam significativas para a criança, as atividades brincantes devem despertar o interesse dos educandos.

O ato de brincar é entendido como uma possibilidade de experienciar essas potências. O corpo é o ser mesmo, o templo primordial dos animais que somos, mutantes, animados por nossas animalidades e, em idade tenra, entregues à plenitude do verbo viver desejar mais e mais vida, que é a potência do próprio desejo.

(COLLA, p.113, 2019).

Por outro lado as atividades brincantes durante esse século não fazem parte somente dos mentos em família, as mesmas devem ser organizadas em ambientes escolares, não o brincar direcionado, mas livre, para que a criança explore os objetos, e se relacione com o meio que a cerca.

Segundo o (CNE,2009) as instituições de educação infantil, devem assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação das crianças, bem como na relação do cuidado e também no campo das interações das brincadeiras.

De acordo com Libâneo (2001) Esse ato de conduzir de um estado ao outro, demonstra que esse cuidar, na verdade é a preservação da vida, bem como de atenção e de acolhimento, o que envolve uma relação afetiva de proteção.

Segundo Colla (2019) a brincadeira tem como característica respectivamente potencializar o animal humano que nós somos, determinadas brincadeiras são planejadas de acordo com a organização dos espaços da educação infantil.

De acordo com Fortuna (2014) o brincar na idade média é uma apropriação ativa do real por meio da representação, o mesmo compartilha das ideias de Vigotski, sobre a representação dos objetos, principalmente nos jogos e nas brincadeiras.

Compreende-se que as brincadeiras também possuem códigos, lógicas internas que preparam o sujeito que brinca para a sociedade e que contribui para o exercício desta, aliás essas atividades fazem parte do animal humano, que é

o principal ator da socialização.

O jogo não deixa de ser uma brincadeira. Se ele possui regras mais explícitas e acordo prévio entre os participantes, isso não deixa de ser um detalhe diante do fato de que, em qualquer caso, ele é uma atividade recreativa, lúdica e com um fim em si mesma, tanto quanto a brincadeira. Não

obstante, se os jogos muitas vezes também são praticados por adultos, as brincadeiras são quase que exclusivamente atividades infantis, e sua experiência “nos possibilita rica aproximação e envolvimento com as crianças, encontrando-as em seu tempo singular de descobertas, de invenção, de conhecimentos, de vivências de infinitas formas humanas de expressão e de linguagem”. (DEBORTOLI et al., 2009, p. 107).

Dentro do universo infantil, a brincadeira é uma das ações primordiais na primeira infância, a brincadeira não é somente um período de recriação, mas é considerada uma linguagem propriamente dita.O impulso para brincar transcende um desejo de se divertir; é, antes, uma prática que visa suprir a tanto a necessidade de se conhecer, como se comunicar.

O Brincar é uma ação importante, e que não pode ser renegada, para as crianças, principalmente nos primeiros anos de vida, o mesmo faz parte do desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos educandos, promove a socialização, respeito as diferenças e ensina regras e limites para as crianças.

CARACTERÍSTICAS ESTRUTURANTES DO BRINCAR HEURÍTICO

De acordo com Santos (2012) existem três características que possibilitam as ações do brincar que estruturam o mesmo, que são as atividades lúdicas, o exercício, símbolo e regra. Quando falamos em exercício, este consiste na prática realizada pelo prazer que a brincadeira proporciona. “Picar uma bola, lançar um objeto etc.), enquanto o jogo simbólico “pressupõe a representação de um objeto ausente” (Santos, 2012, p. 124).

Entende-se que o exercício, ocorre por meio da repetição e a sobreposição, a criança adentra em um novo universo que amplia sua percepção bem como sua sensibilidade, onde a imaginação e abstração é a parte central do brincar.

A imaginação e a abstração ganham importância central. Se compartilhamos a capacidade de ação com uma miríade de espécies animais, a representação é própria do animal humano. Outros animais não são capazes de “fazer de conta”, representar ou abstrair, e são justamente essas capacidades que nos tornam também aptos para o desenvolvimento da linguagem.

(COLLA, p.114, 2019).

Para Santos (2012) destaca que o jogo que envolve regras tem por característica a interação social, o mesmo só pode ser jogado mediante um acordo mútuo entre os participantes, o que chamamos de regras. É esse modelo de atividade que nomeamos como jogo, atividade essa com caráter lúdico. O mesmo pode ser praticado por crianças a partir de 7 anos de idade, e possui também grande adesão do público adulto. A brincadeira, ou o jogo é considerado uma entrega, dentro do seu sentido coloquial jogo é jogar-se, entregar-se, lançar- se de corpo e alma.

Diz-se isso dos amantes, inclusive. Entregam-se quando a plenitude de seus seres ocorre no amor, e é o próprio amor que move suas decisões, suas atitudes. Entregam-se quando são amantes. Jogar é ser jogador. Brincar é ser brincante.

(COLLA, p.114, 2019).

Segundo Fochi (2015) ao trabalhar a temática jogos e brincadeiras na sala de aula dentro da perspectiva heurística é permite a ação transformadora do jogo sobre os participantes, pois as crianças conseguem realizar adequações ao jogo, ou brincadeira segundo o seu ponto de vista.

De acordo com Pereira (2009) entende-se que o jogo é uma atividade livre e ao mesmo tempo delimitada, tanto no espaço, como no tempo), o jogo pode ser incerto, improdutivo e regulamentado e fictício, o mesmo pode ser relacionado a brincadeira, segundo o autor todo brincar parte de uma vontade. “O ato de brincar, nesse sentido, é ao mesmo tempo uma forma de expressão e não uma ferramenta, a finalidade da brincadeira é a própria brincadeira’’.(PEREIRA, pag. 21, 2009).

A brincadeira de acordo com a percepção heurística ela não é um meio para chegar á determinado fim, brincar é experienciar uma vertente formativa do ser humano, onde o mesmo é visto também como uma formar de aquisição da função simbólica, e também está interligada a linguagem plástica e visual.

A brincadeira é tratada por elas como uma linguagem, assim como a escrita, a oralidade, as artes visuais, a música e a corporeidade. A brincadeira, entendida como linguagem, se configura por meio da “capacidade humana de imaginar, de transformar uma coisa em outra, de dar significados diferentes a determinado objeto ou ação”.

(FARIA; SALLES, p.76, 2007).

De acordo com Colla (2019) o jogo por meio do exercício trata a brincadeira como uma preposição da linguagem, como meio de expressão e como prática de situação real, ou seja a criança transfere a realidade na qual ela vive nas brincadeiras de “faz de conta”, isso ocorre por conta do simbolismo que a mesma aplica ao brinquedo.

Entende-se que por meio do simbolismo aplicado a determinado objeto, a criança ela transfere seus interesses, suas fantasias, ansiedades e sentimento de culpa. “Pensar o potencial educativo da brincadeira tende a nos levar a essa priorização dos aspectos culturais ou humanos que tais práticas encerram.

a capacidade de brincar “se constrói na relação entre o biológico

e o cultural”. O aspecto biológico, pode-se dizer, se refere tanto a nossa constituição física quanto a emoções e sentimentos. Não significa, no entanto, que todos os aspectos culturais ou estritamente humanos da nossa existência não tenham raízes em nossa animalidade, mas é compreensível nossa obsessão em promover a cisão entre natureza e cultura, e não é um disparate a considerarmos como uma característica própria dos animais que somos, como uma entre tantas investidas no sentido de nos diferenciarmos e, produzindo diferenciações, nos tornarmos animais culturais, sociais, políticos e etc).

(COLLA, p.115, 2019).

De acordo com Colla (2019) o brincar também pode ser caracterizado como antropomorfismo, onde pode-se se relacionar a brincadeira como uma atividade que dá vazão às potências de nossa animalidade. Desse ponto de vista biológico ou etológico, porque também somos seres animalescos.

Assim, o pendor para a brincadeira e o contentamento propiciado por ela considerando a brincadeira como modo de expressão privilegiado de nossas crias em

idade precoce – podem ser encarados como potências da animalidade humana. Potências, aliás, que compartilhamos com outras espécies de mamíferos. A brincadeira, segundo essa interpretação, ao mesmo tempo supre necessidades de exploração e ajuda a desenvolver potencialidades

(COLLA, p.115, 2019).

Contudo a brincadeira, segundo a interpretação acima demonstra que ao mesmo tempo que supre determinadas necessidades que envolvem a exploração e também desenvolve potencialidades dos animais que somos, e para os autores, teóricos da educação infantil o brincar deve deixar a criança feliz, e para isso organizar os espaços é de fundamental importância, dentro da perspectiva heurística.

A exploração dos espaços e objetos, para a criança, é uma atividade lúdica que propicia a alegria da descoberta de si e do outro e contribui

para o seu desenvolvimento. A organização do espaço e a intervenção do adulto podem facilitar ou dificultar essa exploração.

(COLLA, p.115, 2019).

Contudo Fochi (2015) se faz necessário investigar as ações e fazer intervenções mínimas em torno das atividades brincantes, o mesmo também afirma que essas ações devem ter por objetivo embasar fundamentos teóricos para compreender as ações dos educandos em torno do objetos estruturados e não-estruturados. “Na visão do autor, na maioria das ocasiões, o adulto deve intervir apenas para garantir o bem-estar das crianças, sabendo “observar os processos de exploração das crianças pequenas a partir delas mesmas”. (FOCHI,p.151, 2015).

As brincadeiras também devem propor a criança um sentimento de liberdade, não somente na questão do espaço físico, entende-se que essa liberdade não limita ou impeça as intervenções do docente, pelo contrário suas intervenções devem ser provocativas e também desafiadoras.

Contudo as instituições de ensino devem ser um lugar de morada e também de contato, onde os educandos se desenvolvem e também são coparticipantes das ações realizadas no ambiente escolar, essas ações são fundamentais para o exercício da democracia. “Pensar a dimensão coletiva que é a própria do viver humano nas instituições”.(NÖRNBERG,p.102, 2013).

Compreende-se que as ações em torno das brincadeiras e dos jogos deve levar em consideração os bebês também como protagonistas do processo de aprendizagem, mesmo que muitos desses ainda não consigam se expressar pelas palavras. É de fundamental importância organizar o tempo, os espaços, os materiais, e o tipo de intervenção.

Ao adulto, cabe propiciar as condições necessárias para que os bebês vivam a experiência de ser bebê, bem como assegurar o seu bem- estar. Uma postura pedagógica dessa natureza contribui para construção da autonomia e para o desenvolvimento da ação de comunicar dos bebês, pois ela está apoiada “na premissa relacional e social do ser humano; e [...] na ação do bebê sobre o outro, em outras palavras, a linguagem do bebê se vale de sua ação para se efetivar” (FOCHI, p.151, 2015).

Para Barbosa e Horn (2008), os espaços tem um caráter simbólico, porque os mesmos oferecem para as crianças um ambiente de cumplicidade, o que permite

a emergência das singularidades, das diferentes identidades, das experiências e das emoções.

A organização dos espaços faz com que as crianças desenvolvam sua autonomia, e de acordo com o olhar heurístico é de fundamental importância dar autonomia para os educandos durante as brincadeiras, criando assim um caráter construtivo nas crianças.

o cotidiano como lugar espacial e temporal, onde diferentes modos de afetar são colocados em relação de proximidade e coexistência, porqueali são tecidas as ações, as crenças e as teorias. Uma pedagogia que se organiza pelas formas humanas que o corpo produz:

o contato, o toque, o olhar, a escuta, o embalar, o mostrar, o segurar,

o alimentar. No cotidiano da instituição infantil, do berço ao berçário, estão a força e a vitalidade das relações entre bebês e destes com os adultos, lugar de (re) criação pedagógica.

(NÖRNBERG, p.103, 2013).

Portanto o brincar heurístico, não pode ser visto como um momento apenas de interação entre as crianças o mesmo também leva em consideração a qualidade da educação, bem como a valorização da mesma, a percepção heurística ressignifica as atividades brincantes e também modifica os olhares sobre a mesma.

Se faz necessário avaliar as instituições de ensino, e se as mesmas estão promovendo o brincar como uma ferramenta importante, e que traz significações para a vida dos educandos, principalmente na educação infantil, onde os eixos principais que norteiam a mesmas são as interações e as brincadeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os primórdios o brincar faz parte das ações dos indivíduos, principalmente da sociedade ao qual nós estamos inseridos, mas com o passar dos séculos, o brincar deixou de ter um caráter recreativo e se tornou uma ferramenta pedagógica importante, principalmente na educação infantil.

Tanto as interações e as brincadeiras, são eixos estruturantes da educação infantil, segundo os documentos normativos do MEC, o brincar é de fundamental importância na primeira infância, pois é por meio dele que as crianças aprendem e se desenvolvem.

Quando falamos no brincar heurístico nada mais é do que olhar as atividades brincantes e os jogos como instrumentos de intervenção no processoensino-aprendizagem das crianças, as mesmas são fundamentais, para que oseducandos alcancem ZDP(Zona de Desenvolvimento Proximal).

A concepção holística em torno do brincar também leva em consideração a organização dos espaços, acredita-se que organizar os espaços oferece ao aluno autonomia sobre os objetos, e também transformação dos educandos, pois com o brincar livre a criança se torna independente.

De acordo com a visão heurística o brincar deve estimular a criatividade, e estimular a imaginação, promover a interação e socialização dos espaços organizados dentro da instituição, onde no faz de conta a criança, consegue transferir a sua realidade para as brincadeiras.

Contudo apesar do senso comum em relação o brincar na educação infantil, onde o mesmo é visto como um momento de recreação,algumasmudanças na pedagogia da primeira infância fazem com que a sociedade valorize as atividades brincantes como instrumentos de mediação do conhecimento e importantes para o desenvolvimento social da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos.Scielo, v.100, n254, p.111- 126, 2019.

DEBORTOLI, J. A. et al. Projeto Brincar: experiências e memórias de brincadeiras na educação básica e na formação de professores.

In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). Brincar(es). Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

FARIA, V.; SALLES, F. Currículo na educação infantil. São Paulo: Scipione, 2007.

FOCHI, P. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Porto Alegre: Penso, 2015.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I. et al. Pedagogia do brincar. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico- social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2001.

NÖRNBERG, M. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato.Pro-posições, Campinas, v. 24, n. 3, p. 99-113, set./dez. 2013.

PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). Brincar(es). Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2009.

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

SUSAN PATRICIA DOS SANTOS

RESUMO

Com a expansão do acesso à tecnologia a eficácia do modelo tradicional de ensino no qual o aluno recebe o conteúdo de forma passiva vem sendo questionada. Deste modo, surgem as metodologias ativas de aprendizagem nas quais os estudantes são protagonistas e têm autonomia em seu processo de aquisição do conhecimento. Ao docente cabe a escolha de um método que leve os discentes aos seus objetivos, ele se torna o mediador entre conhecimento e estudante. Por isso, o principal objetivo deste artigo é abordar como os professores podem usar as metodologias ativas no Ensino Fundamental I segundo a BNCC. Baseando-se nos quatro pilares da educação defendidos por Delors (1999) que são: aprender

a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Além de também por em prática o aprender a aprender. A metodologia utilizada para a realização do presente artigo foram pesquisas em livros e sites sobre aprendizagem ativa tanto nos anos iniciais de ensino até o ensino superior e também se fez o uso da BNCC para exemplificar aulas e conteúdos a serem abordados. Ao final deste artigo conclui-se que as metodologias ativas são importantes ferramentas para professores de Ensino Fundamental I praticarem em suas aulas, dando significado ao aprendizado.

Palavras-chave: Educação, Ensino-aprendizagem, Metodologias ativas, Ensino Fundamental I, BNCC.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente há uma maior preocupação com uma educação de qualidade, que vise integrar ensino e vida, desenvolver valores e habilidades nos alunos. Buscando a formação de cidadãos conscientes e não meros reprodutores de conceitos.

Segundo Mattar, 2017 p.21:

A posição central do professor no processo de ensino (o sábio no palco) começou a ser questionada de maneira mais intensa a partir do momento em que a Internet passou a disponibilizar informações e conteúdos gratuitos de qualidade, e em abundância, para qualquer pessoa interessada, criando, assim, espaço para o desenvolvimento de metodologias mais ativas, nas quais o aluno se torna protagonista e assume mais responsabilidades sobre o processo de aprendizagem(e o professor se torna um guia ao lado).

Dentro desta perspectiva há um novo rumo para as propostas educativas na qual ensinar é um processo social em que cada cultura apresenta seus costumes, normas, tradições, leis, manifestações culturais e também um processo pessoal em que cada indivíduo desenvolve seu modo e caminho dentro do que está previsto para a maioria.

Deixando de ser a reprodução mecânica e acrítica dos conteúdos e passando a ser significativa para docentes e discentes, assim o ensino e a aprendizagem vivem em constante movimento e construção levando a uma reflexão sobre o objetivo do estudo.

Não sendo mais o ensino “bancário” em que o professor apenas “deposita” o conhecimento dele no aluno mencionado por Paulo Freire, passando a ser um processo em que o discente produz seus próprios saberes.

Por isso as metodologias ativas ganharam destaque no novo cenário educacional em que os alunos se tornaram protagonistas, tornando a aprendizagem mais interessante, reflexiva e real, retirando zonas de conforto que o ensino tradicional proporciona.

De acordo com a abordagem de Vickery (2016, p.3) sobre Carver (1999) os elementos “ABC” (Agência, Belonging (pertencimento) e Competência) se apoiam no desenvolvimento de seres pensantes, neste caso, os discentes são incentivados a considerar e refletir sobre seus pensamentos no processo de resolução de problemas, a procurar e dar explicações, a serem criativos e imaginativos. Eles também se reconhecem como membros de um grupos e comunidades que compartilham os mesmos valores e objetivos e realizam atividades significativas e relevantes a todos. Os alunos passam a

ter competência o que consiste na aplicação do conhecimento em determinadas áreas-cognitiva, física, artística, sociais e tecnológicas. As oportunidades para aplicação e reflexão são fornecidas por adultos e colegas com quem interagem. Ela também cita Reuven Feuerstein que dizia que a inteligência não é fixa, mas pode ser desenvolvida a partir do pensamento.

E é neste novo cenário que as metodologias escolhidas pelo professor fazem diferença nos resultados obtidos com seus alunos, pois visam a efetivação do levar a aprender, sendo decisiva em sua mentalidade, cosmovisão e modo de viver.

Por isso o presente artigo visa apresentar formas de uso das metodologias ativas no Ensino Fundamental I segundo conteúdos propostos pela BNCC tendo como foco principal a aplicabilidade do aprender a aprender e aprender a fazer, dessa forma a educação se torna um processo e não um produto.

É como Pozo (2005) defendia, que com o valor crescente do conhecimento e da gestão do mesmo em nossa sociedade, também deveriam valorizar a importância dos processos de sua aquisição para fazê-lo mais popular, mais horizontal e mais acessível a todos.

Este artigo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica em livros, sites e na BNCC para a formulação de metodologias para que professores do Ensino Fundamental I possam transformar o processo de ensino-aprendizagem em algo prazeroso, relevante, real e significativo.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo o dicionário Houaiss o termo “método” refere-se a procedimento, técnica ou meio para se atingir um objetivo. Já metodologia é o conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina.

Masseto (2015, p.99, apud MATTAR, 2017, p. 22 e 23) traça a seguinte diferenciação entre técnica e metodologia:

Assim, entende-se que o termo ‘estratégia’ ou ‘metodologia’ refere-se a um conjunto de todos os meios e recursos que o professor pode utilizar em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Procurando conceituar de maneira mais formal, pode-se dizer que as estratégias para a aprendizagem constituem-se em uma arte de decidir sobre um conjunto de disposições que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, desde a organização do espaço sala de aula com suas carteiras até a preparação do material a ser empregado, como recursos audiovisuais, visitas técnicas, internet etc., ou uso de dinâmicas de grupo ou outras atividade individuais.

Já por ‘técnica’ ou ‘método’ entende-se uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alçar algum objetivo de aprendizagem, como, por exemplo, painel integrado, Grupo de organização e Grupo de verbalização (GOGV), aula expositiva, grupos de oposição e outras.

Nas metodologias de ensino são desenvolvidos diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem como: Tradicional, Construtivista,

Sociointeracionista, Montessoriano, Metodologias Ativas entre outras.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Conforme Bachini e Moran a metodologia ativa se caracteriza pela interrelação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem

Segundo um estudo realizado na Universidade de Gazi (Turquia) os alunos aprendem melhor pela construção ativa de conhecimento a partir de uma combinação de experiência, interpretação e interações estruturadas com colegas e professores (MATTAR, 2017 p. 64).

Os principais objetivos das metodologias ativas são o desenvolvimento da autonomia, interação, aprendizagem significativa, colaboração e avaliação nos estudantes.

O termo “aprendizagem ativa” começou a ser utilizado pelo professor inglês R. W. Revans (1907–2003) na década de 1930. Na sua visão o mero “escutar” como é feito no método tradicional de ensino exige pouca reflexão dos discentes, assim sendo, é preciso fazer o contrário realizando o desenvolvimento do pensamento na busca da resolução de problemas reais, discutindo soluções, analisando, sintetizando e avaliando o conteúdo para que a aprendizagem seja significativa.

Willian Glasser (1925-2013), um psiquiatra americano, defendeu a “Teoria da escolha “ da qual ninguém deseja seu próprio o fracasso educacional. Na verdade, a escolha pelo estudo é algo pessoal e segundo ele é motivado por cinco necessidades básicas: sobrevivência, pertencimento ao grupo, liberdade, poder e diversão.

Em sua visão o professor é um guia para o aluno que não pode trabalhar apenas com a memorização, porque a maioria dos discentes esquecem os conceitos posteriormente. Ele tem de usar as mais diversas ferramentas educacionais para promover o aprendizado duradouro e que faça sentido na interpretação do mundo, desenvolvendo valores e habilidades dos estudantes.

Para ele a aprendizagem deve ser uma prática interativa conforme a figura abaixo mostra, no topo da pirâmide estão os métodos passivos e na base os ativos:



As metodologias ativas se dão por meio de três caminhos: individual (sua própria experiência), em pares (grupal) e de forma orientada (por meio do conhecimento do professor).

As metodologias ativas abordadas nesta pesquisa serão: ensino híbrido (sala de aula invertida, laboratório rotacional, à la carte e flex), peer instrucion, método do caso, aprendizagem baseada em problemas e problematização, aprendizagem baseada em projetos, pesquisa, aprendizagem baseada em games e gameficação, avaliação por pares, autoavaliação e dramatização.

2.1.1 ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação. Para a sua realização é necessário a adequação dos conteúdos presenciais e de

disponibilização de recursos materiais como o acesso à rede tanto para as instituições como para os estudantes, também é preciso suporte tecnológico e pedagógico permanentes, além de formação de professores e demais profissionais envolvidos para seu uso.

Pode ser feito por meio de aulas tradicionais, debates, espaço para resolução de dúvidas e até fóruns virtuais.

2.1.1.1 SALA DE AULA INVERTIDA

Consiste no estudo do conteúdo da aula antes do encontro presencial invertendo assim o processo educativo, ou seja, o conteúdo precede a aula.

A Educause (2002 apud MATTAR, 2017, p. 32) define a sala de aula invertida (flipped classroom) como modelo pedagógico em que elementos típicos da aula e lição de casa são alternados. Pequenas aulas em vídeo são assistidas por estudantes antes da aula, enquanto o tempo de aula é dedicado a exercícios, projetos e discussões.

Este método pode ser usado nas mais diversas áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I como por exemplo, nas séries iniciais pode ser aplicado nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática visando a alfabetização. Os educandos veem vídeos selecionados ou produzidos pelo educador em casa e em sala usam letras móveis e números em atividades para identificar seus nomes e quantidades, com o objetivo que o aluno possa codificar e decodificar os sons da língua e material gráfico aplicado no primeiro e segundo ano.

2.1.1.2 LABORATÓRIO ROTACIONAL

Nesta metodologia a turma é dividida em dois grupos que são alternados ao longo do tempo, em que uns tem aula on-line e outros presencial. Este modelo mantém características do ensino tradicional e pode ser aplicada a todas as áreas do conhecimento inclusive em Educação Física em que na unidade temática jogos e brincadeiras direcionadas para o primeiro e segundo anos do Fundamental I, o professor pode solicitar pesquisas sobre jogos e/ou brincadeiras indígenas e africanas e depois presencialmente jogar com a turma.

2.1.1.3. À LA CARTE

Mesmo a escola física tradicional sendo presente neste modelo, algumas disciplinas são feitas inteiramente on-line, conforme a escolha do aluno, segundo este modelo o discente pode optar por um curso de Inglês dentro ou fora do horário escolar por exemplo.

2.1.1.4. FLEX

Modelo de ensino on-line em que os professores são tutores que preparam os roteiros de estudos, sanam dúvidas e elaboram projetos para seus alunos que utilizam laboratórios de informática para realizar as atividades. O desempenho dos alunos é acompanhado pela plataforma usadas e intervenções são feitas o que personaliza o ensino.

É considerado disruptivo por romper totalmente com o ensino tradicional e pode ser aplicado a qualquer uma das disciplinas trabalhadas no Fundamental I como por exemplo, em aulas de recuperação ou até em aulas fora do currículo como informática, robótica, programação.

2.1.2 PEER INSTRUCION

A peer instruction é um método de ensino interativo em que os alunos ensinam e aprendem com seus colegas e consiste em resolver problemas do mundo real e não apenas exercícios do livro, segundo Mattar (2017. P.41) aponta sobre o modo de aplicação criado pelo autor Eric Mazur (1991) materiais são introduzidos antes das aulas para leitura e durante a aula são feitas questões abertas criando assim o aprendizado cooperativo. Este tipo de método é bem parecido com a sala de aula invertida.

Um bom exemplo para o uso dessa metodologia é no ensino de Geografia, o professor pode questionar sobre a cidade em que os alunos moram se eles estão em centros urbanos ou no campo, abrindo discussão sobre as diferenças do espaço e das relações com a natureza nestes ambientes conforme a unidade temática: O sujeito e seu lugar no mundo aplicada aos alunos de terceiro ano do Fundamental I de acordo com a BNCC.

2.1.3 METODO DO CASO

Para Mattar (2017. p.49) é uma metodologia de ensino em que os alunos discutem e apresentam soluções para os casos propostos pelos professores. De forma individual ou em pequenos grupos.

Pode ser usada em uma aula de Ciências em que seja feita uma experiência na qual os alunos terão que dar sua opinião sobre o que vai acontecer, por exemplo sobre a mudança dos estados físicos da água no conteúdo do quarto ano do Fundamental I na unidade temática: Matéria e energia transformações reversíveis e irreversíveis da BNCC.

2.1.4 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS E PROBLEMATIZAÇÃO

A aprendizagem baseada em problemas tem como base a proposição de um problema a ser resolvido ao longo de um período ou atividade curricular. O docente pode nas aulas de Geografia do terceiro ano sobre Natureza, ambientes e qualidade de vida trabalhar os problemas causados pelo consumo exagerado e os impactos das atividades humanas no meio ambiente como lixo e poluição, a partir disso, construir propostas para o consumo consciente visando a redução, reuso, reciclagem e descarte correto de materiais consumidos nos mais diferentes ambientes. Este tipo de metodologia pode ser aplicada em outras disciplinas curriculares. Dentro da aprendizagem baseada em problemas o profissional da educação pode fazer uso de debate na busca das soluções.

2.1.5 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Segundo Buck Institute for Education (2008 apud MATTAR, 2017 p.63) a aprendizagem baseada em projetos é um método de ensino em que os alunos adquirem conhecimentos e habilidades trabalhando por um longo período de tempo para investigar, responder a uma questão, um problema ou um desafio autêntico, envolvente e complexo.

Neste sistema defendido por Dewey no início do século XX os alunos são sujeitos ativos, participantes de todos os processos, desde o planejamento até a conclusão do mesmo e em pequenos grupos farão uma apresentação final de seus trabalhos.

Podendo ser usado em todas as áreas do conhecimento (disciplinas), como por exemplo em História em um projeto “Me-

mória sobre a comunidade, a família e a escola” em que os alunos podem buscar fotos e recolher depoimentos sobre como era a comunidade antes dos discentes nascerem e agora. Proposta indicada pela BNCC para o segundo ano do Ensino Fundamental I.

2.1.6 PESQUISA

É um tipo de metodologia em que os alunos procuram informações sobre um determinado tema e apresentam os resultados a sua maneira. Segundo Mattar (2017 p. 71) o discente passa a ser buscador, organizador e disseminador do conhecimento. No Ensino Fundamental I o professor deve auxiliar seu aluno a produzir pesquisas e não meras cópias de conteúdo. Por exemplo nas aulas de Artes pedir que os alunos de quinto ano façam pesquisa sobre manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. O professor deve apresentar poucos exemplos e solicitar que os alunos pesquisem outros e façam uma releitura usando os mais diversos tipos de materiais, produzindo assim seus próprios conhecimentos.

2.1.7 APRENDIZAGEM BASEADA EM GAMES E GAMIFICAÇÃO

É um tipo de ensino-aprendizagem que utiliza jogos para que os alunos adquiram conhecimento de forma interativa.

Para Gee (2005 apud MATTAR, 2017, p.81), nos games os jogadores assumem diferentes identidades, construindo múltiplas personalidades virtuais. Já para Bogost (2007 apud MATTAR, 2017, p.81), os games convidam os jogadores a interagirem com o sistema e elaborarem juízo de valor sobre a realidade, problematizando-a.

Mattar (2017, p.88) salienta que alguns dos objetivos da gamificação são: desenvolver empatia, a capacidade de desempenhar os papéis de outros e analisar situações de conflito segundo não apenas o próprio ponto de vista, mas também os de outras pessoas envolvidas, e trabalhar com valores como desenvolvimento pessoal, aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal, consciência de si, independência social e sensibilidade a situações grupais.

O educador pode nas aulas de Matemática utilizar jogos on-line sobre soma e/ou subtração como por exemplo o site IXL que contém jogos para todas as séries do Ensino Fundamental I. Também há o site “Nosso clubinho” com continhas em níveis diferentes que podem ser aplicadas a partir do primeiro ano.

2.1.8 AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO

O discente passa a ter o poder de avaliar o outro ou a si mesmo ao longo do processo de ensino-aprendizagem o que anteriormente era atribuído pelo professor. Na avaliação por pares ou coavaliação conforme Santos (2006, p.321 apud MATTAR, 2017, p.99):

> o avaliador é um par da ação, da produção ou da performance avaliada. Este ‘par’ deve ser, na verdade, o grupo que, de forma cooperativa e compartilhada, vai intervir no processo de maneira global, agregando valor às produções de todos os envolvidos.

Esta técnica pode ser adotada em todas as áreas do conhecimento do Ensino Fundamental I visando desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e um maior envolvimento dos alunos ao atribuir juízo de valor ao seu desempenho ou do seu colega ao longo do processo de ensino- aprendizagem, além de os discentes descobrirem

suas capacidades e dificuldades.

O docente pode colocar sempre ao final de suas avaliações um questionário sobre o aprendizado do aluno, como por exemplo: se ele fez as tarefas, se ele participou das aulas, se ele entendeu o conteúdo, que nota ele acredita merecer, entre outras perguntas que tanto o professor quanto os alunos julguem pertinentes, assim ele fará parte do processo avaliativo.

2.1.9 DRAMATIZAÇÃO

Nesta metodologia os estudantes são levados a experimentar o aprendizado na prática ao dramatizar situações que os levem a refletir. Podendo ser aplicada nas mais diversas disciplinas como em História, os estudantes do terceiro ano do Fundamental I podem fazer uma peça teatral para representar as pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município em que vivem, apresentando diferentes grupos sociais e étnicos, além de mostrarem os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme exposto, pode-se considerar que as metodologias ativas têm importante papel no processo de ensino-aprendizagem, pois permitem a difusão do conhecimento das mais diversas formas, promovendo a socialização e a discussão de diferentes temas e saberes dentro das disciplinas do currículo escolar por meio da participação ativa dos estudantes no seu processo de conhecimento, desenvolvendo maior interesse pelos conteúdos trabalhados, estimulando suas habilidades cognitivas e socioemocionais, promovendo o trabalho em equipe, a autoconfiança, senso crítico e empatia entre seus pares e professores melhorando o relacionamento interpessoal.

Fazendo seu uso o professor pode inovar na prática educativa tornando-a mais criativa e próxima da realidade dos alunos o que faz a diferença ao prepará-los para o sucesso nas novas etapas de ensino. Não basta apenas o uso superficial da tecnologia é preciso refletir sobre a ação de ensinar, buscando meios mais eficazes e mais atrativos visando acompanhar as mudanças e complexidade do mundo atual.

Para tanto faz-se necessária a capacitação do professor a respeito da TIDCs e até mesmo sobre como aplicar as metodologias, além de o profissional ter de disponibilizar tempo para montagem e execução de tais propostas. Não será tarefa fácil ou simples, mas o docente como mediador tem meios de nutrir o processo de ensino-aprendizagem segundo sua perspectiva, valorizando as múltiplas formas de chegar a seu objetivo, criando condições que facilitarão a construção dos próprios saberes de seus alunos colocando-os como protagonistas deste processo.

A escola do futuro baseada nas metodologias ativas deve ser como enxerga Tori (2017, p.27 apud MATTAR 2017, p.106): A escola que vislumbro deve ser não apenas “sem distancia”, mas também “sem limites”. Sem barreiras entre teoria e prática, entre real e virtual, entre presente e distante, entre disciplinas, entre diferentes níveis, entre diferentes culturas, entre possível e impossível. O aluno poderá montar seu próprio cardápio de atividades, poderá escolher quais deseja fazer virtualmente, in loco ou em formato híbrido. A aprendizagem ativa será a base de tudo.

Nesta visão o ensino de qualidade significa promover justiça social, democracia, respeito pela diversidade e equidade educativa, transversalidade, transdisciplinaridade, integração e desenvolvimento global dos estudantes, mesmo sabendo que nos anos iniciais há diferenças sociais, culturais e outras, tais fatos não podem ser considerados como obstáculos ao processo de ensino, mas sim, como diferenças que podem enriquecer o aprendizado visto que deve-se levar em consideração a vivência dos discentes e suas contribuições à sociedade, promovendo um diálogo entre conteúdo e realidade.

O docente tem de pensar nas práxis e torná-las em algo prazeroso, fazendo com que o educando seja um ser pensante, motivando-o e desafiando-o encorajando a "sede de saber", a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e o aperfeiçoamento contínuo por meio de explorações sensoriais, esforço pessoal e experiências sociais.

Além dos procedimentos citados no artigo há outros que podem constituir metodologias ativas, como: seminários; exposições dialogadas; apresentação de filmes; mesas-redondas; debates temáticos; interpretações musicais; portfólio; avaliação oral; leitura comentada; oficinas; dinâmicas lúdico-pedagógicas entre outros.

Ao final deste artigo conclui-se que as metodologias são de extrema importância no processo atual de ensino- aprendizagem, pois norteiam as atividades pedagógicas proporcionando qualidade, significado, riqueza, equidade, eficiência, transparência e integração na educação. Afinal ensinar é como Paulo Freire dizia: "[...] não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

REFERÊNCIAS

A PEDRA. Aprendizagem ativa é mais antiga do que você imagina... Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2017/10/12/aprendizagem-ativa-e-maisantiga-do-que-voce-imagina/ > Acesso em: 25 jun. 21.

_____.BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ > Acesso em: 22 jun.21.

BLOG IMPACTA. Pirâmide de William Glasser: entenda o que é. Disponível em: <https://www.impacta.com.br/blog/piramide-de-william-glasser-entenda-o-que/> Acesso em : 25 jun. 21.

BRANDÃO, Carlos Fonseca. et al. Ensino Fundamental de nove anos: teoria e pratica na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009.

CORTELAZZO, Angelo Luiz .et al . Metodologias Ativas e Personalizadas da Aprendizagem. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

EDUCA MUNDO. As 3 melhores metodologias para cursos online. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/cursos-online-metodologias-deaprendizagem > Acesso em:16 jun. 21.

ESCOLAS DISRUPTIVAS. O que torna uma educação inovadora ? veja 3 pontos principais Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologiasinovadoras/o-que-torna-uma-educacao-inovadora-veja-3-principais-pontos/ > Acesso em:15 jun. 21.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro Sales. Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INCAPE. A pirâmide de aprendizagem de William Glasser. Disponível em:< http://www.incape.net.br/a-piramide-de--aprendizagem-de-william-glasser/ > Acesso em :15 jun. 21

IXL. Matemática 1º ano. Disponível em:< https://br.ixl.com/math/1-ano > Acesso em: 24 jun. 21.

JOVENS GÊNIOS. Metodologias ativas: como aplicar na sua escola. Disponível em: < https://blog.jovensgenios.com/metodologias-ativas-como-aplicar/ > Acesso:15 jun. 21.

MATTAR, João. Metodologias Ativas para educação presencial, blended e a distância.1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MORAN, José, BACICH, Lilian. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOVPLAN. O que é e quais os cinco tipos de ensino híbrido na pandemia para 2021. Disponível em: < https://movplan.com.br/blog/o-que-e-e-quais-os-5-tipos-deensino--hibrido-na-pandemia-para-2021/ > Acesso em : 11 ago.21.

NOVA ESCOLA. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologiasativas-favorecem-o-aprendizado > Acesso em: 15 jun. 21.

SANARE. Metodologias ativas de ensino aprendizagem: revisão integrativa. Disponível em: < https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049/595 > Acesso em:15 jun. 21.

SIGNIFICADOS. Significado de metodologia. Disponível em: < https://www.significados.com.br/metodologia/ > Acesso em : 16 jun.21.

POZO, Juan Ignácio. Aquisição de conhecimento. Porto Alegre: Artimed, 2005.

TUTOR MUNDI. 6 questões para escolher entre os modelos de ensino híbrido. Disponível em: < https://tutormundi.com/blog/como-escolher-entre-modelos-deensino-hibrido/ > Acesso em :11 ago. 21.

UFJF. Ensino híbrido: entenda o conceito. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o--conceito/> Acesso em : 11 ago. 21.

VICKERY, Anitra. et al. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Penso, 2016.

YOUTUBE, Quais são os 9 tipos de metodologias ativas de ensino aprendizagem e quais são seus objetivos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4XnBpAvQF6Q> Acesso em: 12 ago. 21.

ABSTRACT:

With the expansion of access to technology, the effectiveness of the traditional teaching model in which the student receives content passively has been questioned. Thus, active learning methodologies emerge in which students are protagonists and have autonomy in their knowledge acquisition process. It is up to the teacher to choose a method that leads students to their goals, he

becomes the mediator between knowledge and student. Therefore, the main objective of this article is to address how teachers can use active methodologies in Elementary School I according to BNCC. Based on the four pillars of education defended by Delors (1999), which are: learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be. In addition to putting into practice learning to learn. The methodology used to carry out this article was research in books and websites about active learning both in the early years of education and higher education, and the BNCC was also used to exemplify classes and contents to be addressed. At the end of this article, it is concluded that active methodologies are important tools for Elementary School I teachers to practice in their classes, giving meaning to learning.

Keywords: Education, Teaching-learning, Active methodologies, Elementary School I, BNCC.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS: COMPREENDENDO AS EMOÇÕES AO OUVIR E CONTAR HISTÓRIAS

TALITA CRISTINA CATELAN PRADO MOISES

RESUMO

Tendo em vista a relevância da tradição oral como arte que encanta e dá subsídios para entender o mundo, pesquisa-se sobre contação de histórias para crianças: compreendendo as emoções ao ouvir e contar histórias, a fim de verificar que tal prática auxilia no desenvolvimento emocional, psíquico, social e cognitivo da criança. Para tanto, foi necessário um breve levantamento histórico do surgimento da infância, características do perfil e dos métodos para contar histórias, como as narrativas ajudam a criança a lidar com seus conflitos e emoções e como o professor pode utilizar essa ferramenta em suas aulas. Foi utilizada uma pesquisa por meio de coleta de dados bibliográficos, de abordagem qualitativa. Diante disso, verifica-se que a concepção de infância trouxe avanços no olhar para a criança, como uma literatura voltada à ela, que a narrativa precisa, por parte do contador, de preparo, técnicas e pesquisas, que a literatura infantil representa a criança pois procura explicações mágicas e que ler e contar histórias são atividades que trazem diversos estímulos e aprendizagens, o que impõe a constatação de que o ato de contar histórias é fonte de prazer, traz proximidade, estreita laços afetivos, consolida memórias positivas e fortalece a mente.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de história; Arte de encantar; Suporte emocional.

INTRODUÇÃO

“Contar histórias é uma arte...e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido.” (ABRAMOVICH, 2006, p.18), e é partindo dessa fala de Abramovich que apresento a justificativa para este estudo que pretende discorrer a relevância da tradição oral de contar histórias, muito apreciada pelas crianças, que encanta, apaixona e tem a magia de transportar ouvinte e contador para um mundo de fantasias e imaginação, pois uma boa história nos faz refletir, sorrir e chorar, criando boas lembranças na mente e aquecendo o

coração. Tem o poder de conectar as pessoas, fortalecer as relações, estreitar os laços afetivos e ajudar a lidar com os conflitos internos. Além disso, ouvir e contar histórias auxilia no desenvolvimento da criança em todas as fases da sua vida, ajudando em seu aprendizado, linguagem oral e escrita, raciocínio e criatividade.

O interesse pela pesquisa originou diante do contexto de crise sanitária na qual estamos enfrentando desde o início do ano passado, que obrigou as pessoas a se protegerem em suas casas, procurando redobrar a atenção quanto à higienização das mãos e superfícies e procurando manter distanciamento social a fim de evitar contaminação e transmissão do vírus que está deixando muita gente doente e causando óbitos também. As crianças, em especial, se viram reclusas dentro de suas casas sem compreender ao certo o que estava acontecendo. De repente não podiam ir para escolas, parques, festas e nem na casa dos avós (que fazem parte do grupo de risco da doença). Precisavam ficar em casa! O mundo todo parou e se voltou para acompanhar como a vida venceria a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), denominado SARS--CoV-2. Incertezas, lutos e medos rodearam a todos. Noticiários e adultos com o mesmo assunto. Preocupações, ansiedades, desempregos, mudanças de rotinas, pais e mães trabalhando de casa e crianças trabalhando com seus pais. De repente a escola passou a ser online, os professores apareciam, ou não, em telas de smartphones, tablets ou notebooks. As tarefas precisavam ser feitas com auxílio da família, que passou a conviver mais tempo no mesmo ambiente. Passeios passaram a ser virtuais, visitas via chamada de vídeo. Como administrar tudo isso? Como ajudar a criança a entender, assimilar, superar e até se distrair diante de todo esse caos e de mudanças tão bruscas de vida? Foi um dilema também para professores que passaram a planejar e propor suas aulas de maneira remota. Frente a tudo isso, vi na contação de histórias uma esperança de trazer alento a esses coraçõezinhos e também uma estratégia de ajudá--los a compreender suas emoções. Busquei fontes e cursos que me dessem subsídios teóricos para entender como a arte de contar histórias poderia fazer esse papel de mediadora de conflitos internos da criança.

Busquei apresentar aos meus alunos de 4 e 5 anos de idade, mesmo a distância, histórias que pudessem divertir e confortar, recorrendo a contadores experientes que disponibilizam suas artes em redes sociais e em canais alocados em plataforma gratuita de compartilhamento de vídeos para contar essas histórias, como: Fafá conta, Rúbia Mesquita, Marina Bastos e Quintal da Cultura.

Acredito que essas histórias, fábulas e clássicos ajudaram, de alguma maneira, as crianças que tiveram a oportunidade de ouvi-las e, com toda a certeza, contribuíram para que a minha prática docente fosse enriquecida com esse universo mágico, encantador e tão antigo da tradição oral que é a contação de histórias.

Diante do exposto, este trabalho de pesquisa teve como tema: “Contação de histórias para crianças: compreendendo as emoções ao ouvir e contar histórias”. E com essas reflexões, surgiu a pergunta central deste trabalho interrogando, “Como a contação de histórias contribui para que a criança compreenda suas emoções?”

Logo, como desdobramento da questão central, o presente estudo busca res-

postas para as seguintes indagações: Como surgiu e se estabeleceu a arte de contar histórias? Há uma forma ideal de contar histórias? Seria essa prática capaz de ajudar a criança a lidar com seus conflitos, inquietações e emoções? Como o professor pode utilizar essa ferramenta em sua prática pedagógica?

Para fundamentar o tema escolhido, busquei referências em Fanny Abramovich, Bruno Bettelheim, Ilan Brenman, entre outros que tratam sobre a literatura em questão.

A pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados bibliográficos, de abordagem qualitativa, em literatura escrita em língua portuguesa, buscando ideias e opiniões de autores de referência e dedicados ao estudo.

1. O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E A HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A história da infância sofreu muitas idas e vindas no decorrer dos vários séculos. Os primeiros registros que se tem sobre uma visão de criança e educação, ainda que embrionária, se remete à Grécia antiga. “A educação era uma preocupação real dos antigos gregos e a infância existia como um período de preparação e formação do cidadão”. (BRENMAN, 2018, p.122). Foi no auge do pensamento filosófico grego que surgiram espaços dedicados à educação (a Academia e o Liceu, nos séculos IV e V a.C.). Brenman (2018, p.123) ainda destaca que “os gregos não inventaram a infância, mas lhe deram uma contribuição inestimável para seu reconhecimento mais de dois mil anos depois”.

Em Roma podemos destacar dois acontecimentos que contribuiram para uma ideia de infância: o início de uma ligação entre criança em desenvolvimento e uma noção de vergonha (fundamental na diferenciação de criança e adulto) e a promulgação de uma lei que proibia o infanticídio (por volta de 374 da era cristã). Porém, como apresenta Brenman em um dos seus capítulos,

Infelizmente, a visão greco-romana da infância não evoluiu com o passar dos séculos; ao contrário, sofreu retrocessos gigantescos motivados por novas contingências históricas: surgimento do cristianismo e sua fenomenal expansão, picos de explosão demográfica, fundações de novas cidades, eclosões de pestes, alto índice de mortalidade, etc.(BRENMAN, 2018, p.124)

Houve então o desaparecimento dos ideais de infância. A capacidade de ler e escrever, que eram estimuladas e valorizadas na cultura greco-romana, desapareceu, sendo excluídas da vida medieval. Sendo assim, o conhecimento, a aprendizagem, as leis e o entretenimento eram transmitidos e apreendidos oralmente para crianças e adultos da mesma forma, sem distinção.

A criança medieval era considerada mão de obra não-especializada e sua vida tinha pouca importância para os adultos. Já que havia grande índice de natalidade e mortalidade desses infantes, era preciso ter muitos filhos para garantir o trabalho familiar. Ou seja, não havia espaço para grandes afetos, uma vez que o importante era aumentar a quantidade de trabalhadores. (BRENMAN, 2018, p.126).

As roupas usadas pelas crianças e pelos adultos eram as mesmas e não havia distinção entre a sexualidade adulta e infantil. As crianças eram reconhecidas como pe-

quenos adultos, compartilhavam dos mesmos cuidados, tarefas e atividades dos mais velhos, inclusive a mesma cultura literária.

Apenas com a ascensão da burguesia, a reestruturação familiar e, principalmente com a criação da prensa tipográfica, a criança começou a ser vista como indivíduo diferente do adulto. O marco histórico do início dessa noção foi o surgimento da imprensa, que trouxe à tona uma nova concepção de adulto: aquele que é capaz de ler. Com isso, depois de algumas décadas, as crianças passaram a receber atenção diferenciada, precisando ser separada do adulto para iniciarem uma jornada rumo à maturidade, e a principal ferramenta para adentrar ao mundo dos adultos era a aquisição da habilidade de ler e escrever.

A infância se transformou numa categoria social e intelectual, com isso as fases de desenvolvimento da criança começaram a ser notadas, estudadas e valorizadas. Nesse movimento da sociedade européia em direção à criança, o vestuário infantil começou a se diferenciar do dos adultos e muitos livros de pediatria começaram a ser publicados. (BRENMAN, 2018, p.131).

Obras literárias, destinadas exclusivamente para crianças, começaram a ser produzidas, impressas e vendidas. No final do século XVII, na França, surgem Os contos da Mãe Gansa, escritos por Charles Perrault (1628-1703), sendo considerado por muitos estudiosos o precursor da literatura infantil (BRENMAN, 2018).

Esses avanços sociais em relação à infância trouxeram benefícios para as crianças. Muitos pensadores voltaram seus olhares para a infância e trouxeram estudos, teses e pensamentos que levaram a compreensão da importância e dos cuidados físicos, intelectuais e emocionais que essa fase da vida exige. Pensadores como Erasmo de Rotterdam (que criou padrões de conduta) e John Locke (que trouxe a ideia da responsabilidade do adulto de “preencher a folha em branco que era a mente da criança”), fizeram com que o tema educação se tornasse prioridade de várias nações. Além de Locke, Rosseau também aparece no século XVIII contribuindo com o olhar para as virtudes infantis como pureza, espontaneidade, alegria e vitalidade, que precisavam ser estimuladas e preservadas. No final do século XIX, Sigmund Freud traz uma teoria do desenvolvimento infantil. O pai da psicanálise, como ficou conhecido, apresenta na infância o período determinante na formação do indivíduo e de sua personalidade adulta. Também em 1899, o educador John Dewey revolucionou afirmando que a criança é sujeito, e não objeto, do seu desenvolvimento. (BRENMAN, 2018).

No início do século XX, o biólogo Jean Piaget contribuiu com suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano, estágios do conhecimento e maturação e construção da moralidade. Na mesma época, Lev Vygotsky foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças acontece a partir das interações sociais e condições de vida.

Nesse período, foram criadas muitas leis que as diferenciavam dos adultos e as preservavam da dureza da vida. Elas (as crianças) não poderiam mais trabalhar, deveriam frequentar escolas, vestir-se de acordo com sua faixa etária, possuir brinquedos, livros, jogos, mobiliários, enfim, ter um ambiente social exclusivo. (BRENMAN, 2018, p.141)

A construção do conceito de infância não termina por aí, é um processo contínuo, com constantes contribuições e novos moldes, se estende até os dias atuais com novos paradigmas, teorias e pesquisas. Atualmente muito tem se falado sobre “a infância na era da informação”, no entanto pesquisas vêm sendo realizadas para apontar possíveis mudanças no comportamento infantil, em todos os aspectos: social, intelectual, emocional, físico e psíquico. Pouco se sabe ainda sobre a influência dos meios de comunicação atuais na formação da criança e muitos estudos ainda serão realizados em torno desse tema ao longo dos próximos anos.

1.2 HISTÓRIA DA LITERATURA INFANTIL E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura surge com a tradição oral, no folclore com suas lendas, mitos e narrativas, com o intuito de dar explicações à vida e ao mundo, sua origem e criação. Foi a maneira que a humanidade encontrou para expressar experiências e transmitir ensinamentos.

No século XIX, com a valorização social da criança, essas narrativas passaram a ser contadas para as crianças com intuito formativo. A princípio com fins moralizadores, lidos e ouvidos por adultos e crianças que buscavam neles a moralização de toda a sociedade.

Surgem assim as primeiras fábulas, com animais representando virtudes e defeitos humanos. A mais antiga coletânea vem do Oriente, depois vem as fábulas de Esopo, um escravo grego, cujo textos atravessaram séculos e permanecem na cultura até hoje, com raposas, corvos, bois, cães, lobos e cordeiros fazendo papel de humano e com finalidade moral explícita. (COSTA, 2009).

As mudanças sociais ao longo da história também causaram mudanças nas configurações da literatura infantil. Nas sociedades primitivas as crianças eram criadas para aprender apenas o que os pais passavam para elas, cada qual de acordo com seu gênero: as meninas aprendiam comportamentos e tarefas com suas mães, e o menino as atividades com seu pai.

Já no período medieval, as crianças nobres liam autores consagrados pela tradição, enquanto as crianças das classes mais pobres liam ou ouviam histórias da cavalaria com aventuras e as narrativas de heróis espertos e malandros. Nessa época a literatura popular tem grande importância, reunindo lendas e contos folclóricos. (COSTA, 2009).

Os primeiros livros considerados Literatura Infantil datam da Idade Média e do Renascimento nos séculos XV a XVII, são os catecismos criados pelos jesuítas para pregar o cristianismo para as crianças. As novelas de cavalaria narrando as aventuras de cavaleiros medievais em luta pela afirmação da fé religiosa cristã e em torneios e batalhas em defesa do amor, da religião e do rei, também eram muito conhecidas e populares. Essas narrativas atravessaram o Oceano Atlântico e encontraram espaços nas narrativas populares de cordel do Nordeste brasileiro. (COSTA, 2009).

Na França surge a renovação do gênero de Fábulas com a utilização de versos, dando um novo impulso a esse tipo de texto literário. Diante disso, no século XVII, surge a obra de Charles Perrault, resgatando histórias da tradição oral e enaltecendo a forma mágica que tanto encanta as crianças, pois essa é a forma que elas têm de encarar as

situações da vida. Depois, em 1704 é revelado o livro “As mil e uma Noites", de origem árabe, mostrando a importância da criatividade, do conhecimento e da liberdade na vida das pessoas. (COSTA, 2009).

Os famosos Contos de Grimm, que foram reunidos pelos pesquisadores e folcloristas alemães Grimm, surgem entre 1812 e 1815, demonstrando a influência da mitologia nórdica. E finalmente em 1835 e 1872, o dinarmaques Andersen apresentou animais e objetos como seres dotados de comunicação e sentimentos, além de histórias com fadas e duendes.

O Brasil sofreu fortes influências da visão burguesa, de raízes europeias rurais, e isso se deu a partir das traduções dos contos de fadas europeus até o século atual, porém, o folclore brasileiro introduzido por Monteiro Lobato trouxe uma literatura infantil brasileira, com cenários e temas nacionais, trazendo diversos significados para o povo brasileiro.

A literatura infantil no Brasil surgiu muito tempo depois do início da europeia, predominando assim, por muitos anos, a literatura oral. As correntes culturais negras trazidas para o Brasil, durante a escravidão, fizeram florescer os narradores e contadores de história, o que contribuiu também para a nossa formação cultural, que teve influências européias, africanas e indígenas.

Com a transição do sistema monárquico para o republicano, o país sentiu a necessidade de passar a imagem de país moderno em ascensão, não apenas nos quesitos político e econômico, mas no educacional também. No entanto, com a ausência de escritores nativos para o público infantil, começam as traduções de textos europeus para o português, como é o caso dos clássicos de Grimn, Perrault e Andersen. Somente no século XX com as obras de Monteiro Lobato (“A menina do Narizinho Arrebitado” e Sítio do Pica Pau Amarelo) esse cenário se modificou positivamente com uma renovação da Literatura infantil no Brasil. A partir de Lobato, outros autores passaram a escrever literaturas infantis e atualmente temos um leque de livros infantis de qualidade, como as produções de Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Furnari, Sylvia Orthof, Ary Quintella, Lygia Bojunga, Bartolomeu Campos Queiroz, Rachel de Queiroz, Maurício de Souza, entre outros.

Hoje as funções da Literatura infantil no Brasil perpassam para além da educação formal, pois para os autores e escritores informar e educar passaram a ter um enfoque secundário. O entretenimento, o experimentalismo na linguagem narrativa, o lúdico e a aventura do conhecimento humano passam a ter atenção especial em suas obras (COSTA, 2009).

Nesse sentido, a história contada ou lida tem como propósito desenvolver a sensibilidade, o gosto artístico, além de desenvolver na criança seu senso de criticidade, pensando, questionando e ampliando sua maneira de ver, entender e se compreender no mundo.

2. TRADIÇÃO ORAL E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A tradição oral foi responsável pela criação de formas artísticas e representativas dos povos. Através das narrativas orais passadas por gerações, a humanidade foi se construindo, preservando suas culturas e transmitindo conhecimentos. É uma arte que antecede o desenvolvimento da escrita

e contribuiu para que a literatura ganhasse vida, formatos e tipos textuais no decorrer dos anos.

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através dos que os outros nos contam. Todos temos necessidade de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos, sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar para, através desta prática, compartilhar (KAERCHER, 2001, p. 83).

Dessa forma, o folclore apresentou diferentes gêneros de narrativas, entre elas fábulas, mitos e lendas, vistas como primordiais e sendo incorporadas no repertório da Literatura Infantil. Essas narrativas primordiais apresentam três mundos distintos: o mundo real no qual são atribuídos sentimentos e falas aos animais (Fábula); o mundo das metamorfoses onde convivem seres fantásticos e seres naturais (Conto de Fadas) e o mundo religioso-cristão, que traz em suas narrativas um fundo espiritual, alertando para os pecados, vícios e virtudes das pessoas (Parábolas). (COSTA, 2009).

As fábulas surgiram no Oriente e foram as primeiras a aparecer, sendo trazidas para o Ocidente através do grego Esopo (séc. I a.C.). Apresentavam lições morais à sociedade, sendo destinadas inicialmente aos adultos e, ao longo do tempo é que se tornaram uma forma de cartilha de bons princípios e reflexões quanto a valores para as crianças, trazendo os animais como instrutores desses ensinamentos. No Brasil, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes foram grandes fabulistas, representando esse gênero em suas obras.

Os mitos surgiram com o próprio homem e apresentam explicações para fenômenos naturais, aos deuses e à criação do homem e do mundo, com personagens submetidos ao sobrenatural, sem fundo moral.

As lendas, de forma geral, apresentam personagens fixos, combinam fatos reais e históricos com fatos irreais. Surgiam a partir da imaginação e de relatos das experiências dos povos, que queriam explicar o que haviam vivido de maneira sobrenatural, uma espécie de adaptação aos mitos. Finalmente, podemos então dizer que Fábulas, Mitos e Lendas narram reflexões e interpretações sobre a vida e o mundo (COSTA, 2009).

Quando falamos em Literatura Infantil logo nos vem à memória os tão famosos Contos. Eles nasceram dos mitos e representam simbolicamente os acontecimentos humanos e sociais. Costa (2009) citando Nelly Novaes Coelho, em seu livro Literatura Infantil: teoria, análise, didática, divide esse tipo de narrativa em:

1. Contos de Encantamento: apresentam fatos extraordinários que necessitam de ajuda sobrenatural, como varinha de condão, amuletos e metamorfoses fantásticas;

2. Contos Maravilhosos: vem do povo árabe e os personagens sempre se aventuram em busca de riquezas, satisfação do corpo ou a conquista de poder; e por último, os Contos de Fadas: vem do povo celta e representam em suas tramas questões de natureza espiritual, ética e existencial, dispondo sempre do auxílio de uma fada para resolver os problemas. (COSTA, 2009).

Os contos de fadas foram adaptados pelos irmãos Grimm, tornando a fantasia acessível para as crianças, que apresentam muita facilidade em entrar nesse mundo mágico, pois sua visão da realidade é mágica. Elas se sentem atraídas pelas histórias dos contos de fadas pois essas narrativas se aproximam do imaginário fantástico e natural da personalidade infantil.

Vimos que contar histórias é uma atividade primordial, uma necessidade da existência, de contar nossas experiências e sentimentos , o que vimos, ouvimos e vivemos. Uma maneira de suportar e entender a vida, seus mistérios e nossas emoções.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve, com toda a sua amplitude, significância e verdade que cada uma delas faz (ou não) brotar, pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário.(ABRAMOVICH, 2006, p. 17)

A arte de contar histórias atravessa gerações e nos convida, através da imaginação, a refletir sobre a própria vida e seus dilemas, ajudando a transformar comportamentos e a curar feridas causadas pelas experiências da vida e pelos relacionamentos sociais.

Além disso, por conter um caráter lúdico, a literatura oral atrai a atenção da criança, instigando a imaginação, avivando sonhos, ampliando as possibilidades de ver e compreender o mundo, bem como seu autoconhecimento, e construindo sua identidade e personalidade de forma espontânea. Ao ouvir ou ler uma história, ela estará também recebendo conhecimentos que utilizará em momentos que precisar fazer escolhas em sua vida.

3. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: CRIANDO VÍNCULOS, INSTIGANDO A IMAGINAÇÃO E ENCONTRANDO CONFORTO NOS DESAFIOS DA VIDA

Além da função de instruir e de resgatar a cultura, como vimos nos capítulos

anteriores, contar histórias também proporciona aos leitores momentos em que o imaginário individualizado ganha espaço e significado, assim como o natural prazer e divertimento que uma boa história pode trazer, com suas narrativas de suspense, aventuras, indagações e soluções para os problemas.

Coelho, citado por Mittmann, vai ao encontro dessa questão afirmando que as narrativas são importantes fontes de prazer e contribuem para o desenvolvimento da criança, pois “ao contar histórias às crianças aprendem a lidar com situações reais ou fantasias, permitindo assim, a criação de novos fatos, talvez o que elas gostariam que fosse à sua realidade. (Mittmann 2010 apud Coelho 2000, p.13).

Ou seja, contar histórias é uma atividade que promove a aproximação do real com as fantasias, que são fundamentais no desenvolvimento da criança, pois o simbolismo da fantasia é fundamental como auxiliar no processo de formações psíquicas mais complexas nessa fase da infância.

Diante dessa descoberta, estudos acerca dos contos de fadas e suas influências no desenvolvimento psíquico da criança foram realizados, visto que essa narrativa desperta o gosto e a atenção da grande

maioria das crianças, devido ao seu caráter fascinante e encantador, se perpetuando por gerações.

Bruno Bettelheim, psicólogo especializado em psicanálise, na qualidade de educador e terapeuta infantil, foi pioneiro no estudo desse gênero literário, numa perspectiva da psicanálise, defendendo a importância dos contos de fadas no desenvolvimento emocional das crianças e afirma que os contos de fadas são importantes para o conhecimento do ser humano, principalmente os problemas interiores que todos passam e as possíveis soluções para as dificuldades do dia a dia.

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana - mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2002, p. 06).

Logo, as interações que a criança faz com as histórias revelam suas emoções mais íntimas, levando sentimentos confusos ou incompreendidos a serem canalizados de forma positiva com a ajuda da imaginação e da fantasia, trazendo respostas às suas inquietações e auxiliando-a a resolver seus conflitos internos.

Além de despertar prazer, os contos de fadas transportam a criança a um mundo mágico onde tudo é possível, um lugar de refúgio mental que lhe resguarda das dificuldades reais do dia-a-dia. Dessa forma, sentimentos inconscientes são aflorados auxiliando na construção da personalidade do indivíduo, visto que esses contos fantásticos agregam valores universais, tais como: verdade, justiça, liberdade, companheirismo e amizade, assim como os temas universais, ciúme, traição, perda, crueldade, esperança e amor.(FARIA et al., 2017, p.44)

Assim como afirma Abramovich (2006, p.16) ouvir muitas histórias é importante para a formação de qualquer criança, e escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ter um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo, através dos olhos dos autores e das vivências dos personagens. Quando a criança se identifica com algum personagem, numa situação semelhante a alguma já vivida, ela passa a ter forças e esperança para resolver seus problemas também.

Esse processo é muito importante para o autoconhecimento, a empatia e para a socialização, pois à medida que a criança se desenvolve, ela passa a se entender melhor, tornando-se capaz de entender os outros e se relacionando melhor com as pessoas e com o mundo.

Outro autor que defende a relação de contar, ler e ouvir boas histórias com o desenvolvimento e equilíbrio emocional das crianças é o psicólogo, educador e escritor de livros infantis Ilan Brenman. Ele afirma que a história é um espelho da própria natureza humana e esse espelho literário traz uma sensação de ordenamento para a criança, pois na história ela é capaz de entender o que se passa dentro dela, suas emoções, sentimentos e inquietações.

Para Brenman a leitura e a contação de histórias são ferramentas importantes para o estreitamento de laços afetivos pois aproximam as pessoas e criam memórias positivas da relação e do momento em que essa atividade está acontecendo. Além

disso, ao contar ou ler uma história para a criança, estamos respeitando e compreendendo que ela possui um mundo complexo dentro de si, dando-lhe “imunidade simbólica”, ajudando-a a lidar com seus medos, angústias, tristezas e conflitos. Estamos contribuindo para que ela fortaleça sua mente, lhe dando condições de superação.

Acredito na importância das histórias que toquem em assuntos que reflitam os sentimentos das crianças, tais como amor, ódio, medo, tristeza, solidão, e que, embora rejeitadas por muitos, comunicam-se inexoravelmente com o mundo interior infantil. A história pode ser considerada um talismã contra o desespero…” (BRENMAN, 2018, p.211).

Ainda citando Brenman (2018, p.205) e concordando com os demais autores até aqui trazidos, “quando a criança encontra um espelhamento com sua vida interior, existe compreensão e uma parcela de alívio daquilo que é sentido”. É na história e no drama do personagem que a criança encontra consolo e perspectiva de superação e vitória.

E não termina por aí, ouvir e ler histórias possibilita um leque de oportunidades, sejam elas emocionais, cognitivas, afetivas e sociais. Permite o contato direto ou indiretamente com os livros, com o aprendizado da leitura e da escrita. Amplia olhares para a compreensão do mundo e das relações humanas ao longo dos tempos, permitindo a descoberta de sua identidade e de seu papel no mundo. Ajudam a criança a desenvolver sentimentos como compaixão e empatia, pois ela é capaz de sentir a dor do outro através do lúdico “era uma vez”.

A proximidade com os livros ajuda a expandir o vocabulário, instiga a imaginação, a criatividade e o poder de compreensão e argumentação, abrindo espaço para novas aprendizagens.

4. PERFIL E MÉTODOS PARA CONTAR HISTÓRIAS

Contar histórias e encantar não são tarefas simples, exige disposição para oferecer o melhor: preparo, técnica, habilidade, conhecimento, pesquisa e gosto pela arte de contar e encantar. Antes de iniciar a narrativa, é necessário conhecer a história, ter interesse e ler com antecedência para se apropriar de todo o enredo. No momento da contação é importante que o contador esteja totalmente entregue, entusiasmado, presente e envolvido na história, tornando natural a sua performance e sendo capaz de atrair a atenção dos ouvintes. Gostar de ler, atualizar-se, conhecer as obras de literatura infantil existentes e trocar ideias com colegas são ações que colaboram para a preparação do contador de histórias.

Segundo Torres e Tettamanzy (2008, p.05), para que a condução da narrativa aconteça da melhor forma, é necessário que exista identificação entre conto e contador, pois “cada contador coloca nas histórias um pouco de sua personalidade, priorizando passagens que, de alguma forma, dialogam com seu íntimo”. Além disso, as autoras também afirmam que, cada vez que uma história é contada, mesmo que aparentemente seja a mesma, o contador o fará de uma forma diferente, e isso se dá porque o ambiente, as pessoas e até mesmo o estado de espírito influenciarão no ato de contar a história (TORRES; TETTAMANZY 2008).

E para a platéia a história também traz impactos e percepções distintas, ou seja, a história é a mesma, mas cada pes-

soa a experimentará de uma maneira diferente, de acordo com sua bagagem cultural e afetiva. O interessante é que, até para a mesma pessoa, a interpretação e o significado de um conto poderá não ser igual. Cada vez que ouvimos uma história, mesmo que seja a mesma desde a infância, a sua narrativa pode apresentar conteúdos, percepções e entendimentos diferentes de acordo com o momento em que estamos vivendo, com nossas experiências de vida. No entanto, as memórias que temos de cada aprendizagem, de cada novo pensamento e suas combinações que vão construindo nossa identidade, modos de pensar, sentir, se relacionar e ver a vida, ficam guardadas e são revisitadas a cada vez que temos a oportunidade de ouvir ou contar essa mesma história.

Por isso que os autores pesquisados e apresentados aqui neste trabalho concordam que, se a história escolhida para ser contada for prazerosa para o contador é bem provável que ela cativará os ouvintes através da paixão e entusiasmo depositados no ato de ler ou de contar essa história.

Além do envolvimento pessoal com a história, os recursos de voz, áudio e objetos podem auxiliar na criação de um ambiente de encantamento. As possibilidades da voz (entonação, sussurro, imitação de ruídos e os sons dos animais, as inflexões indicando um suspense ou alegria) enriquece a interpretação e atrai a atenção do leitor-ouvinte colocando-o dentro da história, envolvendo-o. Recursos de áudio com objetos e materiais sonoros também contribuem para despertar a imaginação através do ouvir, chamando a atenção da criança para a diversidade sonora e expressiva e as possibilidades de exploração dos sons.

Adereços também são recursos lúdicos interessantes: fantasias, acessórios, fantoches, dedoches, imagens, fotografias, instrumentos musicais, entre outros, precisam ser conhecidos e treinados pela pessoa que vai utilizá-los durante a contação de histórias a fim de evitar embaraços. Contudo, a preocupação com a qualidade da história e com a ação de contá-la deve ser maior do que a quantidade de coisas que se pretende usar, pois uma história bem contada jamais é esquecida.

É um momento mágico que envolve a todos que estão presentes no momento da história, estabelecendo um clima de cumplicidade e afetividade. Esse envolvimento na história é tão interessante que pode incentivar a aproximação da criança com os livros. Ilan Brenman, em sua tese de mestrado, afirma que a leitura em voz alta aproxima os não leitores com os livros porque, num primeiro momento, o não leitor vai buscar no livro aquele momento significativo que teve, os tempos prazerosos de escuta que viveu. É como se a criança buscasse resgatar, recuperar as lembranças, emoções e o prazer que teve de quando ouviu a história.

4.1 LER OU CONTAR HISTÓRIAS?

Ao ler uma história, o leitor empresta sua voz ao texto, utilizando recursos vocais como entonação de voz, altura e timbre, mas não recria o texto, as palavras utilizadas são as que estão escritas e não há improvisação. Além disso, a leitura traz marcas específicas da língua escrita com palavras que, muitas vezes, não são utilizadas na fala.

Já ao contar uma história, podemos

usar nossas próprias palavras, recriar o conto, à medida que recebe os estímulos dos ouvintes, aproximando-o da realidade e necessidades do grupo. É mais próxima da oralidade, da língua informal e popular, sendo mais flexível e próxima ao contexto que está inserido. A arte do contador envolve expressão corporal, improvisação, interpretação e interação com os ouvintes.

No entanto, tanto ler quanto contar histórias são atividades importantes e que trazem estímulos e aprendizados que, embora diferentes, são igualmente importantes, pois a leitura aproxima a criança do universo letrado, trazendo curiosidade pelos livros e seus conteúdos, e colabora para a escrita. A contação de histórias diverte a criança, amplia seu repertório imaginário e permite que ela descubra que as histórias podem ser recriadas, aprendendo, dessa forma, a se expressar através das diferentes linguagens e também como contar suas próprias histórias. Ler e contar traz o hábito de compartilhar histórias e conhecimentos, capacidade de escutar os outros, respeitar diferentes opiniões e pontos de vista, bem como ideias e sentimentos, contribuindo também e, consequentemente, para o exercício e formação de sua própria maneira de se expressar.

Numa abordagem mais escolar, o reconto das histórias pelas crianças também é uma proposta interessante, bem como a utilização de adereços, fantoches e manuseio dos livros, pois tudo isso faz com que a criança se interesse pelo mundo letrado, aproximando-a da escrita. Permite também que ela mergulhe no universo da imaginação, brincando, encenando, imaginando e ressignificando suas questões pessoais e do cotidiano, ampliando sua visão de mundo, seu olhar para a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contar história é criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, despertando os sentidos, tocando o coração, acolhendo, resgatando memórias, dando suporte ao entendimento das inquietações individuais e a leitura de mundo de cada um. Diante dessa justificativa, foi possível desenvolver o trabalho norteando-o a partir do tema: “Contação de histórias para crianças: compreendendo as emoções ao ouvir e contar histórias”.

Diante dos dados coletados foi possível constatar que a arte de ler e contar histórias auxilia fortemente no desenvolvimento emocional, psíquico, social e cognitivo da criança.

Além disso, foi possível ampliar o conhecimento sobre o surgimento dessa arte que brota da necessidade natural do homem de compreender a origem do mundo e a existência da vida. A partir daí, foi traçado um breve levantamento histórico do surgimento da infância e como essa concepção trouxe avanços no olhar para a criança, bem como a construção da literatura voltada ao público infantil no mundo e no Brasil.

Um aspecto importante para nortear a prática de contar histórias foi a pesquisa do perfil e dos métodos para a contação, pois para ser prazerosa e cativar os ouvintes se faz necessário, por parte do contador, todo um envolvimento pessoal com preparo, técnicas, pesquisas, interesse por buscas e conhecimentos, além do uso de alguns recursos que podem auxiliar na criação de um ambiente de encantamento, como entonações de voz, áudios e objetos.

Outro tópico relevante para destaque está no entendimento de que contar histórias ajuda a criança a lidar com seus

conflitos, inquietações e emoções, uma vez que a literatura infantil representa a criança e a tem como representante pois procura sempre explicações que, mesmo sendo lógicas, ainda são mágicas. É através do faz de conta, na identificação com o personagem, numa situação semelhante a alguma já vivida, que a criança buscará compreensão de seus problemas interiores, obtendo uma parcela de alívio, forças e esperança para resolver seus problemas, encontrando consolo e perspectiva de superação e vitória.

Diante do exposto, o professor pode utilizar essa ferramenta em sua prática pedagógica com infinitas abordagens, temas, propostas e objetivos, uma vez que ler e contar histórias são atividades que trazem estímulos e possibilidades diversas de aprendizagens, tanto nos aspectos cognitivos da leitura e escrita, como na capacidade social de empatia, respeito às diferentes opiniões e pontos de vista, além de auxiliar na formação de sua própria maneira de se expressar, em seu autoconhecimento e identidade, ampliando sua visão de mundo.

A pesquisa partiu da hipótese de que contar histórias pudesse acolher, trazer alento e ajudar as crianças a compreenderem, não só o momento atual de crise sanitária que estamos enfrentando, mas os problemas e dilemas que também permeiam o mundo infantil, e verificou-se que as interações com as diversas narrativas, fábulas e contos podem levar a criança a canalizar, de forma positiva, sentimentos confusos e incompreendidos, levando a possíveis soluções para as dificuldades do dia a dia e conforto para problemas que não são possíveis de resolver.

Logo, a pergunta central deste trabalho interrogando, “Como a contação de histórias contribui para que a criança compreenda suas emoções?” foi respondida através do levantamento teórico de autores voltados para a problemática. Verificou- se que o ato de contar histórias é fonte de prazer, que traz proximidade entre as pessoas, estreita laços afetivos e consolida memórias positivas, qualidades importantes que elevam a autoestima, confiança e segurança de qualquer criança. Para mais, os autores aqui apresentados afirmam que as histórias dão suporte e fortalecem a mente, levando ao desenvolvimento emocional da criança, pois aproximam o real com as fantasias, sendo o simbolismo da fantasia auxiliar no processo de formações psíquicas mais complexas na infância.

Com esse trabalho busca-se despertar interesse e curiosidade para pesquisas no âmbito dessa problemática, e motivação para pais e educadores de colocarem, com mais frequência em suas rotinas, a prática de ler e contar histórias para as crianças.

A pesquisa foi realizada por meio de coleta de dados bibliográficos, de abordagem qualitativa e literatura escrita em língua portuguesa, no entanto, acredito que uma pesquisa com levantamento de dados através de entrevistas e estudos de caso levariam a uma constatação mais efetiva, levando em consideração diferentes faixas etárias dentro da própria infância, as diferentes culturas, etnias e costumes presentes no imenso território do nosso país.

STORYTELLING FOR CHILDREN:

UNDERSTANDING EMOTIONS BY LISTENING AND TELLING STORIES

ABSTRACT

Bearing in mind the relevance of oral tradition as an art that enchants and gives subsidies to understand the world, research on storytelling for children: researching emotions when listening and telling stories, in order to verify that such practice helps in emotional development , psychic, social and cognitive of the child. For that, it was necessary a brief historical survey of the emergence of childhood, characteristics of the profile and the methods of storytelling, how narratives help the child to deal with his conflicts and emotions and how the teacher can use this tool in his classes. A research was used through the collection of bibliographic data, with a qualitative approach. Therefore, it appears that the conception of childhood brought advances in looking at the child, as a literature focused on him, that the narrator needs, on the part of the accountant, of preparation, techniques and research, that the children's literature represents the child because it seeks magical explanations and that reading and telling stories are activities that bring different stimuli and learning, which imposes the realization that the act of telling stories is a source of pleasure, brings closeness, closes affective bonds, consolidates positive memories and strengthens the mind .

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices 5ª ed. São Paulo:Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro, 2002.

BRENMAN, Ilan. A condenação de Emília: O politicamente correto na literatura infantil. 1. ed. - Belo Horizonte: Aletria, 2012.

COSTA, Marta Morais da. Literatura Infantil. 2. ed. — Curitiba : IESDE Brasil S.A. , 2009. 236 p.

KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. E Por Falar em Literatura. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.ISSN 1980-556X (versão impressa) / ISSN 2447-6978 (versão on-line) Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368/4470. Acesso em: 16 jan. 2021.

MITTMANN, Edinei Rodrigues. A Contação de Histórias na Educação Infantil. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)- Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras,2010. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72006/000880912.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 set. 2020.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; TORRES, Shirlei Milene. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Sessão aberta.PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04, N. 01 – jan./jun. 2008. Disponível em:

<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/5844/3448>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BIBLIOGRAFIA

BRENMAN, Ilan. Como as histórias ajudam as crianças a lidar com crises? Disponível em: https://www.dentrodahistoria.com.br/blog/literatura/historias-criancas- crise-ilan-brenman/ Acesso em: 07 mar. 2021.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 4.ed.

Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. 7. ed. São Paulo: Editor Ática, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1. ed.

São Paulo: Moderna, 2000.

DOHME, Vania D'Angelo. Técnicas de contar histórias. – São Paulo: Informal Editora, 2000.

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

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. Rio de Janeiro: Conquista, 1964.
VYGOTSKY, L. S. O desenvolvimento psicológico na infância. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

O DESAFIO DE ENSINAR

FRANCHI, TAMIRIS BERBER DE ARAUJO

RESUMO

Ao abordar o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, nos referimos 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. Esse artigo busca refletir a respeito das práticas de ensino e os desafios dos professores em sala de aula. Atualmente a Educação tem sido um dos temas mais discutidos no Mundo, logo os professores estão buscando cada dia mais conhecimentos e pesquisando a respeito das práticas em sala de aula. A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais.

Palavras-Chave: Ensino; Aprendizagem; Desafios

INTRODUÇÃO

A questão central da escola é o ensinar e o aprender. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho do coletivo dos educadores. De cada professor é exigido um sério 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 meto-

dologia 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 E A PRÁTICA DE ENSINAR

O papel do professor enquanto educador é de auxiliar a criança na estruturação das brincadeiras, o que organiza sua base, oferta diferentes objetos, fantasias, jogos, delimitação do espaço e o tempo para brincar.

Por meio das brincadeiras, o professor pode observar e construir uma visão do processo de desenvolvimento das crianças em conjunto e individual.

Assim poderá oferecer às crianças materiais adequados e um espaço estruturado para brincar, permitindo o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais.

O professor deverá organizar situações para que as brincadeiras ocorram de diversas maneiras, possibilitando à criança oportunidade de escolher os temas, papéis, companheiros com quem deseja brincar ou jogos de regras e de construção, para que elaborem de maneira pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

Toda ação do educador deverá ser refletida, planejada, executada e avaliada, pois compete a ele respeitar o brincar da criança, oferecendo diversidade de brincadeiras para que ela possa adquirir novas experiências e novos conhecimentos.

Portanto, a brincadeira não é inata, mas aprendida, através da imitação (segundo estudos de Piaget). Por isso é importante ensinarmos as crianças a brincarem, desenvolvendo uma grande variedade de brincadeiras para, posteriormente, fazerem suas próprias escolhas. A criança, ao fazer a relação com tudo que o cerca, se socializa, é capaz de cooperar e com isso consegue distinguir diferentes opiniões. A linguagem se desenvolve mais, sendo possível respeitar as regras. A atividade lúdica se caracteriza, pois, pelo jogo de regras.

As boas práticas de ensino são uma influência fundamental na aprendizagem dos alunos - um resultado desejado e o objetivo principal das instituições de ensino superior. Os professores se esforçam para cumprir os princípios de boas práticas, em um esforço para fornecer a melhor experiência de aprendizado para seus alunos. As principais considerações na definição de boas práticas de ensino incluem:

- Incentivar uma boa comunicação entre professores e alunos
- Incentivar a interação entre os alunos
- Oferecer oportunidades para participação ativa
- Resposta e feedback oportunos e adequados
- Enfatizando o tempo na tarefa
- Motivar o aprendizado comunicando expectativas
- Respeitar os diversos talentos e formas de aprender

Os professores são responsáveis por projetar e fornecer uma alta qualidade da prática de aprendizado e ensino.

A essência de ajudar alunos-professores reside na exploração de suas preocu-

pações com o ensino.

O professor deve 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.

O BRINCAR COMO FORMA DE APRENDER

Um ambiente de educação infantil deve ser um lugar onde as crianças descubram um amor por aprender através de uma variedade de experiências de brincadeiras.

Os benefícios do brincar são cruciais para permitir que uma criança se desenvolva apropriadamente. Os primeiros anos das crianças devem ser sobre fomentar e desenvolver sua curiosidade através de uma ampla variedade de experiências de brincadeiras.

Por meio das brincadeiras, as crianças pequenas são capazes de ganhar valiosas experiências de vida através de uma variedade de funções que apoiarão o crescimento e em última análise, se traduzem em habilidades necessárias na idade adulta.

No século XVIII, a pequena infância é considerada como a fase do imaginário, da poesia.

Mais recentemente, no séc. XX, educadores, como Piaget, Vygotsky, se preocuparam com a questão da brincadeira infantil se dar através da imitação, onde se destaca no processo de acomodação, na forma de assimilação. Na teoria piagetiana, a brincadeira é entendida como ação assimiladora e uma forma de expressão da conduta, ou seja, a brincadeira como conduta livre e espontânea, e Vygotsky (1996) acredita que toda conduta do ser humano é construída como resultado de processos sociais considera a brincadeira como uma situação imaginária.

Os benefícios do brincar são complexos e indiretos. O brincar contribui para o desenvolvimento de uma matriz diversificada de capacitações na criança pequena.

O ato de brincar (Kishimoto, 2001) é um fato social, um momento de interação infantil e de constituição do sujeito-criança é uma atividade humana que envolve contextos sociais e culturais, onde a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Além disso, é considerado como uma atividade específica da infância.

O brincar estimula o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Elas se colocam em desafios e questões de seu comportamento diário, levantam hipóteses para compreenderem melhor os problemas apresentados pela realidade na qual estão inseridas.

Por meio do brincar se estimula a interação, o que gera o confronto de diferentes crianças com diversos pontos de vista. Com isso vão desenvolvendo sua própria autonomia e cooperação, lidando com a realidade de forma ativa e construtiva.

O brincar tem a função educativa única para as crianças, garantindo a possibilidade de educação, em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. Portanto, a brincadeira tem um papel essencial e fundamental na escola de educação infantil, tornando-se uma situação organizada, na qual existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar, e uma ordem à

ser dada mesmo que seja indeterminada ou aleatória. Isso auxilia no desenvolvimento do autocontrole da criança.

Uma das formas pela qual a criança começa a aprender é a brincadeira, pois através dela exercita sua imaginação e se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. As brincadeiras devem se desenvolver conforme a especificidade da conduta infantil, conforme cada faixa etária. Essas brincadeiras podem ser tradicionais, simbólicas, de regras ou de construção. Elas estimulam a resistência corporal, habilidades físicas, a moralidade da criança, etc.

"Pelas brincadeiras, a criança socializa-se, integra-se em diferentes grupos sociais, aprende a explorar, compreende o ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física". (Kishimoto, 1995, p. 13).

Atualmente, o brincar é visto como uma etapa do desenvolvimento da criança, pois por meio do brincar cria-se as relações com o mundo, favorecendo a socialização. A brincadeira incentiva a criança a cooperar com os outros e, com isso, distinguir as diferentes opiniões.

O brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação e, para que isso ocorra, é preciso existir uma diferença entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdos para ela se realizar. Isso implica em que a criança que brinca vai adquirir grande domínio da linguagem simbólica. O brincar significa divertir, gracejar, entreter, um conjunto de atividades que se assemelham entre si pelo seu caráter lúdico.

Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recém-nascido conhece o mundo através dos sentidos. Inicia pela exploração da boca (sucção) e depois realiza certos gestos como engatinhar e sentar.

Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental acontece na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo produzem em seu corpo mudanças que facilitam o contato com o mundo.

Suas atividades comuns são jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças de até doze meses é seu próprio corpo, pois através deles conseguem produzir sons e aprendem a emiti-los, ocorrendo os primeiros balbucios.

A primeira atividade lúdica feita pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder.

De um a três anos, a criança inicia seu processo de autonomia, começando pelo andar e melhorando sua coordenação.

Surge um novo interesse pelos brinquedos ocos onde pode ter objetos dentro. Assim começa-se a explorar tudo que seja penetrável e a utilizar tudo o que seja penetrável como: olhos, ouvidos, boca, tudo que permite fazer suas experiências de exploração.

Para a estimulação, nesta fase, o educador deve recorrer às atividades motoras, principalmente as que favorecem andar, correr, saltar, entre outras. Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, lançar, como os carrinhos e triciclos.

As atividades cantadas estimulam além do movimento, a interação entre as linguagens, onde se desenvolve o processo de socialização. A atividade cantada atua no incentivo da criança no processo ensino-

-aprendizagem.

Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas ocorre o surgimento da imaginação e com isso o aparecimento do simbolismo (faz-de-conta), nessas situações as crianças podem brincar de representar animais, pessoas, objetos, etc. Podem dramatizar situações da realidade externa como brincar de vendinha, casinhas, escolinha, onde a criança observa, analisa, interioriza e significa.

A criança é um ser em transformação, e a escola é um lugar apropriado, ou o mais adequado para ajudá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que ela se insere, dessa forma, ao brincar, jogar, cantar a criança facilita a forma de se comunicar com aqueles que precisam relacionar-se com ela, por meio de uma linguagem própria aos seus devaneios e às suas próprias fantasias imaginárias, colocando em prática seus conhecimentos, podendo pensar nas situações da realidade imediata.

É por meio do brincar que diversas relações se estabelecem entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser total, em que as ações corporais realizadas durante o brincar permitem que ela se desenvolva socialmente, afetivamente, fisicamente e cognitivamente.

Algumas brincadeiras ajudam as crianças na exploração do próprio corpo, além de estimularem a interação com os outros, a exploração de objetos, ou seja, na construção do conhecimento.

As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal. As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas, desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determinadas.

O brincar é uma aprendizagem fundamental para o ser humano.

A ESCOLA COMO ACESSO AO CONHECIMENTO

O conhecimento escolar (educação escolar formal) é ensinado pelos professores aos alunos, enquanto o conhecimento cotidiano (educação informal) é adquirido por meio de experiências cotidianas, que são auto direcionadas, por exemplo, através de experiências espontâneas e autodeterminadas de uma criança em casa.

Portanto, a conceituação dupla do conhecimento escolar e do conhecimento cotidiano implica que o conhecimento escolar é considerado diferente e separado do conhecimento cotidiano, com a suposição de que o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano são paralelos e não têm relação.

A conceitualização binária do conhecimento escolar e do cotidiano deixa uma série de perguntas sem resposta, especialmente como a escola é vista como parte de um ecossistema social maior. Daí questões sobre por que a conceitualização binária do conhecimento escolar e do cotidiano, e quem se beneficia dessa conceitualização vem à tona.

A conceituação gêmea de conhecimento escolar e conhecimento cotidiano é considerada uma criação deliberada com motivação e premissas latentes e não declaradas. Em outras palavras, existem razões subjacentes ao conhecimento escolar que

não são explicitadas aos participantes, porque elas servem ao interesse de um grupo à custa do outro.

O aprendizado acontece quando conectamos novas informações ao que já sabemos. Quando as crianças têm conhecimento limitado sobre o mundo, elas têm uma capacidade menor de aprender mais sobre ele. Aqui estão quatro maneiras pelas quais os professores podem criar conhecimento de conteúdo que expandirá a oportunidade para os alunos criarem novas conexões - e os tornem melhores leitores e alunos independentes.

Às vezes, ouve-se que o objetivo real da educação é "aprender a aprender". Como o provérbio diz: "Dê a um homem um peixe, e ele comerá por um dia; ensine um homem a pescar e ele comerá por toda a vida". Melhor ensinar os alunos a aprender os fatos por conta própria, em vez de ensinálos. A ideia parece atraente, mas se for associada à ideia de que os professores devem enfatizar processos cognitivos (como estratégias de compreensão e raciocínio) e colocar menos ênfase no conteúdo, então está errado.

Muitas das habilidades cognitivas que queremos que nossos alunos desenvolvam - especialmente lendo com compreensão e analisando problemas com sucesso - estão intimamente entrelaçadas com o conhecimento do conteúdo. Quando os alunos aprendem os fatos, eles não estão apenas adquirindo sementes para a fábrica - eles estão permitindo que a fábrica opere com mais eficiência. O conhecimento de base é absolutamente essencial para implantar efetivamente processos cognitivos importantes. O que isso significa para os professores?

"Aprendizado de fatos" não deve ser entendido como "memorização mecânica". A importância do conhecimento para a cognição não significa que os professores devem atribuir listas de fatos para os alunos memorizarem. Os fatos são úteis apenas se estiverem significativamente conectados a outros bits de conhecimento. Portanto, o aprendizado de fato deve ser pensado como o tipo de aprendizado resultante de, por exemplo, a leitura de uma biografia ricamente detalhada - não uma linha do tempo estéril da vida de uma pessoa. Os professores devem incluir oportunidades para os alunos aprenderem novo material sobre o mundo e conectá-lo ao conhecimento prévio, sempre que possível. A perfuração irracional não é um veículo eficaz para construir o estoque de conhecimentos dos alunos.

Todo fato que os alunos aprendem não precisa ser explicitamente ensinado - os alunos podem aprender fatos incidentalmente. Aprendizagem incidental refere-se à aprendizagem que ocorre quando você não está tentando aprender especificamente. Muito do que você sabe ficou preso em sua memória, não como resultado de sua tentativa consciente de lembrá-lo, mas como um subproduto de pensar nisso, como quando você reflete sobre uma nova palavra que alguém usou na conversa ou é fascinada por um novo facto. Quando as escolas usam um currículo rico em conteúdo, os alunos têm muitas oportunidades incidentais de aprendizagem, pois são imersos em fatos significativos e conectados ao longo do dia. Os professores também podem procurar oportunidades extras para oferecer oportunidades incidentais de aprendizado para seus alunos, por exemplo, usando uma palavra do vocabulário que os alunos provavelmente não sabem.

Construir uma reserva de conhecimento funciona como juros compostos -

cresce exponencialmente. Por esse motivo, quanto mais cedo os alunos adicionarem ao seu banco de dados de conhecimento, melhor. Esse processo começa em casa, muito antes das crianças frequentarem a escola. (Observe que praticamente todo o aprendizado antes das crianças começarem as aulas é incidental.) Todos os professores devem levar a sério o trabalho de ensinar conteúdo aos alunos, mas esse trabalho é duplamente sério para os professores das salas de aula da pré-escola e do ensino fundamental. Devido à taxa de aprendizado exponencial, uma vez que as crianças ficam para trás de seus pares, fica cada vez mais difícil recuperar o atraso. Essas crianças podem aprender pouco ou nenhum material via leitura, portanto devem aprender ouvindo livros de ficção e não-ficção lidos em voz alta, assistindo a demonstrações, experiências práticas e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às vezes surgem conflitos sérios entre professor e aluno - cobranças por falta de instrução, classificação irregular ou injusta, desvio dos procedimentos anunciados sobre os requisitos do curso e uso de critérios não acadêmicos nas notas de computação.

Embora você possa assumir que tais problemas são raros, na verdade eles não são. Idealmente problemas podem ser evitados com a formulação cuidadosa, a comunicação e o cumprimento das políticas da sala de aula, especialmente em relação à classificação.

No entanto, se surgir um problema, existem etapas que o professor pode executar para resolver o conflito. Esse é o desafio de ensinar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIGONE, B.G. Preservação da cultura popular e educação: jogos e brinquedos cantados no contexto escolar. Mogi das Cruzes: 2003. Dissertação de mestrado.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras formando ludoeducadores. Editora Articulação. 2003.

_____. Criança/brinquedo: uma relação diretamente proprocional. 1999.

_____. O espaço da brincadeira no processo de alfabetização. 1996.

GUHL, Beverly; FONTENELLE, Don H. Pais perfeitos. Blumenau: Editora Eko, 1997.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1998.

KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce.

Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

MICHELET, A. O mestre e o jogo. 1986.

MOYLES, Janet R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.

2016.

SZYMANSKI, Heloísa. A relação família/escola – Desafios e perspectivas.

Brasília: Editora Plano, 2001.

IMPLICAÇÕES PARA A INFÂNCIA:

LIMITAÇÕES PSICOMOTORAS NA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

TATIANE DE OLIVEIRA PAIXÃO MARQUES

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre as condições de desenvolvimento psicomotor da criança de 06 anos, inserida na Educação Fundamental a partir da implantação do ensino de nove anos na rede pública. Para tanto inicialmente se procurou descrever o processo de mudança na legislação para o ensino de nove anos no Brasil. Em segundo item apresentou-se o conceito de psicomotricidade, visando esclarecer a relação desta com o sucesso da aprendizagem escolar. Na sequência traçou-se a análise qualitativa dos dados, coletados a partir da representação da prática docente, através dos quais considerou-se que há limitações de trabalhos voltados ao desenvolvimento psicomotor com turmas de 1º ano em decorrência das limitações arquitetônicas das construções das Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE. Ensino de 9 anos – psicomotricidade – limitações arquitetônicas

INTRODUÇÃO

Observando cenas do cotidiano nos deparamos com duas Escolas Municipais que se localizam uma ao lado da outra. Em uma delas funciona uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e na outra uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental).

O horário de entrada das turmas é o mesmo, mas já não conseguimos distinguir com clareza para qual prédio se dirigem as crianças: muitas brincam juntas aguardando a abertura dos portões, mas algumas, mesmo com tamanho e aparência semelhante as demais (os mesmos cadarços desamarrados e mochilas de seus personagens preferidos) logo separamse dos colegas e vão em direção aos portões do prédio Cinza, de dois andares, junto aos alunos maiores.

Observamos por mais algum tempo, os portões se fecham e o a rotina escolar se inicia: Se de um lado ouvimos as crianças cantando músicas infantis e o barulho de suas brincadeiras no parque, do outro o silêncio só é quebrado por vozes que dizem alto: “Abram a bolsa e separem o caderno de Língua Portuguesa”,“ Silêncio para ouvir a leitura do dia”,

“Psiu, senta direito, vira pra frente, preste atenção!”.(Observações feitas em um bairro da Zona Leste de São Paulo – Março 2017).

Achou estranho? Experimente observar por si mesmo e provavelmente verá um cenário similar, já que a partir do ano de 2010, em decorrência de alterações na legislação, as crianças brasileiras estão ingressando nas Escolas de Educação Fundamental aos 06 anos de idade.

Para que possamos refletir criticamente sobre as limitações corporais a que acreditamos estarem sendo submetidas às crianças de 06 anos, a partir da implantação do ensino de 09 anos na Rede Municipal de São Paulo, assim como provavelmente em outras redes de ensino, entendemos que se faz necessária a apresentação de duas vertentes desse contexto. São elas:

- A trajetória legal percorrida desde que fora constituído como direito, a educação para criança de 0 a 6 anos, até 2010(prazo limite para a implantação do Ensino de nove anos em nível nacional). Temos como hipótese que ao observar o contexto histórico de implantação do ensino de nove anos possa ficar evidenciado que a grande mobilização até a implementação da lei e os motivos da qual decorreram tal mudança, não foram em torno das necessidades da criança de 06 anos como sujeito, com suas peculiaridades no processo de aprendizagem.

- O conceito de educação psicomotora. Nesse contexto visamos propiciar a compreensão de que para a aprendizagem está diretamente ligada ao corpo, por onde o sujeito inicialmente experimenta e sente, construindo as estruturas cognitivas que lhe serão preponderantes para a aquisição dos conceitos formais.

Questionemo-nos:

Atenderia, portanto o espaço da escola fundamental as necessidades de desenvolvimento cognitivo e corporal (psicomotor) das crianças?

Será que uma criança de 06 anos pode se beneficiar no uso dos mesmos espaços de sala e aula, pensados (se é que podemos dizer que foram pensados) para jovens e adultos?

EDUCAÇÃO DE NOVE ANOS: O PERCURSO TRAÇADO ATÉ A IMPLANTAÇÃO

A partir da aprovação, na Constituição de1988, do direito à educação para crianças de 0 a 6 anos, diversos documentos foram elaborados, com a finalidade de regulamentação desse direito: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90(Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998a) e Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Parecer022/CNE/CEB/1998(Brasil, 1998b). Entretanto, paradoxalmente à valorização da educação infantil (EI) como a primeira etapa da educação básica, a própria LDB, no Título IV, Artigo 11, Inciso V, estabelece que aos municípios compete: “Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental[...]” (grifo meu). Assim, os recursos financeiros para a oferta de qualidade e necessária ampliação no atendimento da E.I não ficam garantidos. Pelo contrário, ficam destinados, através da criação do Fundef (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério),prioritariamente ao Ensino Fundamental.

Como consequência de tais ações, que demonstram valorização de uma etapa específica da escolarização das crianças em detrimento de outra, o que se percebeu foi a acentuação da cisão entre esses níveis de ensino e o decorrente fortalecimento da crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental,

maiores as chances de que as crianças sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização.

Além disso, a destinação de recursos do Fundef aos municípios era feita levando em conta a quantidade de matriculas no Ensino Fundamental (EF), o que contribuiu para que muitas secretarias de educação inserissem nas turmas de primeiro ano crianças de 06 anos, com vistas a garantir o volume matriculas e, por conseguinte o montante de recursos a serem recebidos. Portanto, a antecipação da escolarização das crianças de 06 anos representava uma dupla vantagem para as redes municipais, pois, além de aumentar o número de matrículas para recebimento dos recursos oriundos do Fundef, eximiam-se da responsabilidade de ampliar a oferta de Educação Infantil para essa clientela, diminuindo a demanda para essa etapa de escolarização.

Considerando-se este contexto e as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001), que estabelecia a universalização do atendimento às crianças de 6 anos, aprovou-se a Lei 11.114 (Brasil, 2005), que alterou o texto da LDB quanto a idade para ingresso no EF, mas sem ampliar sua duração.

Vendo tal medida como retrocesso, por entender-se que apenas regulamentava a prática adotada pelos Municípios, O Conselho Nacional de Educação (CNE), buscando minimizar os efeitos possivelmente degradantes de tal lei, baixou a Resolução 03 (CNE, 2005), que trazia a consigna de que a matrícula dessas crianças aos 6 anos só poderia ser feita mediante o acréscimo de um ano no EF, estabelecendo a duração de cinco anos para a etapa inicial (dos 6 aos 10) e de quatro para a etapa final (dos 11 aos 14).

Em 2006, foi sancionada a Lei 11.274 (Brasil2006a), alterando o artigo 32 da LDB, no qual passou a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove)anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).”

Ainda em 2006 visando adequar o atendimento das escolas de Educação Municipal de São Paulo a nova estrutura que agora passara a vigorar, o Conselho Municipal de Educação aprovou em dezembro a Deliberação CME nº 03/2006 que dispunha sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.

A Deliberação CME nº 03/2006, bem como os outros documentos escritos nesse período dispõem que se tenha como fundamento os aspectos qualitativos, priorizado o desenvolvimento do potencial humano, a promoção de aprendizagens significativas e o atendimento as necessidades e características dos estudantes, apontam para as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar, a partir das bases legais que passaram a vigorar nos diversos âmbitos, a exemplo das Diretrizes Nacionais para o ensino de nove anos que no Art. 5º dispõe que:

“O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano(...)

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

Por meio dessa Deliberação fez-se constar um período de transição compreendido entre 2007 e 2009, no qual a Secretaria Municipal de Educação deveria elaborar um 'Projeto Municipal de Implantação do ensino fundamental de 9 anos'. Tal Projeto já deveria prever, entre os itens constantes na redação como 'no mínimo':

III – a realização de adaptações necessárias em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis, a fim de adequar sua estrutura organizacional ao novo regime, focalizando em especial:

a) a infraestrutura que disponibilize espaços físicos, equipamentos, materiais didáticos, acervo bibliográfico e mobiliário compatível com as características dos estudantes atendidos no ensino fundamental de 9 anos;[2] (...)

Uma outra observação que deve ser relevante a esse cenário é o contexto histórico:

em muitos segmentos educacionais, como no caso da Educação Municipal de São Paulo, os mesmos prédios que agora recebem as crianças, foram projetados para atender adolescentes e adultos, com espaços pensados para transmitir conteúdos curriculares a quem teoricamente já "estaria pronto para recebê-los", ou seja, em geral salas de aula com lousa na parede da frente, cadeiras e carteiras individuais organizadas em fileiras e uma mesa maior para o professor , no caso dos laboratórios de informática (adequados mais recentemente) basicamente a mesma estrutura acrescida de computadores. Do lado de fora um espaço com mesas para a refeição oferecida e um pátio onde os estudantes aguardam a retomada das aulas após o intervalo de 15 ou 20 minutos de duração. Para além disso, uma quadra usada pelo professor de educação física para trabalhar os conteúdos práticos durante as aulas.

Nesse sentido a denúncia da arquiteta Mayume de Sousa Lima é ainda atual e convergente com as observações da estrutura da escola fundamental, apontadas acima:

"(...) as salas de aula tinham, como continuam tendo, orientação para abertura de janelas à esquerda das carteiras, quadro à frente (...), junto à porta de acesso, com visor para a inspeção dos administradores. Essas salas sucediam-se lado a lado, ao longo de corredores(...). Este esquema, sempre igual, dava às escolas uma ar de caserna ou de presídio, onde as crianças caminhavam em filas, sob as vistas dos professores ou dos bedéis. Mas o esquema ainda hoje não mudou inteiramente. O condicionamento à disciplina dá o tom geral dos espaços escolares" (Lima, 1989, p. 58).

E sobre esse modelo de construção, afirma a autora:

As construções podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (...) os seres

humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (Lima, 1989, p.11).

Pois bem, estamos agora no ano de 2017, e é possível observar que a parte burocrática foi adequada a nova proposta de ensino, com duração de nove anos: Sistemas de matricula já estão bem estruturados, Programas de orientação curricular (SÃO PAULO,2007) contemplam expectativas de aprendizagem para os nove anos, Orientações do MEC para o ingresso da criança de anos foram formulados e encaminhados para estudo em todas as escolas. Documentos estes que em seu próprio registro escrito trazem questionamento e considerações sobre a infância, coadunantes com os que mobilizam as reflexões desse artigo, a exemplo do trecho abaixo:

"Pode a criança deixar de ser inf-ans (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado, infantiliza jovens e adultos e empurra para frente o momento da maturidade e, por outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância?

(...) Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (...) A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar."

(Kramer, 2006, p. 15)

E assim questionamos:

Mas e quanto à adequação do espaço? As escolas de educação fundamental estariam adequadas arquitetonicamente para garantir as condições espaciais de desenvolvimento psicomotor para as crianças de 06 anos, sabendo ser este condição para a aprendizagem dos conceitos formais?

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, CONDIÇÃO PARA APRENDIZAGEM

Há variadas definições para Psicomotricidade (vide GALVANI, NACARATO, FONSECA, entre outros),mas todas se assemelham pela afirmação da relação movimento e intelecto.

A Psicomotricidade é uma ciência que tem como objeto de estudo o homem e seu corpo em movimento, consideração para tanto seu mundo interior e exterior. O termo psicomotricidade é usado para definir o movimento organizado e integrado, empregando as experiências vividas pelo individuo – em especial a criança – e está ligada ao processo de maturação, na qual o corpo é entendido como a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Alves, 2007).

O corpo é para o ser humano o ponto de referência através do qual se pode conhecer e interagir com o mundo, servindo, portanto de base para o desenvolvimento

intelectual e para a evolução da afetividade, que é expressa através da postura, das atividades e do comportamento (OLIVEIRA, 2005).

Em psicomotricidade, a noção de corpo não avalia a sua forma ou as suas realizações motoras; procura outra via de análise, que se centra mais no estudo de suas representações psicológicas e linguísticas, e nas suas relações inseparáveis com o potencial de aprendizagem. Nesta perspectiva, a noção de corpo é encarada como um dispositivo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e, consequentemente, da personalidade (FONSECA, 1995).

Segundo Oliveira (2005), o indivíduo, para se desenvolve de modo satisfatório, precisa estar consciente de suas próprias experiências, da manipulação adequada e constante dos materiais que o cercam, e, também das oportunidades de descobrir o mundo. Desta forma, fica nítido o envolvimento motor nas funções intelectuais e emocionais do ser humano, atuando de modo interdependente na elaboração de uma atividade e proporcionando sua evolução.

Nesse sentido a Psicomotricidade torna-se muito importante, para não dizer essencial, na formação global do individuo, já as atividades centradas nesse objetivo vão além da diversão para promover o criar, interpretar e dialogar com o mundo em que vivem por meio da tríplice corpo-mente-ambiente (LIMA E BARBOSA,2007).

É por essa razão que entendemos como necessário que haja promoção de atividades psicomotoras no programa escolar, principalmente nas séries iniciais, tendo em vista a capacidade de assim prevenir as dificuldades de aprendizagem de escrita e sucessivamente outros conteúdos formais, frequentes no cotidiano escolar. Nesse sentido afirma Fonseca:

"Antes de aprender a matemática, o português, os ensinamentos formais, o corpo tem que estar organizado, com todos os elementos psicomotores estruturados. Uma criança que não consegue organizar seu corpo no tempo e no espaço, não conseguirá sentar-se adequadamente numa cadeira, concentrar-se, segurar num lápis com firmeza e reproduzir num papel o que elaborou em pensamento" (FONSECA,2005,p.257).

Nesse sentido, estão diretamente interligados o corpo e as aquisições intelectuais as quais na escola tem seu sentido atribuído à aprendizagem. Portanto, é necessário que ela possua bom domínio do gesto, do instrumento, da lateralização, da estruturação espacial, da percepção temporal, e da discriminação auditiva, e visual antes de ser alfabetizada (BRENELI; SOUZA; SISTO; OLIVEIRA; FINI, 1996)

A educação psicomotora é, portanto indispensável nas aprendizagens escolares, e por esta razão deve ser proposta desde a escola maternal e não pode ser desprezada durante a primeira série/ano do ensino fundamental de nove anos.

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste trabalho tem abordagem qualitativa. Segundo informações do site Ibope,

(...) "As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e en-

tendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação" (...)

Os dados foram coletados entre os meses de julho e agosto de 2017 por meio de questionários abertos, respondidos por professoras que tiveram ou tem regência em turmas de 1º Ano do ciclo de 9 anos, entre os anos de 2011 e 2017, em escolas Municipais da Cidade de São Paulo.

Para tanto fora apresentado um questionário composto por 3 (três) perguntas que tinham por objetivo investigar se os espaços (físicos e de tempo) e as ações desenvolvidas na rotina escolar estavam adequados a promoção do desenvolvimento psicomotor da criança de 06 anos inserida na escola de educação fundamental. As perguntas foram:

- Com qual periodicidade você consegue efetivamente contemplar aulas de educação física em sua rotina? Por quê?
- Quais atividades são propostas nesse espaço de tempo?
- Além das aulas de educação física, a rotina semanal contempla outras atividades de exploração do corpo/movimento?

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p.201), "O questionário é um instrumento de coletas de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (...)".

Além do questionário foi considerada a observação não participativa do pesquisador durante o período me que foram coletados os dados.

Como sujeitos da pesquisa convidamos 5 (cinco) professoras que atendiam os prérequisitos indicados, no entanto a amostragem final foi composta por apenas 4 (quatro), já que uma se retirou da pesquisa alegando não deter de tempo para responder o questionário apresentado. Dessas, duas são regentes de 1º ano em 2017, uma foi regente em 2016 e uma deteve a regência nos dois anos consecutivos.

Na fase de coleta e tratamento dos dados, utilizamos as informações colhidas no campo permitindo-se com esses dados analisados separadamente, obter-se o maior número possível de informações, sendo cada questão confrontada com a teoria, procurando com isso, estabelecer um confronto entre teoria e prática a fim de se averiguar o tratamento da proposição no cotidiano escolar. As respostas foram interpretadas global e individualmente.

A fim de garantir o sigilo da identificação, indicado no termo de consentimento livre e esclarecido conhecido e assinado por todas as participantes, utilizamos nomes fictícios para identificarmos as participantes, que aqui identificaremos pelos nomes: Valéria, Aparecida, Claudete e Fabiana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas respostas obtidas nos questionários fica exposta a relação entre a limitação espacial e as atividades oferecidas. Observemos a resposta de Valéria para a pergunta 02, que refere-se as atividades propostas nas aulas de Educação Física :

" Como as atividades de Educação física tem que ser executadas no espaço da sala de aula, já que o pátio da escola sempre está ocupados pelos alunos em intervalo (que são distribuídos no turno) e a quadra

que temos é sempre ocupada pelas aulas de educação física ministrada por especialistas, por isso sempre procuro oferecer jogos de mesa ou propor atividades que requeiram pouca movimentação física”

Nesse sentido descreve Aparecida: “Reconheço a importância do lúdico na aprendizagem das crianças do 1º ano, por isso trabalho sempre com músicas infantis e brincadeiras na sala que permitam às crianças desenvolverem a imaginação e a expressão corporal” (Grifo meu)

Já Claudete e Fabiana, entendem que a frequência semanal, ao espaço em que fora adaptado o parque infantil , atende como aula de educação física

Quando questionadas sobre a presença de outras atividades na rotina semanal que contemplem a exploração do corpo/movimento novamente fica evidente a restrição física a que as crianças são expostas: Aparecida, Fabiana e Valéria novamente citam o parque. Além disso Fabiana cita como alternativa o Jogo Simbólico, momento que apresenta divergência com o termo utilizado, quando observado pela pesquisadora. O registro de observação descreve esse momento como espaço no fim de uma aula semanal (geralmente de sexta-feira) em que as crianças podem brincar em sala com os brinquedos que trazem de casa.

Segundo Piaget, a partir dos 2 anos de idade, a criança ultrapassa a barreira da simples percepção, em que necessita do contato direto com o real, para aceder a um nível de representação pela interiorização da imitação, favorecida pela função simbólica. Tem acesso a representar o mundo na sua cabeça. O seu pensamento é dominado pelo simbolismo e pela importância que a criança dá aos objetos nos seus jogos simbólicos.

O jogo simbólico é, assim, a representação corporal do imaginário, e apesar de nele predominar a fantasia, a atividade psicomotora exercida acaba por prender a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar a sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Pelo jogo simbólico, a criança exercita não só a sua capacidade de pensar, ou seja, de representar simbolicamente as suas ações, mas, também, as suas habilidades motoras, já que ao brincar, salta, corre, etc.

Mas de que forma “Brincar, saltar, correr!” Em uma sala pequena, repleta de mobiliários e armários que ocupam a maior parte do espaço? Nesse caso o jogo simbólico indicado pela professora reduz-se a alguns brinquedos sobre as carteiras.

Claudete também cita o parque, mas é a única que cita atividades capazes de

promover o desenvolvimento psicomotor, e ainda assim seguido pelo termo “algumas vezes”, o que nos indica não ser uma atividade constante ou incorporada à rotina escolar, conforme transcrição do registro escrito: “Nas aulas e artes (sic), por algumas vezes foi contemplado o movimento através de representação teatral”.

Outro aspecto que demanda observação é o fato das professoras Aparecida e Claudete entenderem que os gestos manuais feitos em interpretações a cantigas infantis também exploram o movimento corporal, sem se dar conta do quão limitada é essa possibilidade.

Nesse sentido, respondem referindo-se as atividades praticadas nas aulas de educação física: “Essas aulas são basicamente brincadeiras embaladas por parlendas ou cantigas da cultura popular” (Professora Claudete)

Um último dado colhido nessa pesquisa advém de uma das respostas de Fabiana e nos aponta ainda um outro dado preocupante, frequentemente praticado na educação fundamental de séries iniciais e já apresentado nas discussões acerca da psicomotricidade: A exploração de habilidades intelectuais em detrimento de outras, que seriam tão importantes quanto a primeira. Nesse sentido quando questionada sobre a periodicidade de contemplação efetiva de aulas de educação física na rotina (pergunta 01), responde ela:

“Quinzenalmente. Pelo fato da exploração de outras habilidades/competências dos alunos que ultrapassam o tempo previsto, alternando com frequência os planos de aulas (sic), assim como o fato de semanalmente eles frequentarem o parque da U.E., que de algum modo garante os estímulos corporais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a analise dos dados coletados durante a pesquisa vem ao encontro das impressões iniciais traçadas pela observação da rotina da escola, apresentada no inicio desse artigo.

Assim como o observado inicialmente, a analise dos dados coletados demonstra a relação paradoxal aparentemente estabelecida entre a atual estruturação do ensino fundamental iniciado ao seis anos de idade e a desestruturação física predial das escolas de educação fundamental do Município de São Paulo por suas limitações arquitetônicas, as quais acreditamos estarem contribuindo para as implicações cognitivas e o consequente fracasso escolar que podem ser acarretados nas crianças de 06 anos submetidas ao silenciamento[1] do corpo pelo emparedamento[2] na escola. Assim observamos que as escolas da forma como estão atualmente organizadas: “Não são pensados para crianças alegres e brincalhonas, (...) mas para ‘massas de crianças’(...). Roubam das crianças o direito a flores e gramados, à água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis” (Hoemke, 2004, p.18).

Entendemos que por mais que as professoras possam chegar à compreensão quanto a importância da valorização de experiências que envolvem o corpo para o sucesso na aprendizagem, se o espaço da escola não for repensado continuará imperando a idéia de educação cartesiana, que separa o corpo da mente e valoriza a segunda em detrimento da primeira, ainda determinada pelo silenciamento dos corpos já que a dinâmica dos espaços parecem ser determinantes para a forma de pensarmos e concebermos a criança estudante e a ações educativas fornecidas e para as relações que se estabelecem .

Neste contexto, o ambiente de referência passa a ser o da sala, sendo este mais propício a metodologias voltadas para captar a atenção das crianças. Esta necessidade consequentemente levaria a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma concepção e a uma prática de formação de educadores (inicial e em serviço) idealizada tendo os espaços das salas como referência.

Enquanto prevalecer o emparedamento na escola o dia-a-dia escolar continuará assim a assemelhar-se ao de uma linha de montagem, onde os encontros acontecem sem criatividade, sem troca, sem emoção, sem produção de conhecimento.

Essa estrutura de Educação fora outrora denominada por Foucault (1987) como instituição de sequestro, equiparando a escola a outras instituições, como os presídios, os hospícios e os quartéis, que visavam controlar não apenas o tempo dos indivíduos, mas também seus corpos, extraindo deles o máximo de tempo e de forças. De maneira discreta, mas permanente, as formas de organização espacial e os regimes disciplinares conjugam controle de movimentos e de horários.

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Nas palavras de Louro: Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (apud Pena, 2003, p. 35).

Com base nos estudos apresentados e na pesquisa desenvolvida avaliamos enfim que, não basta garantir à criança o direito à escolarização por meio de mudanças na legislação. É preciso refletir sobre a criança em sua singularidade, repensar os espaços que têm sido destinados a elas na escola fundamental e garantir através da adequação destes, todos seus direitos e deveres assegurados, tendo como o principal deles "o direito a infância", permitindo que a criança continue vivendo plenamente esse tempo de vida, também na escola.

IMPLICATIONS FOR CHILDHOOD: psychomotor limitations in the transition from six-year-olds to elementary school

ABSTRACT

This article aims to contribute with the reflection on the conditions of psychomotor development of the six year old child, inserted in the Fundamental Education from the implantation of the teaching of nine years in the public network. In order to do so, we first sought to describe the process of change in the legislation for teaching nine years in Brazil. The second item presented the concept of psychomotricity, aiming to clarify the relationship of this with the success of school learning. The qualitative analysis of the data, collected from the representation of the teaching practice, was then traced through which it was considered that there are limitations of works aimed at the psychomotor development with first year classes due to the architectural limitations of the buildings of the Schools of Elementary School of the Municipal Network of São Paulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fátima (org.). Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

_____. Ensino fundamental de nove

anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília. FNDE. Estação Gráfica, 2006.

_____. Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 dez. 2017.

_____. Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 nov. 2017.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso 11 nov. 2017.

_____. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso 10 dez. 2017.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em 25 jul. 2017.

_____. Parecer CEB nº. 022, de 17 de dezembro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.1998 b.

BRENELI, R. P.; SOUZA, M. T. C. C.; SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. Relações entre a criatividade, psicomotricidade e operatividade. Psicologia: Reflexões e Críticas. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 35-42, set/out.1996.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CME nº 03 / 2006, publicada pela Portaria SME nº2929, de 15 de julho de 2008. Dispõe sobre o ensino fundamental de nove anos no sistema municipal de ensino de São Paulo.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

_____ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRODE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

IBOPE. Tipos de pesquisa. Disponível em:

http://www.ibope.com.br/calandraWeb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.html.

Acesso em: 28 dez. 2017.

FONSECA, V. da. Manual de observação psicomotora: significações psiconeurológicas dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FOUCAULT. Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOEMKE, Ângela. Ambiente de qualidade na educação infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis.

Dissertação de Mestrado. Itajaí, SC: Univale, 2004.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. MEC/SEF, 2006.

LIMA, Mayume S. “A cidade e a criança”. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, A.S. BARBOSA, S. B. A psicomotricidade na infância, desenvolvendo capacidades. Revista Norte Científico, v.1, n.1, 2007.

MARCONI, Maria de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos da

Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo :Atlas S.A,2003.

PENA, Alexandra C. A livre expressão infantil em Reich e Freinet. Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil, PUC-Rio, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo I / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2007.

OLIVEIRA, G. C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

INSERINDO A CRIANÇA ESPECIAL POR MEIO DE BRINCADEIRAS

TATIANE MARTINS LIMA

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre inserir a criança especial por meio de brincadeiras. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes, restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças autistas, 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; linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas?

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se 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.

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 por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

1.- A ARTE E O AUTISMO

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 o 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.

Existem 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).

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).

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- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que 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.

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-se em fileiras e

com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

O percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores a agir 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), 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.

Cunha (2011) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis

e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

> É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2011. p. 12).

Pode-se notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas. Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

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

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

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

cola 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, são 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.

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 porque 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. 2008.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p.7(Metodologia / didática / prática / gestão / lúdico / psicologia), 2013.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

THAIS TAMARA DE ANDRADE

RESUMO

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro. As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas. O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente sejam menores de idade qualidade ou em menor tempo.

Palavras-chave: Práticas educativas; Dificuldades de aprendizagens; Crianças.

INTRODUÇÃO

O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso, não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se diz ´´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).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as

pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da ``escola nova´´ no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da ´escola nova´ para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares.

PRÁTICAS EDUCATIVAS E O OLHAR PARA A DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

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.

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 so-

mente 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 tem 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).

O autor ainda explica que outras escolas se deparam diante do dilema de incluir o educando, optando pela idade biológica ou por sua capacidade de aprendizagem: distorção idade-série. Há indivíduos que possuem atrasos no desenvolvimento, cuja maturação cognitiva está abaixo das pessoas da mesma idade. No entanto, não se inclui um aluno de doze anos em um grupo de crianças, mas é adequado que ele conviva e aprenda com os outros da mesma faixa etária, pois esse é o seu grupo social. Uma diferença desproporcional certamente traria dificuldades para o processo inclusivo e para a dinâmica da sala de aula. Não é nossa intenção culpabilizar ou exigir da escola ou do professor o que não foi concedido de forma ampla e irrestrita à educação: condições ideias para que todas as escolas pudessem estar preparadas e adaptadas, e todos os profissionais formados e capacitados. Porém é nosso dever não perder as esperanças e, acima de tudo, trabalhar para a legítima inclusão de nossos alunos.

Outra visão muito comum de inteligência é aquela que advém do empirismo, no qual ela é resultante das qualidades positivas ou negativas da experiência de cada um e seu desenvolvimento compõem-se de um somatório das aprendizagens que houve oportunidade de se fazer. (LIMA, 2005) Trata-se de uma visão causal ou dependente de inteligência, pois é consequência de ações ou estimulações positivas em favor de seu desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos ou de contextos desfavoráveis, o que poderá prejudicá-la. É preciso necessário acreditar na capacidade das pessoas, devendo ajudá-las a ascender ao nível representativo do pensamento.

Nas reformas educacionais o psicopedagogo se depara com várias concepções educacionais. Uma delas é bastante conhecida como o professor transmissor de um saber produzido no exterior da profissão, ou seja, o professor como técnico.

Em oposição a esta visão, novas tendências vêm apostando no psicopedagogo reflexivo capaz de criar seu próprio caminho profissional, que é coletivo, construído no caminhar pedagógico, um psicopedagogo reflexivo que saiba lidar com as múltiplas dificuldades encontradas em sua profissão. Investir na formação docente é o primeiro passo para que o professor seja capaz de elaborar suas práticas, transformando-as quando necessário para alcançar o aluno.

Assumir que o processo de mudança da criança se faz com participação do psi-

copedagogo, e para tal se faz necessário o investimento em formação contínua. Temos que reforçar a necessidade de se tratar o ensino como uma profissão dinâmica, em desenvolvimento, onde o professor toma para si a responsabilidade que lhe compete ao definir os rumos da mudança educacional, um sujeito capaz de produzir mudanças sociais, políticas e culturais.

Outro item que não pode faltar em um psicopedagogo reflexivo é a preocupação com o planejamento e avaliação de suas aulas, isso só ocorre se o professor registrar suas ações, avanços e dificuldades dos alunos. O registro representa muito mais que um roteiro de aula ou uma enumeração de atividades desenvolvidas com seus alunos. Escrever sobre a prática faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência ás necessidades dos alunos.

O que não falta na análise do atendimento de um psicopedagogo são oportunidades para colocar ideias e reflexões em prática. Ao fazer o planejamento, por exemplo, ele pode antecipar o que pretende alcançar em questão de desenvolvimento, sem essa reflexão, o docente corre o risco de estar sempre improvisando.

Em cada uma das escritas reflexivas feitas pelo psicopedagogo, há elementos, para que ele cresça como profissional e melhore seu desempenho, desde que elas sejam compartilhadas com um formador que o oriente, uma parceria do corpo escolar como um todo, onde o professor não está sozinho.

Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo da ludicidade é um desafio para todo profissional. 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 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 do mundo que a cerca, 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 ludicidade como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar.

Quando a criança trás para o atendimento 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.

O atendimento e a análise com uso da ludicidade e histórias proporcionam para criança á oportunidade de fazer sentido do contexto 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.

Não se sabe muito sobre o assunto, entretanto, o que se conhece permite que se elaborem projetos buscando parceiros ideais para transformar a escola de um espaço de exclusão num espaço de inclusão, solidariedade, aprendizagem, desenvolvimento e amor. Pois, aprender é ampliar o significado da vida. (LIMA, 2005). Para o autor o aprendizado é algo que permeia a vida de qualquer indivíduo, independente de sua formação escolar, e ocorre a todo instante, pois é incrível a capacidade de captura e armazenamento de informações que possui o cérebro.

Nesse modo de agir, não existe, entretanto, treino ou exercício de coordenação motora que leve a criança a vir a se expressar a criatividade. A avaliação efetiva pode ser construída através do levantamento e integração de um bom número de informações significativas, tal como a dinâmica familiar, os processos ocultos nela envolvidos e através das informações obtidas no âmbito escolar. Esta é fundamental para a análise dos procedimentos de ensino, sobre a afetividade e as relações significativas que o sujeito estabelece.

Dessa forma, as questões que o circundam envolvem a possibilidade de aceitar a lei da cultura e de que o conhecimento é sempre parcial, já que proporciona sempre a possibilidade de novas buscas.

A partir, das primeiras experiências de aprendizagem escolar, a criança revive, repete e expressa sua maneira pessoal, particular de lidar com a realidade, esta maneira representa uma reedição da história de suas relações passadas, cada dia é um novo aprendizado ,junto com sua família e seu meio inserido. Adverte-se que a questão da aprendizagem deve ser tomada também sob o ponto de vista transferencial, já que nela o sujeito repete seu modo particular de se relacionar com os objetos da mesma maneira com que vivenciou em seus acontecimentos passados. Sempre no aprendizado da criança é imprescindível o papel da família, vista como objeto de análise, a família também passa pelo processo de observação com o psicopedagogo, já que trazem as formas ocultas de inter-relações entre seus membros, as regras que governam sua dinâmica e os papéis que cada membro desempenha dentro dela.

Disso se extrai a seguinte vertente: não compete apenas à escola a função de educar, mas também à família que tem o papel importantíssimo no dia a dia da criança, com seus costumes, culturas e hábitos. Por conseguinte, a linguagem pode ser caracterizada como um objeto efetivo de avaliação acerca do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos seres humanos. Ela se edifica a partir da ação da criança no mundo em que vive, sendo expressa, num primeiro momento, através da ação e do gesto, e em seguida, por meio do levantamento de hipóteses.

Alguns sintomas do TOD são: agir deliberadamente, discutir com os adultos, não aceitar regras, ser vingativa, extremamente teimosa, desafia os adultos, não obedecem às ordens lhes dada, estão sempre com a razão, gritam, choram para conseguir seus objetivos e até enfrenta o adulto com violência física como tapas, ponta pés, empurrões, e outros tipos de agressões, não assume seus erros colocando a culpa sempre em outras pessoas. No entanto esses comportamentos também são características de outros transtornos, como déficit de atenção e a

hiperatividade. A observação de tais transtornos faz parte do tratamento,

Segundo KAPLAM; SADOCK E GREB (2003, p.996, grifo do autor) “os dois transtornos possam ser variantes evolutivas um do outro, sendo o transtorno de conduta a progressão natural do transtorno desafiador opositivo com a maturação da criança”.

Geralmente criança com TOD agem de forma emotiva, atacando seus familiares de modo a não se sentir culpada, toda vez que o adulto tenta lhe chamar a atenção tentando impor-lhe algum tipo de repreensão ela se volta contra o adulto jogando para esse adulto ou outra pessoa próxima a culpa do seu erro, nesse sentido sente-se ilesa de qualquer responsabilidade, e acredita ser ela a pessoa que nada fez. Esse tipo de ação causa mais angustia nos adultos presentes do que na própria criança, o adulto vê-se de mãos atadas diante de tais fatos e ocorrências.

Contudo, a pesquisa nessa área norteia que são múltiplos os pontos que devem ser observados, para se afirmar se o transtorno é o TOD ou não, o TOD tem forte ligação com as famílias, dependendo dos comportamentos dos pais em casa ou fora dela, os filhos reagira de acordo com as pessoas do seu convívio, pais separados que tende a fazer todos os gostos dos filhos para suprir suas faltas podem estar alimentando esse TOD, pois as crianças muitas vezes para conseguirem o que querem fazem birra, esperneia, joga-se ao chão, fazendo com que o adulto lhe atenda a seu gosto para não chateá-la, esse comportamento cresce à medida que a criança vai crescendo, dando abertura para outros tipos de agir contrário ao que lhe é exigido.

Ao chegar na escola essa criança leva para os professores e colegas esse tal comportamento, assim os professores muitas vezes desconhecendo tal comportamento do aluno, enfrenta verdadeira batalha para poder ensinar, em muitos casos o aluno chega a atacar os professores fisicamente e verbalmente, não aceitando obedecer às regras geram verdadeiros conflitos.

As dificuldades são imensas principalmente se os pais forem alheios a esse tipo de transtorno, transferindo para a escola resolver a questão no sentido de “Educar”, e ensinar, esses geralmente acreditam que o problema é externo a família, e muitas vezes ele é interno, portanto de origem familiar, esse transtorno pode estar relacionado a vários aspectos, sejam eles de autoridade onde o pai exige total obediência da criança, ou de pais liberais que deixa a criança fazer o que bem quer nos dois sentidos os pais precisam ser ouvidos, orientados, ensinados, a necessidade do dialogo da escola com os pais é fundamental para que cheguem a um equilíbrio emocional e social.

A parceria escola/família é de grande relevância para que cheguem a um entendimento de como lidar com essas crianças, uma vez que precisa de uma ação conjunta para a formação de um futuro adulto com responsabilidade social, caráter e respeito para com o seu próximo.

Vendo que tudo tem o começo na família, a escola através de um psicopedagogo busque informações de como é o convívio dos pais com a criança, nesse sentido a coleta de informações é importante para que se crie uma ação direcionada a ajudar essa criança e seus pais. O papel da escola é fundamental pois as orientações passadas para os pais podem ser de grande valia se os pais assim as seguirem, por outro lado os

professores buscam formas de trazer essa criança para ele em sala de aula, falando com o aluno com firmeza, porém com respeito, sem gritar e mesmo sem julgá-lo.

Numa ação conjunta desses dois pólos escola/família pode se chegar aos objetivos, que são sociabilidade, o respeito a formação de caráter e o melhor convívio familiar.

Quanto aos distúrbios de linguagem, há enorme preocupação quanto a compreensão de como a criança se comunica e o que significa comunicar-se, como fazê-lo oralmente, de como será sua construção e de sua relação com todo o desenvolvimento da criança. Conclui-se que a trajetória de aprendizagem da criança, como aprendente pode em momentos de sua vida permear o processo de formação integral de suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e também das capacidades relacionadas à linguagem, à lógica e à socialização. Entretanto, para se detectar problemas de aprendizagem existem inúmeros meios e instrumentos pedagógicos para se prevenir e evitar tais obstáculos na trajetória escolar dos educandos. Mas o ideal é desenvolver uma nova compreensão acerca de cada criança enquanto sujeito singular, e único protagonista de sua própria história desvencilhando-a de rótulos e patologias, que podem ficar gravadas no passado da criança.

Por isso, o papel da Psicanálise possibilita o atendimento à educandos com dificuldade de aprendizagem, de forma única e integral, viabilizando um amplo e rico embasamento teórico de apoio, estejam os sujeitos aprendentes em qualquer faixa etária de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Finalmente, com o apoio oferecido através dessa pesquisa, espera-se que a psicanálise voltada para uma ação multidisciplinar, possa ter como fundamento o processo global da compreensão do mundo presente, pela unidade do conhecimento e pela criação de uma nova forma de gerenciar a vida.

APRENDENDO E BRINCANDO COMO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Bola é um brinquedo universal carregado de magia, que pode ser feita de tecido, jornal, palha, madeira, borracha ou plástico. Ela penetra no universo infantil e oferece oportunidade para manipulação, exploração, desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, para estabelecer relações sociais com os outros, compreensão e recriação de regras e expressão da cultura lúdica. Seja na zona urbana ou rural a bola está presente nas brincadeiras infantis.

Brincadeira é um lugar para a participação guiada. Em algumas culturas as crianças experimentam a brincadeira como uma característica central de um conjunto de interações que são focadas nas crianças, seus pais e outros adultos em casa e em ambientes educacionais e de saúde. Em outras culturas a brincadeira é mais periférica e acontece junto com o envolvimento da criança nas ocupações diárias de trabalho de suas famílias e comunidades.

Enquanto ela ainda é uma característica significativa das experiencias dessas crianças, as interações na brincadeira são diferentes, mais frequentemente envolvendo outras crianças ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao invés de adultos, com a criança participando das atividades dos outros ao contrário de participar de atividades descontextualizadas focadas na criança dentro de

ambientes especializados para os mesmos.

A brincadeira dentro da comunidade de prática é fundamental para estabelecer e explorar aspectos da identidade pessoal incluindo as identidades de gênero e culturais. Entretanto, ambientes educacionais e de saúde também constituem comunidades de prática e promovem um conjunto específico de práticas culturais. As experiências das brincadeiras dentro desses ambientes contêm o potencial tanto de apoiar e valorizar as identidades que as crianças trazem com elas, quanto de marginalizar e rejeitar aquelas identidades. Ambos têm consequências duradouras para a criança e para a sua autoimagem em desenvolvimento tanto como pessoa e quanto como aprendiz. O relacionamento adulto-criança dentro do ambiente educacional e de saúde não é uma relação justa. Os adultos inerentemente possuem mais poder seja qual for o modo como decidem exerce-lo.

Os adultos podem controlar o uso do tempo e de espaço, os recursos fornecidos, a linguagem e discursos disponíveis para a expressão dos pensamentos, ideias e sentimentos. Os modelos adultos, entretanto, também são fortemente influenciados por pressões externas dos pais, outros profissionais, documentos oficiais e a sociedade como um todo. Treinamento, experiência e interpretação individual da teoria e conhecimento prático são ferramentas poderosas.

Um aspecto da cultura profissional, semelhantemente ao habitus, o “conhecimento prático” é um conjunto de pensamentos, valores e comportamentos, mas nessa instancia ela é compartilhada entre membros de uma profissão (por exemplo, professores, médicos) e é adquirido através de treino e de uma frequente associação entre profissionais.

Como resultado, diferentes profissionais desenvolvem e seguem suas próprias agendas quanto à brincadeira de modos diferentes. Práticas como a construção e o uso de andaimes oferecem modelos que exploram como o poder e o controle podem ser compartilhados entre adultos e crianças na brincadeira dentro e fora do ambiente escolar. Entretanto, a consideração de aspectos controversos, da brincadeira infantil, como a brincadeira de guerra, de armas e de super-heróis, ilustra como, apesar da distribuição desigual de poder, as crianças podem ainda seguir suas próprias condições para a brincadeira. Além disso, o fato de que as crianças consistentemente perseguem tais brincadeiras mesmo quando os adultos vão a longas distancias para preveni-las disso, também apresenta questões desafiadoras para os profissionais. Isto é especialmente significativo quando o poder e o controle dos adultos sobre as regras das brincadeiras podem afetar desproporcionalmente grupos específicos e, com frequência, grupos de crianças já com algum tipo de desvantagem.

Os profissionais da educação e da saúde pode acomodar diferentes modelos de brincadeiras. Tudo depende afinal da filosofia e da abordagem pessoal do profissional, do ambiente, da atitude, da experiência e da diversidade na sociedade em questão. A perspectiva sociocultural apoiaria uma visão na qual a participação como membro completo da sociedade apoia o desenvolvimento de uma identidade social, cultural e de gênero completa. Isso pode ser desafiador para profissionais lidando com brincadeiras potencialmente difíceis que envolvam questões como violência ou comportamentos de gênero que vão contra as aspirações

da sociedade para as crianças e a infância.

Entretanto, na sociedade moderna culturalmente diversa que existe na Grã-Bretanha, acomodar a diversidade se estabelece como parte do dever fundamental dos profissionais de promover igualmente e oportunidade. Isso significa que cada profissional precisa estar atento às diferenças e semelhanças sociais, culturais e de gênero que cada criança traz para o ambiente e ao fato de que ambos são aspectos da identidade essencial e em desenvolvimento da criança.

O envolvimento entre o passatempo e o comportamento torna-se um ponto comum para os cientistas. Seres humanos de qualquer idade apreciam o lazer e enquetes sobre esse tema demonstram um grande avanço no estudo das variantes humanas.

Busca-se entender o funcionamento na aprendizagem e no desenvolvimento. Portanto, teses sobre o passatempo focam em funções que de diferentes maneiras promovem no adulto e nos jovens, dentro dessa área estudada.

O papel do jogo é o de possibilitar que o aluno tenha várias experiências sociais e que possa se desenvolver como uma pessoa de responsabilidade. No entanto isso não acontece mediante um ensino que desvaloriza e que modifica o espaço e o tempo. Segundo Hurtado (2001) afirma que o desdobramento tem que ser acompanhado desde os primeiros anos, buscando experiências de comunicação com os adultos e com as demais pessoas em seu meio, para facilitar a realização de todas as suas atividades diárias.

Na visão de Vygotsky (1998) o passatempo é como uma atividade típica da infância e essencial ao desenvolvimento infantil, ocorrendo a partir da aquisição da representação simbólica, impulsionada pela imitação. Desta maneira, o passatempo deve ser considerado uma atividade muito importante, pois através dele cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda não amadureceram, mas que se encontram em processo de maturação em um futuro próximo. Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. As interpretações aprendidas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode tirar experiências.

O sujeito interpreta as suas novas experiências. Essas etapas evolutivas das brincadeiras vão se tornando mais consistentes, de forma que o adulto possa mais facilmente identificar as experienciais do jogo.

O brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida da criança desde os mais funcionais até os de regras. Estes são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade. Como podemos perceber, os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva. Para uma aprendizagem eficaz se faz necessário que o aluno construa o conhecimento, assimile os conteúdos.

As ações devem ser criadas e recriadas, para que sejam sempre uma nova descoberta e sempre se transformem em um novo jogo, em uma nova forma de jogar. Quando a criança brinca, sem saber fornece

várias informações a seu respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante trabalhar novas metodologias de ensino que desperte o interesse do aluno contribuindo para a formação do mesmo através do professor, da escola com propostas de metodologias diferenciadas por meio de recreação e passatempo.

Compreende-se que as práticas educativas lúdicas favorecem o processo de experiência e pratica, proporciona ao menor, melhor rendimento no aprendizado e a sua interação de forma espontânea, na qual os jogos podem transmitir noções de conceitos e conhecimentos acerca de qualquer assunto, utilizando-se de recursos alternativos que estejam inseridos no contexto social da criança de maneira à relacionar a realidade da mesma com materiais que possibilitem uma aprendizagem significativa da relação de seu conhecimento de mundo.

Os conceitos e concepções fundamentais nos levaram diferenciar brinquedos, brincadeiras e jogos, enfatizando a importância do lúdico para o educando. No lúdico se contempla os jogos, brinquedos e brincadeiras, para que o aluno sempre adquira novos conhecimentos dentro dessa estratégia de ensino. O discente se expressa de diferentes formas e se utiliza principalmente dos jogos, brinquedos e brincadeiras para se expor, exteriorizando seu íntimo, suas ideias e conhecimentos prévios.

O lúdico, os jogos, brinquedos e brincadeiras, apesar da grande semelhança, possuem especificidades próprias que merecem ser exaltadas. A afinidade da teoria com a prática também se faz fundamental pois adquirir conhecimentos, estar em constante formação e possuir bases para o ensino torna ainda mais significativa a realidade escolar. É possível notar que o lúdico traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois provoca interação e trocas de aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.Brasília: Corde, 1990. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

KAPLAN, H I.; SADOCK J.; GREB. A. Compêndio de Psiquiatria: Ciências do comportamento e Psiquiatria Clínica. 7. ed. 3. reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGINA, Maria. ISSN 1806-0625. Revista CientÍficaEletrÔnica de Psicologia, SÃo Paulo, v. 14, n. , p.1-14 maio 2010.

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS DILEMAS ENFRENTADOS.

THAMIRIS BEZERRA GUIMARÃES DAMASCENO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama da profissão professor no Brasil. Diferente do que ocorre em vários países, no qual a educação e a profissão são consideradas de muito valor e respeito, no Brasil os docentes estão entre as profissões mais desvalorizadas, com baixos salários, sobrecarga de trabalho e ainda enfrentam altos índices de violências causadas por alunos e familiares. Não é à toa que a cada dia aumentam os números de licenças médicas concedidas a esses profissionais, que sentem na pele os impactos causados pela desvalorização da sua função. Depressão, síndrome de burnout estão entre as principais causas de adoecimento entre os professores. Uma realidade que necessita de um olhar especial por parte do poder público, para realização de ações e políticas públicas voltadas a profissão docente e ao sistema educacional como um todo, a fim de transformar a situação que a educação se encontra no país.

Palavras- chave: Valorização docente; Agressão à professores; Saúde mental dos professores.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira perpassa por uma crise que afeta diretamente toda a sociedade. A falta de valorização docente, os baixos níveis de aprendizagens apresentados por alunos da educação básica de modo geral, a falta de recursos suficientes destinados à educação, são alguns dos itens que geram este cenário precário no sistema de ensino do país.

Diferente do que muitas pessoas acreditam, a qualidade da educação não é uma responsabilidade a ser jogada sobre os docentes apenas, as condições nas quais o ensino ocorre exerce grande influência sobre os resultados alcançados.

Nos dias atuais o profissional docente tem sido exposto a uma sobrecarga de trabalho que os tem levado a um esgotamento físico e mental, gerando consequentemente doenças que causam um grande percentual de afastamentos por doença do trabalho, dentre elas, quadros de depressão, síndromes do pânico e burnout.

Infelizmente como apontado por Facci (2004, p.21):

O professor é encarado como o vilão das mazelas que povoam o espaço escolar tais como: o descompasso entre a teoria e a prática, o fracasso escolar, os problemas de indisciplina e, até mesmo de violência, dificuldades de aprendizagem entre outras problemáticas enfrentadas na escola.

Os docentes são responsabilidades pelo mal andamento da educação sem que, contudo, haja condições decentes para o desenvolvimento do trabalho, tão pouco remuneração adequada que viabilize o trabalho em apenas uma unidade escolar. As más condições salariais colaboram para o acúmulo de cargos pelos quais a maioria dos docentes se submetem, a fim de garantir um sustento familiar digno.

Não bastasse a questão salarial enfrentada pelos docentes, estes ainda se deparam com a indisciplina constante de alunos em sala, com a violência nos ambientes escolares, sendo estes, vítimas de alunos e até de familiares, que causam agressões físicas e verbais contra professores, não raro, nos deparamos com tais situações nos noticiários, que em alguns casos chegam a se tornarem casos de homicídios.

A sociedade e as gestões públicas não podem simplesmente fechar os olhos para o cenário que se encontra a educação brasileira, e sobretudo para a situação da profissão docente, tão necessária para a qualidade e o desenvolvimento educacional do país.

Se queremos educação de qualidade o primeiro passo a ser dado é valorizar o profissional docente, dando- lhe condições adequadas para a realização do seu trabalho e remuneração salarial condizente com sua formação e atuação profissional.

SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI: PRINCIPAIS DILEMAS ENFRENTADOS.

O professor brasileiro perpassa por inúmeras dificuldades no âmbito de sua profissão, que segue a cada ano mais desvalorizada e com menos procura pela carreira docente.

A baixa remuneração salarial, no qual, mesmo com formação superior professores recebem uma média de 50% menos que profissionais com nível superior em outras áreas é um dos principais fatores que contribuem para o desinteresse pela carreira.

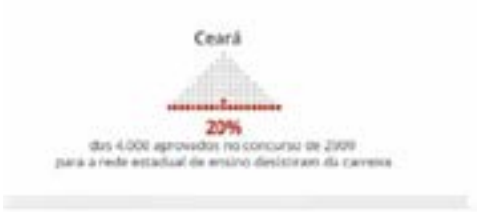
O sistema burocrático se torna outro entrave da profissão, diários, planos de aulas, uma imensidão sem fim de documentos e relatórios, somados ao acúmulo de trabalhos que são levados para casa: elaboração e correções de provas, material para aulas e vídeo- aulas entre tantos outros.

Os docentes brasileiros são submetidos diariamente a indisciplina dos alunos em sala de aula em conjunto com a questão da violência praticada por alunos e seus familiares, dentro e fora das escolas, que agridem os professores de forma verbal e fisicamente. Não raro existe nos locais de trabalho os casos de assédio moral praticados pela própria gestão das unidades, que muitas vezes coagem os profissionais, com perseguições que os levam ao afastamento escolar.

Os fatos apresentados são suficientes para influenciar no estado emocional e físico dos profissionais, influenciando consequentemente na qualidade do trabalho efetuado e na qualidade de vida pessoal do indivíduo, desse modo, como garantir um ensino de qualidade em meios a tantas dificuldades e desvalorizações da prática docente?

Constantemente milhares de professores são afastados por motivos de depressão, estresse e doenças ligadas a saúde mental, comuns nestes profissionais que lidam diariamente com limitações que não estão apenas sobre o seu controle, necessitando de intervenções por parte do poder público afim de sanar tamanhas dificuldades encontradas na profissão, que desmotivam aqueles que já atuam na área, diminuindo o interesse de novos ingressantes.

O gráfico seguinte apresenta o cenário de descontentamento com a profissão e a desistência da carreira por alguns profissionais docentes:



Fonte:

https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-profe ssores-e-e-1-em-ranking-global-de-agressao-a-educadores-numeros-da-profissao-no-pais.ghtm

I

Em 2009 no Ceará das 4 mil pessoas aprovadas em concurso público para professor 20% desistiram da carreira, porcentagem correspondente a 800 profissionais.

Todos sabemos o quanto é difícil e almejado uma carreira pública, de funcionário concursado, com estabilidade profissional, no entanto, quando se trata da carreira docente muitos desistem após o conhecimento da realidade diária a ser enfrentada numa sala de aula, no qual a remuneração não é compatível com a responsabilidade da profissão.

No Brasil dentre as profissões que exigem nível superior, professor está entre as de menor prestígio, com pouca valorização e baixa remuneração. Essa situação afeta diretamente a qualidade educacional e se arrasta há décadas, sem que nenhum governo tente reverter a situação em prol do desenvolvimento do próprio país. Por mais que haja planos que definam essa melhoria e inclusive leis, estas não são cumpridas pelos governantes em praticamente todo o país, mostrando mais uma vez o descaso com a educação nacional.

Os docentes em todo Brasil já enfrentam inúmeras dificuldades no exercício de sua profissão e ainda tem que lidar com a má remuneração, que não está de acordo com a responsabilidade e a importância da função que exercem.

De acordo com estudos realizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) entre os 46 países participantes da pesquisa o Brasil apresenta um dos piores índices de média salarial para professores. Conforme o estudo professores que atuam no ensino médio no país recebem o equivalente a U$S 25.966 dólares, quase a metade da média salarial aplicada nos demais países que é de U$S 49.778 dólares.

A mesma discrepância ocorre nas demais etapas da educação, nos quais os salários dos professores estão bem abaixo da média aplicada entre os outros países participantes dos estudos da OCDE.

O abismo salarial apresentado pela OCDE não está restrito a comparação com outros países, o mesmo ocorre entre os estados brasileiros. Dos 27 estados que compõem o país, 16 não cumprem sequer o piso salarial estabelecido pela lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como lei do piso. Em 2020 a remuneração mínima docente deveria ser de R$ 2.886,24, no entanto 11 estados não cumpriram o estabelecido na lei do Piso.



Fonte:

https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-profe ssores-e-e-1-em-

-ranking-global-de-agressao-a-educadores--numeros-da-profissao-no-pais.ghtml

O estado de São Paulo está entre os que apresentam umas das piores remuneração à docentes, seguido do Rio de Janeiro no qual a remuneração para uma jornada de 40 horas semanais em 2020 era de R$ 1.709,38.

Esse descumprimento da lei não está restrito a São Paulo e Rio de Janeiro, em diversas localidades do país os docentes recebem abaixo do valor estipulado pela legislação, sem que haja nenhum tipo de fiscalização.

Quando comparado o valor da hora aula de um professor ao valor da hora de trabalho de qualquer outro profissional de nível médio e básico, fica ainda mais evidente o quanto um professor ganha mal no país.

Segundo dados do Diesse o valor da hora/aula de um professor da educação básica em junho de 2019 era de R$ 11,16 e de R$ 12,93 um professor do ensino médio.

Atualmente alguns professores da rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, chegam a receber apenas 12, 95 reais por hora- aula de trabalho.

Um pedreiro por exemplo recebe de 100 a 250 reais por dia de trabalho, uma diarista atualmente chega a 150 reais o dia de serviço, a média salarial de um motoboy em São Paulo é de 2.178.

Ao final do mês muitos desses profissionais ganham mais que um professor com formação superior que detém tantas vidas sob sua responsabilidade, exercendo a nobre função de educar, de mediador do conhecimento.

Muitos professores ainda enfrentam a questão logística para conseguir

um rendimento mínimo durante o mês, como acontece com muitos profissionais eventuais contratados pelo governo do estado de São Paulo, que para completar a carga horária mínima, se dividem em várias unidades escolares, em alguns casos no mesmo dia o professor roda três, quatro escolas, o que torna a rotina ainda mais desgastante e cansativa, somados ao fato de não gozarem dos mesmos benefícios dos professores efetivos.

São situações como essa que levam muitas pessoas a não dar continuidade aos estudos e procurar sustento através de um trabalho autônomo. Em média um profissional com formação superior ganha até 3 vezes mais que outro com formação média, no caso dos professores mesmo com formação superior sua condição salarial não está equiparada aos demais profissionais com nível universitário.

O quadro abaixo nos apresenta claramente a desvalorização e as desigualdades salariais as quais os professores são submetidos:



https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas_educacao,1066019/professores-recebem--menos-que-outros-profissionais-de-nivel--superior.shtml

Enquanto a média salarial de um professor da rede pública se manteve entre R$ 3.576 e R$ 3.823 no período compreendido de 2012 a 2018, a média de rendimentos dos demais profissionais com curso superior chegou a R$ 5.957 reais. No mesmo período profissionais da área de exatas obtiveram rendimento médio de até R$ 8.086 reais, da área de humanas R$ 6.583, os profissionais da saúde R$ 7.718 reais. Não havendo nenhuma razão justificável para a desigualdade e desvalorização de profissionais que exercem uma função de tamanha importância para a sociedade de modo geral.

O Plano nacional de educação com vigência decenal (2014/2024) previa até o final de 2020 que o salário dos profissionais docentes estivesse equiparado as demais carreiras do ensino superior, meta que até então não foi cumprida:

PNE - Meta 17: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Com o encerramento do plano em 2024 espera- se que até lá haja melhoras na remuneração desses profissionais tão importantes para o

desenvolvimento do sujeito e da sociedade.

Segundo Morais (1995, p. 51):

[...] Sala de aula. Ela ocupa, em nossa tradição escolar, o lugar onde se desenvolve a escolaridade. Independente da época ou da escola os problemas existem e o professor será sempre o sujeito desta história, em que mesmo ganhando pouco ou sem tempo até para cuidar de sua vida particular em sua maioria tende a lutar até para fazer com que seus alunos tenham uma educação digna, a altura dos seus sonhos.

Um professor é capaz de transformar a realidade de muitas crianças e adolescentes, incutindo em cada um o desejo por mudanças em sua realidade, os ajudando a buscar por um futuro melhor através dos estudos. Todos temos um professor que fez a diferença em nossas vidas, que nos incentivaram para que descemos continuidade aos estudos e não desistíssemos dos nossos sonhos.

Uma outra triste realidade que milhares de docentes enfrentam nas salas de aula em todo o Brasil diariamente são as agressões físicas e verbais causadas por alunos e seus familiares.

Segundo pesquisa realizada pela OCDE O Brasil ocupa o 1º lugar entre os países no qual os professores sofrem mais agressão, atingindo a liderança do ranking global:



Fonte:

https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil--tem-26-milhoes-de-profe ssores-e-e-1-em--ranking-global-de-agressao-a-educadores--numeros-da-profissao-no-pais.ghtml

Abaixo uma pesquisa realizada em São Paulo aponta o percentual de professores que alegam já ter sofrido alguma agressão física ou verbal:



Fonte:https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil--tem-26-milhoes-de-profe ssores-e-e-1-em--ranking-global-de-agressao-a-educadores--numeros-da-profissao-no-pais.ghtml

Conforme aponta a pesquisa em São Paulo 48% dos professores alegam já ter sido agredido verbalmente, enquanto 5% relataram já ter sofrido alguma violência física, algo que deveria ser inadmissível.

No próximo gráfico, uma pesquisa realizada no distrito federal aponta os responsáveis pelas agressões sofridas por professores:



Fonte: https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-profe ssores-e--e-1-em-ranking-global-de-agressao-a--educadores-numeros-da-profissao-no-pais.ghtml

Segundo a pesquisa os alunos eram responsáveis por mais de 40% das agressões sofridas pelos docentes, seguidos por um percentual de 20% de agressões realizadas por pais de alunos, os quais deveriam ser parceiros da escola, inclusive no trabalho a ser realizado para diminuir tais índices de violência contra o profissional docente.

Ser professor não é tarefa fácil, uma incumbência que não está limitada a sala de aula, o trabalho do professor inicia bem antes da sua entrada em sala e termina sempre após o fim da aula. São planejamentos, correções de provas, questões administrativas, atualização profissional, sendo esses apenas algumas das muitas atividades sob a responsabilidade do docente que não está limitada a presença em sala de aula apenas.

Perrenoud (2000, p.12;13) elenca algumas das ações e funções sob responsabilidade do professor, estando muito além de “apenas dar aulas”:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. 2. Administrar a progressão das aprendizagens. 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho. 5. Trabalhar em equipe. 6. Participar da administração da escola. 7. Informar e envolver os pais. 8. Utilizar novas tecnologias. 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Administrar sua própria formação contínua.

Para que a aula aconteça e seja esta de qualidade o professor já teve que que se dividir entre tantas outras tarefas, que apesar de envolver o trabalho docente não encontra espaço dentro da jornada de trabalho estabelecida, desse modo o horário que deveria ser de descanso em seus lares acaba por se tornar uma extensão da jornada escolar.

Essa realidade nos mostra como é difícil ser professor do ensino público, isso sem falar na escassez de recursos educacionais, nos prédios escolares com más

condições de trabalho.

As dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula levam a muitos casos de adoecimento, entre os quais a saúde mental é grandemente afetada. Devidos a estas doenças adquiridas alguns professores necessitam pedir afastamento, o que implica na redução dos salários que já não é suficiente. Alguns docentes tentam a readaptação, sendo realocados para outras funções administrativas nas unidades escolares.

Mais de 100 professores são afastados diariamente das salas de aula só no estado de São Paulo. Tantas demandas levam os professores a um nível de esgotamento físico e mental extremo, causando quadros depressivos, síndrome do pânico e a síndrome de burnout, apresentando sintomas como ansiedade, insônia e exaustão, sendo estes comuns em professores.

Em 2018 foram 53. 276 professores afastados por problemas mentais e comportamentais no estado de São Paulo, segundo dados da Secretaria da Fazenda e Planejamento. Em 2019 de janeiro a agosto já eram contabilizados 27.172 afastamentos.

Há inúmeras razões para o mal funcionamento da educação brasileira, que vai desde a desvalorização dos professores, mínimos recursos direcionados a educação, políticas que garantam o acesso e a permanência de crianças e adolescentes a escola, oferta suficiente de formação continuada para os docentes.

Nóvoa (2014, p. 31) discorre sobre os desafios enfrentados pelos docentes que mesmo sendo a carreira que concentra um dos maiores números de profissionais e mais qualificados academicamente, continuam a não obter o reconhecimento que lhes é devido:

Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais números grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista académico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a memorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriara profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Nóvoa (2002, p. 22):corrobora ainda que:

Os professores nunca viram seu conhecimento especifico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência e sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e par lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem a, inevitavelmente ao desprestigio da profissão, cujo saber não tem qualquer valor de troca de mercado.

A necessidade de salários condizentes com a função docente, melhores condições de trabalho e qualificação, equipe escolares que se estabilizem nas unidades, todas de extrema importância para reconfigurar a profissão.

Mesmo com todos os desafios aqui apresentados relacionados a profissão, os professores vêm lutando por melhores condições de trabalho, por valorização e reconhecimento enquanto tentam levar uma educação de qualidade aos seus alunos.

O professor é um profissional de grande relevância e referência para a sociedade, no qual sua prática reflete diretamente na vida de todos aqueles que estiveram numa sala de aula, realizando um trabalho com amor e dedicação.

Por fim, é notório que a educação precisa ser priorizada de fato pelo sistema governamental, necessitando da ampliação dos recursos financeiros e investimentos contínuos que visem a melhoria e a qualidade do ensino, e a isto incluem- se a valorização do profissional docente e melhores condições de trabalho, sem os quais torna-se impossível obter a qualidade educacional necessária para o desenvolvimento da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente é triste a realidade de um país que não valoriza a educação e a importância dos profissionais docentes, quando este é o único caminho para o desenvolvimento de uma nação.

O professor exerce um importante papel no processo de ensinoaprendizagem que envolve a formação de qualquer profissional, ainda assim não obtém o devido reconhecimento que a profissão merece.

Não é à toa o desinteresse pela profissão no país, o qual a cada ano diminui a procura pela profissão de docência, sendo praticamente impossível seguir motivado diante de tantas barreiras e desvalorização.

Todas as informações aqui apresentadas apresentam o péssimo cenário educacional brasileiro e a ineficiência e ineficácia da gestão pública na liderança do sistema de ensino do país, nos quais podemos concluir que há um longo caminho a ser percorrido quanto a valorização do docente, mas principalmente da conscientização de toda a sociedade quanto a importância da educação para o seu próprio desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL DE FATO. A cada dia, mais de 100 professores são afastados por transtornos mentais em SP. Disponível em:

https://www.brasildefato.com.br/especiais/a-cada-dia-mais-de-100-professo-ressao-afastados-por-transtornos-mentais--em-sp. Acesso em 23 de nov 2021.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. O que as pesquisas indicam sobre a carreira

docente no Brasil. Disponível em:<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/pesquisa-carreira-docente-brasil//> . Acesso em 11 de nov 2021.

ESTADO DE MINAS- EDUCAÇÃO. Salário de professores com nível superior é 30% menor que de profissionais com a mesma escolaridade.

Disponível em:

<https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/07/01/internas_educacao,1066019/professores-recebem-menos-que-outros-profissionais-de-niv el-superior.shtml/>. Acesso em 28 de nov 2021.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo critico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do

construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: 2004.

G1. GLOBO.COM. Brasil tem 2,6 milhões de professores e é 1° em ranking de global de agressão a educadores: números

da profissão no

país. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2020/10/15/brasil-tem-26-milhoes-de-professores-e-e-1-em-ranking-global-de-agressao-a-educadores-n umeros-da-profissao-no-pais.ghtml/>. Acesso em 28 de nov 2021.

MORAIS, Régis de. Violência e Educação. Campinas, SP: Papirus,1995.

NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Profissão Professor. Organização. Ed. 2ª. Porto. Porto, 2014.

PERRENOUD, F. Dez novas competências para ensinar. Tradução Ramos, P. C. Artes Médicas Sul (2000).

PNE. Plano nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>.

Acesso em 03 de nov 2021.

MEIO AMBIENTE

VANESSA GOMES BESSA

RESUMO

A principal função desse trabalho com o tema Meio Ambiente no Ensino de Pedagogia é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, críticos, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, partindo do pressuposto que a escola tem um papel fundamental de estimular a reflexão e subsidiar ação dos cidadãos para um comportamento mais responsável e ético sobre Educação Ambiental. A Educação Ambiental e o ensino de Pedagogia estão diretamente ligados, pois trabalham juntas visando uma reflexão crítica sobre o tema. Para isso é necessário mais do que informações e conceitos, a escola se propunha a trabalhar com atitudes, com formação de valores com o ensino e a aprendizagem de projetos voltados a sustentabilidade. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância da implantação de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças e apropriação de posturas que levem aos estudantes e docentes a pensar conscientemente em suas atitudes e práticas relacionadas a temática Educação Ambiental. Faz parte desse estudo também propor projetos simples relacionados a sustentabilidade que podem começar dentro da escola e chegar até a casa dos estudantes. O objetivo principal desse trabalho é mostrar conceitos que podem ser aplicados dentro da escola e que podem ir além da sala de aula levando os estudantes a refletir sobre as questões socioambientais com práticas que podem começar sendo adotadas por eles mesmos dentro da escola e de suas casas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Pedagogia; reflexão; sustentabilidade; escola.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental tem o importante papel de promover a integração do ser humano com o meio ambiente, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta. Citando como exemplo, a cidade de São Paulo, centro financeiro do

Brasil, está entre as cidades mais populosas do mundo, com diversas instituições culturais e uma rica tradição arquitetônica. Se fizermos um passeio pelas ruas e avenidas de São Paulo (ou por outra cidade tão frenética como ela, que reproduz o modo de viver urbano), teremos visões de contraste dos tempos sociais e ambientais. São Paulo ambiente urbano mais populoso do Brasil, tem uma aparência de opulência e escassez. Grandes prédios comerciais, shopping centers, construções em andamento, grandes redes de supermercados, uma arquitetura de vidros e metais e grandes espaços para os milhares de automóveis que trafegam dia e noite sem cessar.

São Paulo ostenta a riqueza da antiga capital do café, da indústria e das finanças. Entretanto nas diferentes paisagens veremos também uma São Paulo com favelas, edifícios de moradia popular, ar poluído, rios mortos cortando a paisagem e que desaparecem sob as avenidas. Uma cidade que bate recordes em desmatamento em direção as áreas dos mananciais. Milhares de pessoas pobres vivem nessa megacidade, que carece de trabalho digno, saneamento básico, água, escolas, áreas verdes, bibliotecas, equipamentos de saúde e outros itens indispensáveis a qualidade de vida urbana.

Essa outra cidade mostra contradições que se expandem pela região metropolitana, a ponto de serem reproduzidas pela maioria dos grandes centros urbanos brasileiros. Surge a partir dessas informações toda a problemática para se refletir e pensar a importância de trabalhar a Educação Ambiental no ensino de Pedagogia com os alunos nas escolas, citando a própria cidade de São Paulo como exemplo para essa reflexão inicial devido a esses contrastes sociais, levando os alunos a pensar sobre questões socioambientais no nosso planeta. Os objetivos dessa pesquisa é fazer com que os estudantes possam refletir e se conscientizar dos problemas ambientas que existem não só na cidade de São Paulo, mas sim no planeta todo, e a partir de então através do ensino de Pedagogia começar a pensar com responsabilidade e ética na questão ambiental que necessita urgentemente de consciência, projetos educativos e planos de ação para tratar de Educação ambiental dentro da perspectiva da sociedade que temos a nossa frente.

Esse trabalho começa primeiramente e diretamente dentro das escolas através do ensino da disciplina de Pedagogia, mas também de maneira interdisciplinar chegando até as casas dos alunos. Em estudos de Pedagogia, muitos conteúdos e objetivos sobre tema socioambientais podem potencializar a formação de sujeitos críticos e atuantes capazes de construir interpretações, entendimentos e protagonismo na realidade vivida.

Trabalhar nas escolas essas dimensões críticas da realidade, entrelaçando a Educação ambiental à Pedagogia, permitindo aos alunos atuarem na transformação da vida deles, dos lugares e das paisagens. Um dos maiores desafios dos educadores é ajudar os estudantes a perceber que existem percepções de natureza diferentes construídas por distintas sociedades, grupos e indivíduos, que se modificam histórica, cultural e socialmente.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL: A IMPORTÂNCIA DO ENSINO E REFLEXÃO DENTRO DA ESCOLA

A questão ambiental é um tema que vem sendo abordado frequentemente em nosso dia a dia, seja nos meios de comunicação, nas escolas, nas empresas ou até mesmo em conversas entre amigos.

"Em um terreno político e ideológico, a Educação Ambiental surgiu como proposta ao enfrentamento dessa crise através da articulação entre as dimensões social e ambiental" (VENTURA e SOUZA 2010, p.14).

As diversas espécies existentes no nosso planeta merecem todo o nosso respeito. Além disso, a manutenção da biodiversidade é fundamental para a nossa sobrevivência, visto que é necessário planejar o uso e a ocupação do solo nas áreas urbanas e rurais, considerando que é importante ter condições dignas de moradia, trabalho, esporte e lazer, áreas destinadas à produção de alimentos e proteção dos recursos naturais.

A escola é o espaço social e o local onde poderá haver sequência ao processo de socialização. O que nela se faz se diz e se valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja e aprova. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser apreendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis. Assim a Educação Ambiental é uma maneira de estabelecer tais processos na mentalidade de cada aluno, formando cidadãos conscientes e preocupados com a temática ambiental.

Leff (2001, p.61/62) afirma que a escola é um dos elementos para que a Educação Ambiental se efetive, mas diz também que:

"Os princípios da gestão ambiental e de democracia participativa propõem necessária a transformação dos Estados nacionais e da ordem internacional para uma convergência dos interesses em conflito e dos objetivos comuns dos diferentes grupos e classes sociais em torno do desenvolvimento sustentável e da apropriação da natureza. O fortalecimento dos projetos de gestão ambiental local e das comunidades de base está levando os governos federais e estaduais, como também intendências e municipalidades, a instaurar procedimentos para dirimir pacificamente os interesses de diversos agentes econômicos e grupos de cidadãos na resolução de conflitos ambientais, através de um novo contrato social entre o Estado e a Sociedade civil".

Considerando, então a importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, a escola deverá oferecer métodos efetivos para a compreensão dos fenômenos naturais, as ações humanas e suas consequências para a sua própria espécie, para os outros seres vivos e para o meio ambiente. É fundamental que cada pessoa desenvolva suas potencialidades e adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a constituição de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

Com os conteúdos ambientais permeando a disciplina dentro do currículo de Pedagogia e contextualizados com a realidade da comunidade, a escola ajudará a perceber a correlação dos fatos e ter uma visão holística, ou seja, integral do mundo em que vive. Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental através do ensino de Pedagogia com as atividades escolares através da integração das pessoas nas suas comunidades/so-

ciedades, fazendo com que a Educação Ambiental não fique somente nas escolas, mas que através dela permeie todas as esferas sociais, proporcionando com isso a preservação ambiental e conscientização cada vez mais pessoas para se buscar o desenvolvimento sustentável.

A fundamentação teórico/prática dos projetos pode ocorrer por intermédio do estudo de temas geradores que englobam palestras, oficinas e saídas de campo. Esse processo oferece subsídios aos professores e demais interessados em repassar conhecimento para atuarem de maneira a englobar toda a comunidade escolar, e a sociedade, e assim todas as pessoas possam ter conhecimento quanto aos problemas ambientais que os circundam, seja no bairro, no município e até mesmo no mundo em que vivem. Os conteúdos trabalhados serão necessários para o entendimento dos problemas e, a partir da coleta de dados, a elaboração de pequenos projetos de intervenção.

Considerando a Educação Ambiental como sendo um processo contínuo e cíclico, o método utilizado pelo programa de Educação Ambiental para desenvolver projetos e os cursos utilizados de capacitação conjuga os princípios gerais básicos da Educação Ambiental (Smith, apud Sato, 1995):

Princípios gerais da Educação Ambiental:

- Sensibilização: processo de alerta, é o primeiro passo para alcançar o pensamento sistêmico;
- Compreensão: conhecimento dos componentes e dos mecanismos que regem os sistemas naturais;
- Responsabilidade: reconhecimento do ser humano como principal protagonista;
- Competência: capacidade de avaliar e agir efetivamente no sistema;
- Cidadania: participar ativamente e resgatar direitos e promover uma nova ética capaz de conciliar o ambiente e a sociedade.

A educação Ambiental como componente essencial nesse processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, tornando o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelecendo uma maior interdependência entre os sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem estar das comunidades humanas. Leff (2001, p.218):

“O desenvolvimento de programas de educação ambiental e a conscientização de seus conteúdos depende desde complexo processo de emergência e constituição de um saber ambiental, capaz de ser incorporadas as práticas docentes e como guia de projetos de pesquisa.”

Se existe inúmeros problemas que dizem respeito ao ambiente, isto se devem em parte ao fato de as pessoas não serem sensibilizadas para a compreensão do frágil equilíbrio da biosfera e dos problemas da gestão dos recursos naturais. Elas não estão e não foram preparadas para delimitar e resolver de um modo eficaz os problemas concretos de seu ambiente imediato, isto porque a educação para o meio ambiente como abordagem didática ou pedagógica, apenas aparece na década de 80. A partir de então as pessoas têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente pró-

ximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê- los.

As finalidades desta educação para o ambiente foram determinadas pela UNESCO, logo após a conferência de Belgrado (1975) e são as seguintes:

"Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitem trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam".

Ao implementar um projeto de educação para o ambiente dentro das escolas, o mesmo facilitará aos alunos e a população uma compreensão fundamental de problemas existentes, da presença humana no ambiente, da sua responsabilidade e do seu papel crítico como cidadãos de um país e de um planeta. Desenvolve-se assim, as competências e valores que conduzirão a repensar e avaliar de outra maneira as suas atitudes e as suas consequências no meio ambiente em que vivem.

A Educação Ambiental é de muita importância, pois além de conscientizar as pessoas, faz com que estas executem projetos, ideias, opiniões e trabalhos relacionados a sustentabilidade e a preservação ambiental.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo geral tratar a temática Educação Ambiental no Ensino de Pedagogia dentro da escola como reflexão, conscientização através das análises das práticas a serem aplicadas com os alunos. Como objetivo específico é o embasamento de informações possíveis para esse acontecimento através de referenciais teóricos para que seja possível esse aprendizado dos alunos com relação a tudo que se pode aprender através de projetos de sustentabilidade. Em um dos princípios da "Carta da Terra" que fala sobre respeitar e cuidar da comunidade da vida diz: Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas.

Assegurar que as comunidades em todos os níveis garantam os direitos humanos e as liberdades fundamentais e proporcionem a cada pessoa a oportunidade de realizar seu pleno potencial.

Promover a justiça econômica e social, propiciando a todos a obtenção de uma condição de vida significativa e segura, que seja ecologicamente responsável.

Em outro princípio que fala sobre integridade ecológica diz:

Prevenir o dano ao meio ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução.

Agir para evitar a possibilidade de danos ambientais sérios e irreversíveis, mesmo quando o conhecimento científico for incompleto ou não conclusivo.

Impor o ônus da prova naqueles que afirmarem que a atividade proposta não causara dano significativo e fazer com que as partes interessadas sejam responsabilizadas pelo dano ambiental.

Assegurar que as tomadas de decisão considerem as consequências cumulativas, a logo prazo, indiretas, de lon-

go alcance e globais das atividades humanas.

Impedir a poluição de qualquer parte do meio ambiente e não permitir o aumento de substâncias radioativas, toxicas ou outras substâncias perigosas.

Evitar atividades militares que causem dano ao meio ambiente.

Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da terra, os direitos humanos e o bem estar comunitário

Reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos.

A educação Ambiental ao buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o meio ambiente e as demais espécies que habitam no planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. Ao se ter a Educação Ambiental dentro do Ensino de Pedagogia nas escolas poderá ter se a racionalidade de utilização dos recursos que são oferecidos a nós, seres humanos pelo planeta no qual vivemos.

Nesse aspecto Ramos (2010, p.83) coloca:

“Seja como for, a visão atual da natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura-que se dogma-de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma”.

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é de fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessária uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta terra. De acordo com Leff (2001, p.31):

“O princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômico-ecológica”.

Esse processo de transição de um sistema para outro será possível através da Educação Ambiental dentro da escola que fornecera as bases teóricas para chegar-se à sustentabilidade. É pela integração das esferas: política, social, econômica e ambiental que se terá plenitude do desenvolvimento sustentável, através da Educação Ambiental.

A degradação ambiental, juntamente com o esgotamento ecológico e a desigualdade gerada pelo avanço do mundo globalizado traz o conceito de sustentabilidade, sendo de muita importância para a humanidade, visto que ao se estudar a sustentabilidade se poderá ter uma nova visão de mundo. Um mundo em que o saber ambiental emerge de uma reflexão sobre a construção da própria vida humana na terra.

As sociedades modernas convivem atualmente com muitas percepções de natureza. Para diversos professores, a seleção dos conteúdos de Pedagogia é um enorme desafio. Muitos estão habituados à sequência dos livros didáticos e trabalham automaticamente seguindo capítulos e mais capítulos. Porém, quando pensamos em outras intenções e intervenções que precisam ser realizadas para que a classe aprenda Pedagogia e meio ambiente, a escolha dos conteúdos torna- se uma necessidade mais abrangente e não linear. Ao mesmo tempo, nos currículos escolares, as questões socioambientais padecem da visão atomística do mundo combinando racionalismo, fragmentação e compartimentação. A Pedagogia que se ensina nos bancos escolares e as noções de natureza transmitidas ainda são marcadas por forte tendência reducionista, revelando uma inadequação para o entendimento da complexidade de temas socioambientais.

Para incorporar temas relevantes de acordo com cada momento da história, a educação precisa evoluir sempre. É o caso hoje do ensino de sustentabilidade na escola. Não restam dúvidas que esse assunto se tornou indispensável devido ao contexto das relações entre homem meio ambiente.

O princípio da sustentabilidade, portanto surge com a globalização, em que a sustentabilidade ambiental é a capacidade do sistema manter o seu estado constante no tempo, a tal ponto de incorporar a problemática relação homem x natureza. A educação ambiental é a base cientifica para a sustentabilidade, sendo que a sustentabilidade é um processo que deverá atingir a sociedade como um todo, sem excluir nenhum elemento físico, mental ou espiritual desse processo de transformação, pois é necessária essa integração para que, finalmente ocorra o desenvolvimento a partir da sustentabilidade.

O desenvolvimento sustentável seria o desenvolvimento a partir de uma logica que satisfaça as necessidades do presente, do nosso tempo vivido, sem comprometer a capacidade de satisfazer as necessidades das gerações futuras, de nossos filhos, netos etc. Seguindo a ideia de Philippi Jr et al (2002, p.28):

Onde não há legislação de uso e ocupação de solo, nem legislação ambiental, certamente haverá poluição do ar e água distribuindo doenças pela comunidade afora. Sim pois estas contaminações podem alcançar outras regiões e territórios, via águas dos rios e represas, via chuva ácida, afetando plantações e águas subterrâneas, enfim a qualidade de vida, pois não há controle. A economia, por sua vez, passara a responder com a fragmentação humana em que algumas áreas se desenvolvem e seus mercados florescem com a globalização.

Tratando assim essa temática de

Educação Ambiental no Ensino de Pedagogia; podemos começar com uma definição básica: a sustentabilidade e o ensino dentro da escola consistem na aplicação de um conjunto de práticas e ensinamentos focado na questão do desenvolvimento sustentável do planeta.

Esse tema precisa ser trabalhado na escola devido a sua pertinência cada vez mais alta, já que a geração atual vivencia o problema da escassez de recursos naturais e da degradação do meio ambiente. Essa realidade está mais que presente nas dificuldades e nos desastres que presenciamos, como falta de água, contaminação do solo ou deslizamentos causados pela destruição da vegetação natural.

Precisamos lembrar de que as crianças e os jovens de hoje serão os futuros tomadores de decisão do mundo, seja porque se tornarão políticos, cientistas, empresários ou qualquer outra profissão que escolham seguir, mas não podendo esquecer suas reponsabilidades em qualquer área que queiram seguir. Em outras palavras: estará em suas mãos fazer escolhas para preservar o planeta. Para isso, no entanto, precisam conhecer tanto as causas e consequências do problema como também entender as ações que permitirão usufruir dos recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente.

Outro ponto importante para reforçar a importância de trabalhar a sustentabilidade na escola é o fato de que os principais hábitos de um individuo são desenvolvidos desde cedo, durante a infância. Portanto, a escola precisa introduzir o tema o quanto antes, para que a educação de alunos leve a formação de adultos conscientes, reflexivos, com valores e conhecimentos sólidos a respeito das relações entre o ser humano e o meio ambiente. Só dessa forma pode ser possível controlar o impacto dos problemas ambientais nos próximos anos.

Para trabalhar a sustentabilidade na escola através da Educação Ambiental, é importante que exista um envolvimento do aluno no nível teórico quanto também na prática. Por isso, realizar ações sustentáveis é um bom caminho para engajar os estudantes em essa mentalidade mais critica sobre o uso dos recursos naturais e o relacionamento com o meio ambiente.

Daniel Fonseca de Andrade, educador ambiental, comenta sobre a implementação da Educação Ambiental em escolas e concebe a mesma como uma abordagem educacional que visa uma mudança de paradigmas rumo ao desenvolvimento sustentável (ANDRADE, 2000). A educação ambiental seria como sinalizador da exigência de respostas educativas a este desafio contemporâneo de repensar as relações entre sociedade e natureza (CARVALHO, 2000 apud JACOBI, 2011).

Sendo assim a instituição de ensino pode ensinar aos alunos projetos simples (mas efetivos) para realizar ações como sustentáveis. Esses projetos devem focar no uso da criatividade para ensinar os 3 Rs, de reciclagem, reutilização e redução da produção de lixo. Ao inventarem novas maneiras de pensar e praticar a sustentabilidade, os estudantes percebem que essa não é simplesmente mais uma matéria escolar em que precisam ser aprovados. Em vez disso, é parte de uma questão do mundo real. E não há motivação maior que essa!

Uma das principais maneiras de ensinar sustentabilidade de forma prática é estimular o consumo consciente. Fazer com que crianças e jovens entendam que

existem formas mais inteligentes de consumir, que agridem menos o meio ambiente. A partir de então o trabalho com diversos projetos educativos voltados a sustentabilidade podem ser implementados na escola podendo envolver a todos da comunidade começando dentro da escola; utilizar materiais reciclados, estimular o reaproveitamento, usar água de forma consciente, criar e cuidar dentro da escola de uma horta coletiva, fazer plantios de árvores no entorno ou em locais no bairro, separação do lixo para reciclagem, dentre outros projetos que podem ser colocados em prática levando os alunos a repensar como contribuir com a preservação do meio ambiente.

Para completar, independentemente da maneira como a escola aborda a sustentabilidade, precisa sempre reforçar com os estudantes o porquê da importância desse assunto. Para a formação dos alunos, saber como preservar o meio ambiente é muito importante. Porém, saber o motivo por trás dessas ações e absolutamente indispensável, pois ajuda a construir uma consciência sobre o impacto de sua atitude sustentável para o planeta. Enquanto a escola ensina aos estudantes sobre o porquê de desenvolver uma postura responsável em relação à sustentabilidade, é papel da família incentivar toda essa transformação. É muito importante, assim que a família busque se alinhar ao que é ensinado na escola. Os pais precisam estar envolvidos nos projetos e apoiar as atitudes (até mesmo os menores) desenvolvidas no ambiente escolar.

Um bom exemplo é a separação do lixo entre orgânico, reciclável e lixo eletrônico. Se for feito na escola, os pais precisam incentivar em casa também, isso é um projeto que é de responsabilidade de todos. O estudante entenderá que aquela atitude deve ser levada para a vida e não ficar restrita somente ao ambiente escolar.

Aprender mais sobre a sustentabilidade, tanto na teoria quanto na prática, é a melhor forma de desenvolver uma atitude saudável na relação do ser humano com o meio ambiente. É o papel de adultos (pais e escola) é guiar os estudantes na formação dessa atitude.

Através de projetos e de ações que se iniciam dentro da escola é possível criar gerações conscientes e responsáveis, capazes de preservar o planeta nos anos que virão.

Para PADUA & TABANEZ (1998 apud DIAS 2011), a Educação Ambiental propicia o momento de conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente. A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para aprender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam.

O principal eixo da Educação Ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isto se consubstancia no objetivo de criar atitudes e comportamentos diante do consumo na nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos (JACOBI, 1997).

Em fundamentos da Educação, Iriane Cristina Piva, esclarece que:

A educação Ambiental tem como

objetivo geral mostrar ao ser humano a complexa natureza do meio ambiente, que resulta da interação dos seus aspectos biológicos, sociais e culturais. Portanto, ela deve criar para o individuo e para a sociedade meios para se entender como estes diversos elementos se relacionam, para que assim possamos promover uma utilização mais reflexiva e consciente dos recursos do meio ambiente atendendo as necessidades da humanidade (PIVA 2008).

Sendo com base nessa análise previa que o problema do trabalho se delineou, responder como a escola pode ser a base de comprometimento com a Educação Ambiental dentro do ensino de Pedagogia. O trabalho se justificou na necessidade de refletir sobre a importância de uma Educação Ambiental efetiva e sensibilizadora, de forma que ocorram mudanças de atitudes e apropriação de posturas para que se alcancem o equilíbrio ambiental direcionamentos que demonstrem urgentemente a necessidade da implantação de uma Educação Ambiental eficiente e consciente entre as ações do homem e natureza.

Os objetivos do presente trabalho foram mostrar que é possível através de diferentes projetos relacionados a sustentabilidade dentro da escola com a responsabilidade de alunos e pais é possível criar uma geração mais responsável com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental no ensino de Pedagogia é uma forma de obter-se a sustentabilidade, pois esta pode recuperar o desenvolvimento para determinados fins e ações que propiciam a sustentabilidade, está por sua vez aplicada dentro da escola que é um espaço politizado e politizador, criará cidadãos críticos e abertos aos conhecimentos teóricos e práticos através da reflexão em um estudo aprofundado de temas e projetos relacionados a sustentabilidade.

A educação Ambiental promove através da conscientização do que realmente pode-se entender sobre o que é sustentabilidade, uma vez que, se ao estudar o desenvolvimento sustentável deve-se visar a educação como base para fundamentar um conceito consciente e que realmente promova a sustentabilidade. Com isso ao se ter uma visão abrangente do meio ambiente, no qual vivemos, entende-se que nós, seres humanos constituímos parte integrante do mesmo e nessa ótica de desenvolvimento sustentável fica evidente que se pode ter o progresso material com a preservação dos recursos e serviços ecossistêmicos por sucessivas gerações. A contribuição desse artigo é o de permitir a conscientização e reflexão do que é o desenvolvimento sustentável através de uma perspectiva da Educação Ambiental no ensino de Pedagogia dentro das escolas e com isso a formulação de ideais, não somente para o bem

estar humano, mas para com a responsabilidade sustentável do meio ambiente.

Deve-se olhar para a emergência e a construção de um saber que ressignifica as concepções do progresso, do desenvolvimento por si só e do crescimento dos limites, para configurar uma nova racionalidade social, com ressonâncias no campo da educação, do conhecimento e das práticas educativas e políticas.

4. **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Daniel Fonseca de. Implementação da Educação Ambiental em Escolas: uma reflexão. In: Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. Volume quatro, outubro a dezembro de 2000.

.CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação Ambiental e a formação de professores. In: Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília. 2001. P.55-62.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (org.). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

GUSMÁN, Eduardo Sevilla. Agroecologia e desarrolló rural: uma proposta desde Latino América. Rosário: 2000.

LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. Porto Alegre, v.3. n. 1. Jan/Mar: 2002.

LEFF, Enrique. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PADUA. S.; TABANEZ, M (orgs). Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil. São Paulo: Ipê, 199.

PIVA, Iriane Cristina. Fundamentos da Educação Ambiental. POSEAD Educação a distância. Brasília DF.2008.

PHILIPPI JR, Arlindo; Alves, Alaôr Caffé; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (ed.). Meio Ambiente, direito e Cidadania. São Paulo: Signus Editora, 2002.

RAMOS, Elisabeth Christmann. O processo de constituição das concepções de natureza: uma contribuição para o debate na Educação Ambiental. Revista Ambiente e Educação: 2010. Vol.15, p.67-91.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos. UFSCar/PPG.ERN, 1995. UNESCO. Conferência de Belgrado, 1975.

VENTURA, G, SOUZA, I, C, F de. Refletindo sobre a relação entre a natureza humana, valores capitalistas e a crise ambiental: contribuição para a promoção da Educação Ambiental critica. Revista eletrônica Ambiente e Educação. Rio Grande. V.15. p.13-34. (2010).

A SUCATA COMO BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VANUZA DE SOUZA PEREIRA DOS SANTOS

RESUMO

A educação deve proporcionar meios pelas quais as crianças possam construir a sua autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação. Nós educadores e pais devemos nos preocupar em formar cidadãos sensíveis, criativos, inventores e descobridores. Vivemos uma crise educacional e ambiental. É necessário que a escola traga uma abordagem lúdica para que a aprendizagem seja significativa, principalmente na Educação Infantil. O brinquedo de sucata proporciona, além dos benefícios da aprendizagem lúdica, a conscientização das questões relacionadas ao meio ambiente. Sendo assim, este artigo visa apresentar uma pesquisa sobre a importância de se trabalhar com materiais alternativos como a sucata na educação infantil. Deste modo, foram realizadas pesquisas bibliográficas onde

concluiu-se que trabalhar com materiais de sucata na educação infantil é importantíssimo para o desenvolvimento das crianças. Além de ser uma forma de conscientização ambiental, ainda é, uma maneira prazerosa da criança brincar, imaginar e se expressar.

Palavras-chave: brinquedo de sucata; aprendizagem lúdica; desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como temática o brinquedo de sucata na pré-escola e suas possíveis contribuições para a aprendizagem sobre Educação Ambiental. A curiosidade sobre a importância da brincadeira tradicional no espaço escolar sempre esteve presente na minha vida profissional. Por meio de minhas vivências no campo educacional, foi possível notar a quase total exclusão do lúdico na escola, sua falta de conexão com o processo de ensino/aprendizagem e o desconhecimento das crianças por muitas das antigas brincadeiras. O brinquedo feito com materiais de sucata, além de trabalhar o lúdico e a consciência ambiental, torna-se a solução para a falta de recursos que muitas escolas enfrentam.

Portanto esse artigo se justifica pelo fato de que a sociedade brasileira vive uma crise educacional e ambiental. A criança se vê desinteressado do sistema educacional e não consegue assimilar os ensinamentos à sua vida cotidiana. A escola absorve e reproduz as discriminações e desigualdades que estão a sua volta. Os estudos mostram que, para se ter uma aprendizagem significativa, a escola deve propiciar momentos de aprendizagem lúdicos, pois sabemos que o brincar é uma forma natural de aprendizagem da criança. Percebe-se que na sociedade atual o brincar está muito mais centrado nas novas tecnologias, valorizando o consumismo, o pronto, o modismo, a sofisticação, a praticidade, o descartável, deixando no esquecimento os brinquedos e as brincadeiras tradicionais.

O brinquedo de sucata faz com que a escola concilie a questão da aprendizagem lúdica, através das brincadeiras populares, à consciência ambiental, despertando na sociedade capitalista a reflexão sobre os problemas ambientais causados pelo consumo exagerado.

A reutilização de sucatas como material pedagógico, ou seja, materiais que já cumpriram com seu objetivo principal e seriam descartados, mostra uma interessante proposta na educação infantil. Entende-se por brinquedo de sucata o objeto construído artesanalmente, utilizando-se materiais como madeira, papel, lata, plástico e outros de uso cotidiano que teriam como destino o lixo.

Segundo Sommerhalder e Alves (2011), a sucata é um excelente material para pesquisa, conscientização e construção. A construção de brinquedos com uso de sucata favorece a criatividade, a imaginação, a viabilidade e a conscientização. A criança sente grande valor afetivo ao brinquedo construído por ela própria, quanto mais ela se dedica à construção do brinquedo, maior sua felicidade ao final da tarefa. Essa construção traz para a criança uma imagem positiva de si mesma. Além do aspecto econômico ser bem interessante na construção de brinquedos de sucata, trabalha-se a consciência ecológica, pois o reaproveitamento e a transformação de um material que iria para o lixo para algo lúdico conscientiza a criança para a questão am-

biental e para o consumo exagerado.

1 - O BRINQUEDO DE SUCATA NA EDUCAÇÃO INFATIL

1.1 A cultura do lúdico

Em diversas regiões geográficas do planeta, há evidências de que as brincadeiras acompanham a sociedade desde a antiguidade. As autoras Dallabona e Mendes (2004) relatam que os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do universo infantil, estando presentes e acompanhando o desenvolvimento da humanidade desde seu começo.

Por meio do jogo o indivíduo inicia a relação com a cultura. Para Sommerhalder e Alves (2011), o jogo é produção da cultura, representando símbolos, signos, valores, hábitos, costumes e comportamentos. Ele é uma forma de linguagem e comunicação que traz a identidade pessoal e coletiva. O indivíduo cria, transforma e reproduz jogos e estes também ajudam a criar e transformar o indivíduo. O jogo tem um valor imensurável para a aprendizagem, desenvolvimento da personalidade, do vínculo e dos valores.

Ao brincar a criança valoriza a cultura popular. Segundo a autora Gilles Brougère (1998), o lúdico permite ao indivíduo criar e manter uma relação com a cultura. Para ela, o jogo é indispensável à humanidade, tendo papel, além de estimular a criatividade, de acesso ao conhecimento e à cultura. O brincar é um meio de transmissão cultural. A brincadeira faz parte de todas as culturas, tendo papel fundamental sobre os aspectos biopsicossociais da criança. Para Pfeifer, Rombe e Santos (2009), através da brincadeira, a criança entra em contato com o meio ao seu redor. A brincadeira sofre influência do ambiente físico, social, cultural, além das características individuais da criança.

1.2 O lúdico e o desenvolvimento infantil

Não é de hoje que se sabe a importância da brincadeira, atividade natural e espontânea própria da criança, para a formação integral do indivíduo, desenvolvendo os aspectos físico, intelectual, emocional e social. (ISSA, RODRIGUES, OLIVEIRA, 2009)

O desenvolvimento infantil ocorre por meio do brincar, ele traz uma melhor perspectiva de vida e proporciona a exploração do mundo.

Segundo os autores Issa, Rodrigues e Oliveira (2009) que por meio da atividade lúdica a criança viaja para um mundo encantado, onde os objetos conhecidos se transformam nas mais variáveis formas. Tal atividade possibilita à criança manifestar suas emoções e seus sentimentos.

A brincadeira proporciona prazer, descoberta, criatividade e expressividade. Segundo Pfeifer, Rombe e Santos (2009), é na brincadeira que a criança pode reviver situações que lhe causaram excitação, alegria, ansiedade, medo ou raiva.

É através do brincar que a criança entra no mundo imaginário, onde fantasia e realidade se misturam. Para Brunello, Murasaki e Nóbrega (2010), o brincar permite o florescimento da criatividade, da comunicação e da expressão.

1.3 O lúdico na Educação Infantil

Devido a muitos fatores, a brincadeira na rua está sendo extinta, até mesmo nas pequenas cidades do interior, prejudicando a transmissão da cultura infantil. Dentro das casas, a propagação da cultura da brincadeira tradicional também vem sendo interrompida, principalmente pela diminuição do número de filhos em cada família. A escola como centro de produção de conhecimento pode assumir o papel de transmissão da cultura infantil.

Para Friedmann (2012), nos últimos tempos, fatores como diminuição do espaço físico, diminuição do tempo livre, consumismo propagado pela indústria do brinquedo, sedentarismo provocado pela televisão, jogos eletrônicos e mais recentemente as redes sociais, incitam preocupação com a diminuição da brincadeira tradicional por estudiosos e educadores, que passaram a pesquisar, resgatar e revelar a importância das antigas brincadeiras para o desenvolvimento integral da criança.

Os jogos e brincadeiras são indispensáveis para a aquisição prazerosa de conhecimentos e para o desenvolvimento integral dos educandos, mas existe uma grande dificuldade da escola em ensinar através do lúdico. Para a maior parte dos sistemas de ensino os momentos lúdicos são simples recreação ou atividades livres sem nenhum comprometimento com a aprendizagem ou desenvolvimento da criança.

As brincadeiras dirigidas contribuem para desafios cognitivos, promovendo avanço no seu desenvolvimento; acesso aos conhecimentos específicos como matemáticos, linguísticos, científicos, históricos, físicos; promovem interações; desenvolvimento das emoções, da autonomia, da autoestima e da confiança; trabalham valores e desafios físico-motores (FRIEDMANN, 2012).

Ao chegar na escola de Educação Infantil, a criança já é fonte de cultura, trazendo para a escola sua cultura lúdica. Deve ser valorizada a diversidade cultural que o aluno traz de seu primeiro meio social que é sua família.

1.4 Análise do lúdico

A atividade lúdica como atividade didática, planejada, pode ser

analisada sobre vários aspectos e dividida em diferentes formas de jogos e brincadeiras.

Para Friedmann (2012), o brincar pode ser analisado sobre

diferentes enfoques como: sociológico (influência do contexto social em que os grupos de crianças brincam); educacional (contribuição do brincar no processo ensino-aprendizagem); psicológico (brincar como meio de compreender o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade da criança); antropológico (maneira como a brincadeira reflete os costumes, valores e história de cada cultura); folclórico (brincar como expressão da cultura infantil através das diversas gerações, assim como as tradições e costumes nelas refletidos através dos tempos). Através do jogo, da brincadeira e do brinquedo podemos observar o comportamento corporal, linguístico, cognitivo, social, moral, cultural, afetivo, as atitudes, reações e emoções vividas.

Para Wallon (2007), o brincar é próprio da criança, ajudando a mesma a se desenvolver integralmente. O autor divide as brincadeiras em jogos funcionais, onde é observado o primeiro está-

gio das brincadeiras, que são constituídas por movimentos simples como estender e encolher braços e pernas, agitar os dedos e as mãos, tocar objetos, produzir sons, sendo estas atividades simples as que preparam para outras mais complexas; jogos de fazde-conta ou ficção - fazem parte deste grupo o brincar com bonecas e as diversas brincadeiras onde se utiliza simulação e interpretação, como transformar um cabo de vassoura em cavalo; jogos de aquisição, onde a criança se atenta e se esforça para compreender e reproduzir os fatos que lhe são de interesse, como imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias e jogos de construção ou fabricação, onde a criança junta, combina, transforma e cria novos objetos.

1.5 Conscientização ambiental

Devido a situação atual de degradação ambiental e a necessidade urgente de se reverter esse quadro, a questão ambiental está em evidência na sociedade, porém o grande desafio é conciliar a sociedade capitalista com a preservação ambiental. Embora a sociedade tenha consciência dos malefícios da destruição do meio ambiente, toma poucas atitudes efetivas de preservação.

O consumismo em excesso leva a um problema que até então não tem solução que é a produção de uma quantidade de lixo muito maior do que o planeta pode suportar. O trabalho com reutilização de materiais, além de diminuir o consumo, conscientiza sobre a produção do lixo.

A sociedade precisa se conscientizar de que grande parte de tais resíduos que são considerados lixo, podem ser reutilizados. Segundo Alves et al. (2012), a reutilização e a reciclagem são práticas antigas, mas que ainda não são consideradas com a devida importância. Por meio da reciclagem e da reutilização de materiais que teriam como destino o lixo, conseguiremos reduzir os danos causados ao meio ambiente, diminuir o impacto ambiental e preservar as fontes naturais.

A escola tem como um de seus papéis produzir e transmitir conhecimentos para que o discurso do ambientalmente correto saia do papel e se transforme em atitudes reais por toda a sociedade.

Para Alves e Pereira (2015), a escola tem o papel de formar cidadãos críticos, conscientes e reflexivos, capazes de interferir na sociedade para uma melhora ambiental. O trabalho com educação ambiental deve ser feito de forma transversal e interdisciplinar, abordando os saberes e valores da sustentabilidade, provando, instigando e incomodando as crianças.

1.6 A sucata na Educação Infantil

Por meio do lúdico é possível trabalhar concretamente. A possibilidade da criança construir seu próprio brinquedo auxilia a prática educativa em que se valoriza a criatividade, a interação social, a construção e a transformação, proporciona também a conscientização ambiental e a reflexão sobre o consumismo, além de ser viável financeiramente.

Atualmente a sociedade valoriza o consumismo, o pronto, a

moda, a sofisticação, a praticidade, o descartável. Isso faz com que a capacidade de criação seja comprometida. Mesmo lhe dando um brinquedo pronto, a ânsia de criar e recriar da criança vai fazer com que ela o

desmonte para estudá-lo e analisá-lo. (BRUNELLO; MURASAKI; NÓBREGA, 2010)

Segundo Sommerhalder e Alves (2012), a sociedade capitalista deixa de lado os brinquedos e brincadeiras populares, mas o consumismo e a tecnologia não são sinônimos de felicidade e muito menos de qualidade. A sociedade por vezes se engana quando acredita que brinquedo bom é o sofisticado, que realiza muitas funções, de designer moderno e última tecnologia. Muitos brinquedos podem alimentar mais o consumismo do que o desenvolvimento da criança. Quanto mais industrializado for o brinquedo, mais limitada fica a criança, ela apenas reproduz aquilo que já está pronto, perdendo a oportunidade de criar, recriar, montar e desmontar. Talvez um brinquedo simples de sucata produza muito mais significado para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. A criança sente grande valor afetivo ao brinquedo construído por ela própria, quanto mais ela se dedica à construção do brinquedo, maior sua felicidade ao final da tarefa. Essa construção traz para a criança uma imagem positiva de si mesma. Tal trabalho ainda pode resgatar os brinquedos populares.

A reutilização de sucata como material pedagógico, ou seja, materiais que já cumpriram com seu objetivo principal e seriam descartados, mostra uma interessante proposta na educação infantil. Entende-se por brinquedo de sucata o objeto construído artesanalmente, utilizando-se materiais como madeira, papel, lata, plástico e outros de uso cotidiano que teriam como destino o lixo, pois já cumpriram sua função principal, mas ainda podem ser transformados para ter novas funções. Essa ação de transformar o pronto leva a um processo de criação (BRUNELLO; MURASAKI; NÓBREGA, 2010).

A construção de brinquedos com uso de sucata favorece a conscientização, a pesquisa, a construção, a criatividade, a imaginação e a viabilidade. A criação de um brinquedo a partir de sucata leva à aprendizagem, conhecimento, troca de interações sociais, alegria, respeito mútuo e cooperação. A reutilização de materiais para confecção de brinquedo, além da questão ambiental e financeira, desperta na criança a capacidade de criação que é um caminho para a saúde física e mental (BRUNELLO; MURASAKI; NÓBREGA, 2010).

2.0 METODOLOGIA

Os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica, complementando o tema abordado e pesquisado complementando as informações já colhidas através dos estudos de outros autores. Assim todos os dados adquiridos permitirão claramente entender e compreender a importância do lúdico no desenvolvimento infantil.

Segundo Gil (2007, p. 17), “pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, desta forma a pesquisa é sempre requerida quando não se dispõe de informações suficientes para poder responder ao problema.

Considera-se que na pesquisa bibliográfica o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das informações que se busca para a construção da pesquisa.

Segundo Abrantes (2011) a pesquisa bibliográfica, é proveniente de fontes escritas, procura-se explicar os problemas a partir de referências publicadas em documentos, que pode ser realizada independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental, onde ambos os casos buscam conhecer e analisar sobre um determinado tema, que se constitui parte da pesquisa descritiva ou experimental quando tem a intenção de recolher as informações e conhecimentos que são produzidos nas diversas formas de investigação são sistematizados de acordo com determinadas perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico sempre fez parte da cultura infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Hoje em dia diversos fatores levaram a uma diminuição das brincadeiras tradicionais, podendo causar prejuízos ao desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico das crianças. A escola como difusora de conhecimento e cultura deve atentar-se para a importância do lúdico que leva a um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e prazeroso.

A Educação Ambiental vem ganhando destaque na sociedade atual, as pessoas começam a ter consciência sobre o que é bom ou ruim para o meio ambiente, porém, embora esse tema esteja sendo popularizado, a sociedade continua tomando atitudes de desrespeito aos recursos naturais.

Um grande desafio nos dias atuais é reduzir a produção de lixo numa sociedade consumista. A formação de cidadãos conscientes e críticos é um dos papéis dos sistemas de ensino. O trabalho de conscientização e respeito ao meio ambiente deve começar na primeira infância, fazendo com que as crianças, além de se conscientizarem sobre a importância da preservação ambiental, se tornem divulgadores, fazendo com que o conhecimento transpasse os muros escolares e adentre na sociedade.

Quando a escola de Educação Infantil reutiliza materiais que iriam para o lixo em suas práticas pedagógicas, além da conscientização ambiental e da reflexão ao consumismo, resgata brincadeiras tradicionais e propicia um desenvolvimento harmônico da criança.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.

BRUNELLO, M. I. B; MURASAKI, A. K; NÓBREGA, J. B. G. Oficina de construção de jogos e brinquedos de sucata: ampliando espaços de aprendizado, criação e convivência para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Revista Terapia Ocupacional Universidade de São Paulo. V. 21, n. 1, p. 98-103. 2010.

DALLABONA, S; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FRIEDNMANN, A. O brincar na Educação Infantil: observação e inclusão. 1 ed. São Paulo: moderna, 2012.

ISSA, D. C.; RODRIGUES, N. A. B.; OLIVEIRA, R. M. S. G. de. O Brincar: A

Importância do Brincar Utilizando a Sucata com Crianças Institucionalizadas de 0 a 6 Anos.

PFEIFER, L.I; ROMBE, P. G; SANTOS, J. L. F. A influência socieconômica e cultural no brincar de pré-escolares. Paidéia, v. 19, n. 43. Ribeirão Preto, 2009.

SOMMERHALDER, A; ALVES, F. D. Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender. – 1 ed. – Curitiba: CRV, 2011.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

A EFICÁCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

VERA LÚCIA COSTA CHAVES

RESUMO

As práticas educativas e pedagógicas devem considerar as especificidades da criança e das formas como ela aprende e se desenvolve. Os professores organizam suas metodologias de acordo com conhecimentos próprios sobre o processo de ensino e aprendizagem. "o meio escolar, o espaço físico e o humano são elementos que podem tanto ser motivador para os alunos quanto inibidor das disposições da aprendizagem". Devemos considerar o aluno dentro e não fora do contexto em que vive, respeitando e criando meios para favorecer a este aluno as condições necessárias para o seu desenvolvimento Gadotti (1993, p.51 e 52) .

O primeiro passo é observar a linha pedagógica . Professores e coordenadores devem definir uma proposta educativa de acordo com as características e especificidades dos alunos, para que essa prática possa nortear todas as ações no cotidiano. Posteriormente, é a hora de focar no estabelecimento da rotina escolar, ou seja, a maneira como estará organizado a prática educativa que deve reunir aspectos de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas.

Palavras-chave: Práticas educativas; Ensino; Professor.

INTRODUÇÃO

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 (1994)

Definimos prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem.

Segundo o site do Ministério da Educação, a Educação Infantil tem como foco proporcionar o desenvolvimento da criança de forma integral, considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Trata-se de um direito de todas as crianças com até seis anos de idade, sem qualquer tipo de distinção.

É dever do Estado disponibilizar o acesso à Educação Infantil em instituições próprias, considerando jornadas diurnas parciais ou integrais que ofereçam práticas pedagógicas diárias.

Segundo Martins (1993, pg. 107), as grandes dificuldades da aprendizagem, tem sido problema de desmotivação, quando o professor não consegue diagnosticar os interesses e necessidades de seus alunos em considerar as diferenças individuais.

DESENVOLVIMENTO

Nos dias atuais, como temos visto em palestras e aulas ministradas, a concepção social do alfabetizado vem mudando gradativamente, pois o que se requer de uma pessoa alfabetizada hoje é bem diferente do que se queria em meados do século 20. Hoje não é mais suficiente saber assinar o nome e conseguir ler instruções simples. Do ponto de vista da prática social da escrita e da leitura no mundo contemporâneo, temos uma complexidade cada vez maior. O uso de leitura e escrita tornou-se muito freqüentes e variadas.

O aluno aprende pela participação em atividades de leitura, resoluções de problemas, ouvindo e sendo ouvido, participando de atividades em grupo de trabalhos. A interação homem x homem x cultura, o processo de ler e escrever vai além, pois através das relações sociais o desenvolvimento e o crescimento do ser como homem, leva-o a construir, organizar e reorganizar pensamentos.

Sabemos que ainda há um grande número de professores tradicionais que não mudaram em quase nada e continuam usando cartilhas para alfabetizarem seus alunos. Muitas das vezes a instituição escolar é ainda é muito conservadora, muda com dificuldade, a passos lentos. Mas, devemos crer que o mais importante é ter consciência de que ela, a escola, não está definida para sempre. O que vem ocorrendo fora dela afeta em muito, para isto ela não pode fechar os olhos. O avanço tecnológico vem contribuindo em muito para auxiliar aos educadores nas suas ações educativas. Devemos lembrar que o ser humano é um construidor, organizador e reorganizador do seu próprio eu e de sua cultura.

Acreditando que a Prática pedagógica na Educação Infantil necessita de mudanças, que deve ser mais desafiadora, o educador deve crer na capacidade de aprendizagem da criança e isto deve levá-lo a repensar o significado da leitura e da escrita. A primeira ação sala de aula da Educação Infantil é colocar a leitura e a escrita como objeto principal no dia a dia do aluno. Isto porque, segundo Grossi (1990, pg. 8):

> a língua escrita é um objeto social e não esta democraticamente distribuída pelos diferentes setores da população. Há crianças que crescem em ambientes onde a leitura e a escrita estão presentes, enquanto há crianças cujos ambientes não oferecem estas condições.

Segundo Grossi (1990), responsável pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA), estuda crianças da periferia em Porto Alegre, observou "que no desenvolvimento do processo de alfabetização a criança apresenta dois momentos bem nítidos" um onde o sujeito julga escrever com desenhos - e outro no qual se usam sinais gráficos". (1990, p. 18)

Como educadores temos que assumir as responsabilidades que se encontram diante de nós, possibilitando assim a oportunidade de buscarmos empreender, inovar, criar e renovar nossas atitudes para que tanto nós como nosso aluno venha a crescer em conhecimento de si mesmo e do

meio o qual está inserido. Para tanto, é necessário compreender melhor o que vem a ser educação.

A educação é ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1972, p.274 - apud, Veiga, 2001)

Entendemos então, que educar é um ato de amor que leva a criação, formação e transformação.

A prática educativa na formação de crianças leitoras está aquém das propostas em Projeto Político Pedagógico. O que pudemos notar que as atividades são apresentadas as crianças em material mimeografado, com diretrizes já traçadas pelos professores e ADI's, não permitindo a criança criar, buscar e inventar. São atividades em que todos devem fazer exatamente como o modelo que o professor propõe. Diante disto, para desenvolvermos uma prática educativa que venha fazer surgir o novo, buscamos respaldo nos referenciais teóricos, que nos ofereceram instrumentos e possibilidades de ver a criança no seu processo de aquisição da escrita, uma vez que trabalhando a escrita estamos utilizando a comunicação, essencial para as relações entre os seres humanos. Procuramos verificar o que a criança sabe e o que não sabe o que ela trás como experiência de vida.

A problemática levantada se é possível uma criança produzir textos orais e escritos antes de aprender a ler e escrever, nos levou a desenvolver diferentes ações educativas na educação infantil, observando o desenvolvimento da criança em seu processo de leitura, e a aquisição de conhecimentos que podem ser considerados relevantes. Foi nesta perspectiva que nos como educadores, buscamos nos orientar através da visão da criança como ser social, ser de relações e que vive em sociedade, pois são crianças cidadãs, com características, histórias, com diferenças regionais, sociais, crença e também etnia. É um organismo que pensa, sente e atua no seu meio.

Como a aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente muito pelo contrário, exige uma ação comprometida do educador e, portanto, é necessário que este tenha qualificação para poder ensinar. Para tanto as ações educativas exigem planejamento e decisões acertadas para que tenha um resultado positivo com relação à aprendizagem da criança na educação infantil. E essas decisões são tomadas em função do que se considera nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita, vão levar o educador definir o que será trabalhado.

Entendemos que a comunicação entre as crianças com seu meio se manifesta através da oralidade, ouvir histórias, contato com livros, álbuns, etc. e que isto pode levá-las à construção da linguagem oral e escrita, possibilitando assim transformá-las em crianças leitoras.

Durante o processo de ensino/aprendizagem, são utilizados alguns elementos

básicos da psicomotricidade e ludicidade com mais frequência tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem.. A psicomotricidade é um caminho, é o desejo de fazer, de querer fazer, o saber fazer e o poder fazer. Segundo Lapierrre (1986),

"a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança".

De acordo com Negrine a educação psicomotora pode ser compreendida como uma técnica:

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva 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, 1986, p. 15).

Assim, quando mais cedo abordado no ambiente escolar mais os alunos poderão conhecer-se melhor, desenvolvendo a maturidade, a consciência e a 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).

Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Brasil (1998):

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar (pg.21).

É importante que as crianças convivam em ambientes agradáveis para que possam manipular os mais diferentes objetos e brinquedos interagindo com outras crianças, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e auxilia muito nossas práticas..

Outro ponto a ser considerado na prática educativa é a ludicidade, pois a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando com base no que é capaz de fazer em cada momento. Ao longo de seu desenvolvimento, as crianças vão construindo novas e diferentes competências, no contexto das práticas educativas e sociais , que irão lhes compreender e atuar de forma mais ampla em família, na escola e na sociedade.

Para Piaget,1978,1977, o estudo do pensamento humano deveria começar postulando um indivíduo que está tentando entender o mundo. O indivíduo está constantemente construindo hipóteses e, por meio disso, tenta entender a natureza dos objetos materiais no mundo , como eles interagem e como é a natureza das pessoas que estão no mundo, suas motivações e seu comportamento.

Segundo Barbosa 2002, foi no século XIX que o lúdico passou a ser visto de ma-

neira diferente, começou a ser reconhecido através das relações dele com o desenvolvimento da criança. Foi aí que se percebeu que a criança poderia se relacionar de forma mais significativa com a realidade além de adquirir conhecimentos para a sua aprendizagem'

Essa é uma maneira lúdica de aprendizagem. Através de simulações durante brincadeiras a criança aprende a ser criativa, desenvolve o seu raciocínio inventando coisas e acreditando que aquilo seja real, já que para a criança "brinquedo é coisa muito séria", é uma forma de aprender brincando e levando a sério a brincadeira.

"O brincar possibilita às crianças diversas e variadas possibilidades de ação, compreensão, interpretação e criação. No brincar, as coisas podem se tornar outras coisas, o mundo pode virar de ponta cabeça. Isso permite às crianças se descolar da realidade imediata e viajar por outros tempos e lugares, criar ações e interações, ser muitos e outros: cachorro, leão, cavalo, fada, princesa, guerreira, bruxo, super-herói, mãe, pai, bebê, médica, professor."(Currículo da Cidade-ed.inf.2019,pg.86).

A ludicidade é a forma da criança de aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa.

"A brincadeira favorece a auto-estima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa."(RCNEI,volume 1,1998,pg.27)

O lúdico promove na educação uma prática que auxilia o processo de aprendizagem agregando conhecimentos significativos para a criança, assim a criança aprende brincando, auxiliando a prática do professor.

"Quando a criança brinca ela desenvolve aspectos sociais, emocionais, motoras e de linguagem que favorecem a construção de novas sinapses do cérebro."(Aguilar,2019,pg.33)

É muito comum vermos crianças que tem dificuldade em concentrar-se, em ouvir uma história ou dificuldade para pular corda, amarelinha e até mesmo se trocar. Isso acontece porque ao invés de serem estimuladas a brincar desenvolvendo suas habilidades elas ficam com celulares e tablets o tempo todo. Isso irá contribuir para ao desenvolvimento da criança? A resposta é simples não.

"A criança precisa ser criança, precisa brincar, ter frustação com o colega por não poder escorregar primeiro, precisa ter contato com diferentes materiais sensoriais."(Aguilar,2019,pg.33)

"O universo infantil está sendo substituído por um universo de consumismo e crianças que podem fazer tudo que querem."(Aguilar,2019,pg.32)

Sabemos que a tecnologia é útil e importante em nossas vidas e temos que usá-la a nosso favor, não podemos substituí-la. Precisamos apresentar as crianças os jogos e as brincadeiras, pois irão favorecer a autonomia, a comunicação, o respeito a regras além de desenvolver habilidades motoras e de raciocínio.

Ao utilizar jogos e brincadeiras o professor introduz o lúdico no processo ensino-aprendizagem, isso contribui para ampliar o conhecimento da criança.

"Muitos educadores da Educação Infantil acreditam que o lúdico na construção do conhecimento refere-se apenas em levar a crianças ao parque ou a uma sala de brin-

quedos e deixa-las brincar livremente.”(Aguilar,2019,pg.34)

Sabemos que deve haver um equilíbrio, assim como, o bom senso do professor é precisoque haja um espaço organizado, pensado e preparado para receber essas crianças como uma variedade de atividades que contemplam as expectativas de aprendizagem, pois sabemos que”;

a aprendizagem é resultante de experiência vividas que nos levam a mudanças de comportamento, assim como mudanças internas de atitudes. Acredita-se que só pode haver aprendizagem quando esta torna-se significativa para o ser humano.”(Aguilar,2019,pg.35)

Através do lúdico que as habilidades que possibilitam o aprendizado são desenvolvidas, os pequenos entram em contato com experiências agradáveis e desagradáveis, resolvem conflitos, compreendem regras sociais, através da brincadeira a criança pode expressar o que muitas vezes ela tem dificuldade de verbalizar, sobre sentimentos, conhecimentos e dificuldades.

“É neste ponto que a ludicidade integra a escola de forma que o aluno possa adquirir o conhecimento de forma mais criativa e motivadora.”(Aguilar,2019,pg.39)

O brincar está relacionado ao prazer. Uma brincadeira criativa ou não deve sempre proporcionar prazer á criança. Além de estimular o desenvolvimento intelectual também ensina, sem que ela perceba os hábitos mais necessários ao seu crescimento como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo entre outros.

Dessa forma, o brincar e o jogar, na educação infantil, devem ser visto como uma estratégia utilizada pelo educador e deve privilegiar o ensino dos conteúdos da realidade, tendo o brincar um lugar de destaque na prática educativa.

“Para a criança, o ato de brincar e jogar desempenha o mesmo papel, em nível de importância que o trabalho produtivo para os adultos”.(Bugeste Marinho,2007,pg.85)

O jogo proporciona um constante processo de desenvolvimento na criança porque estimula o raciocínio e a criatividade da criança que muitas vezes satisfaz suas curiosidades através das regras que o jogo possui.

O professor de educação infantil deve conhecer as concepções sobre o brincar e valorizar o ato como um fazer pedagógico que tem objetivos. O jogo e a brincadeira devem aparecer como métodos e estratégias de produzir ludicidade no ato de aprender e na prática educativa.

“Em relação á aprendizagem, é importante destacar que a criança ao participar do jogo, deve ser estimulada pelo educador, bem como ter suas iniciativas valorizadas. Para poder envolver-se e gostar, a criança precisa, primeiramente, conhecê-lo por completo, suas regras e seus limites, para assim poder dele usufruir, experimentando, mas também tendo o prazer da descoberta e da realização pessoal.”(Bugeste Marinho,2007,pg.96)

“É importante que o professor conheça seus alunos investigue o que eles conhecem para à partir disso elaborar atividades desafiadoras desenvolvendo habilidades e capacidades que as crianças ainda não desenvolverão instigando a curiosidade e a construção do conhecimento. Hoje as brincadeiras e os jogos que as crianças conhecem e praticam apresentam, em sua maioria, menor variedade de movimentos,

sendo vivenciados de forma mais individual, além de serem em quantidade reduzida. Nesse sentido, o professor pode contribuir para que os alunos tanto ampliem o conhecimento em relação ao universo lúdico, como também se beneficiem em todos os aspectos de seu desenvolvimento."(Bugeste Marinho,2007,pg.88)

No entanto, para que haja esse desenvolvimento integral é preciso que tenhamos profissionais capazes e conscientes da importância da sua prática, cuidado, organização e psicomotricidade, considerando-a como a ciência que envolve toda a ação realizada pelo indivíduo, que represente suas necessidades e permita suas relações com os demais (SANTOS; CAVALARI, 2010).

Um outro ponto a ser abordado é que as escolas tem obrigação de acolher as crianças independente de sua condição dando o suporte necessário para o seu desenvolvimento, fazendo - se necessário práticas educativas, voltadas para esta questão. Sabemos que na prática não é dessa forma que acontece, essas crianças são inseridas, porém não são inclusas como deveria ser.

Nós professores enquanto agentes de transformação nas escolas, temos uma gama de crianças com as mais variadas dificuldades e problemas precisamos aperfeiçoar nossas práticas para que essas crianças , consideradas "diferentes" sejam realmente inclusas e tenham a atenção necessária para que possam aprender assim como os outros.

" Portanto, o que se faz necessário nesse novo momento da educação é a conscientização da população, dos profissionais e de toda a equipe de apoio escolar ou social, para que a realidade dos alunos, incluídos seja cada dia mais comum e aceitável, respeitando-se a individualidade do ser humano."(Dresch,2018,pg.69)

Mas será que nossa prática educativa abrande esse aspecto ? Pois bem, se analisarmos historicamente a concepção de escola, veremos que ela sempre foi um privilégio de alguns, pois desenvolveu em trabalho de homogeneização das turmas, esperando alunos com os mesmos níveis de aprendizagem. Assim, que não se enquadrava ou não se enquadra, até os dias de hoje era excluído. Isso acontece há décadas e infelizmente ainda ocorre em muitas realidades pelo mundo. Mas não deveria, pois o ambiente escolar é onde o ser humano tem suas primeiras vivências sociais, e ali que se entende como a sociedade se comporta. Em vez disso,

¨a escola está reforçando o comportamento da sociedade, quando deveria moldar dentro dela uma nova sociedade, e isso acaba virando um círculo vicioso, que permeia a educação até os dias atuais."(Dresch,2018,pg.69)

Sabemos que apesar da inclusão ser um direito, na prática ela não acontece como deveria e várias são suas causas, a realidade que encontramos na sala é bem difícil e longe do ideal procurar culpados pela falta de qualidade e não aprendizagem do aluno não vai resolver o problema precisamos aperfeiçoar nossa prática qualificando e inovando nossas metodologias e o mais importante que a escola seja aberta ao diálago para que a equipe como um todo chegue em um consenso do que fazer para que as melhorias aconteçam tendo como foco o aluno e não o professor.

"As crianças não podem continuar a serem vítimas de métodos, por mais populares que sejam. Temos de ajustar as condições internas de aprendizagem, isto é, as condições da criança- o que pressupõe um estudo aprofundado do seu desenvolvimento biopsicossocial - as exigências das tarefas educacionais, ou seja, as condições externas da aprendizagem, ou melhor, ás condições de ensino inerentes ao professor e ao sistema de ensino, os seus processos de transmissão cultural."(Fonseca,2016,pg.33)

Precisamos ampliar nossos olhares e nosso conhecimento para agirmos de forma coerente com as necessidades dos alunos em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe aos professores abrirem seus horizontes, ampliarem seus saberes para tornarem aulas arcaicas e entediante em aulas inovadoras e criativas que atendam ás necessidades das crianças de hoje possibilitando a aprendizagem. Sabemos que a realidade que encontramos hoje nos impõem muitos desafios, a criança deve ser respeitada na sua singularidade para que se sinta motivada para frequentar a escola diminuindo a evasão escolar.

"Uma criança com insucesso escolar transporta um peso de frustração que se reflete na família, no professor e no grupo do seus companheiros. Este aspecto, além de ser impregnado de tendências antissociais que se verificam mais tarde, converteu-se um sentimento de autodesvalorização e auto subestimação que urge combater."(Fonseca,2016,pg.477)

O fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, cabe ao professor ter um olhar apurado para observar esse comportamento diferente ou como muitos dizem inadequado encaminhando essa criança para uma avaliação mais precisa e uma vez diagnosticado a causa todos os envolvidos e caso seja necessário poderão realizar um trabalho em conjunto visando atender todas as criança em suas especificidades.

Precisamos aproveitar o que as crianças tem de melhor que é a sua criatividade, a sua alegria e motivá-la quando tiver alguma dificuldade ou problema. Quando os pais e professores percebem desde cedo alguma dificuldade com a ajuda e orientação de profissionais qualificados os problemas se tornam menores e a criança supera suas próprias dificuldades consegue aprender de uma maneira mais tranquila. A neurociência está comprovando o quanto o trabalho desses profissionais fazem toda a diferença na vida de uma criança.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Renata – O lúdico na escola / 5ª ed. São Paulo: Edicon,2019

ARENDT, Hannah; Stanford Enciclopedia of Philosophy (em inglês). Consultado em 25 de setembro de 2001.

BRASIL.Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB.DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasilia.DF,24DEZ.1996.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Mec/SEF,1998 -Volume 1

GADOTTI, Moacir; Histórias das idéias pedagógicas (Ática, 1993)

GROSSI, PAULO;La proprietà e le

proprietà nell'officina dello storico, Milão, Giuffrè, 1990

LAPIERRE, A; AUCOUTURIER, B.A. Simbologia do Movimento, Psicomotricidade e Educação. São Paulo: Manole, 1986.

LEBOULCH, J.A Educação Psicomotora: Psicocinética na Idade Escolar. Porto Alegre:Artes Médicas, 1988/ O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até os 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001/O Desenvolvimento Psicomotor. Porto Alegre: Artmed, 1992.

NEGRINE, R.- SAGE Journals – Sage Publications, 1986, p.15

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

E-REFERÊNCIAS

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pne - acesso em 27/07/2021

O VALOR DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO COMPLETA E EFICAZ

VERA LÚCIA COSTA CHAVES

RESUMO

O ensino de Arte permite ao aluno desenvolver aspectos como a sensibilidade, a percepção, a expressividade, a espontaneidade, a consciência de si, do outro e das diversas culturas. A arte tem por objetivo desenvolver aspectos sociais do aluno bem como auxiliá-lo na construção do conhecimento, permitindo-o a compreender a sua realidade e a tornar-se criativo diante de seus problemas. A arte ajuda a desenvolver nos alunos a capacidade de se relacionar, de sentir e de assumir uma consciência crítica. Este artigo tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a arte, para mostrar como ela é importante na formação da criança.

Palavras-chave: Arte; Educação da criança; Linguagem.

INTRODUÇÃO

Arte (do termo latino ars, significando técnica e/ou habilidade) pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio de uma grande variedade de linguagens.

As técnicas para uma obra de arte ser construída são as mais diversas. Cada técnica caracteriza-se pelo emprego do material físico e de como se maneja tal material para atingir os resultados desejados.

Ao mesmo tempo, mesmo que uma dada atividade seja considerada arte de modo geral, há muita inconsistência e subjetividade na aplicação do termo. Por exemplo, é hábito, entre os ocidentais, chamar de arte o canto operístico, mas cantar despreocupadamente enquanto trabalhamos muitas vezes não é tido como arte. Pode haver, assim, uma série de outros parâmetros que as culturas empregam para separar o que consideram arte do que não consideram.

Mesmo que se possa, em tese, estabelecer parâmetros gerais válidos consensualmente, a análise de cada caso pode ser extraordinariamente complexa e

inconsistente. Num contexto geográfico, se a cultura ocidental chama de arte a ópera, possivelmente uma cultura não ocidental poderia considerar aquele tipo de canto muito estranho. Na perspectiva histórica, muitas vezes um objeto considerado artístico em uma determinada época pode ser considerado não artístico em outra.

A mudança de paradigma estava ligada a transformações culturais desencadeadas pelo cientificismo e pelo iluminismo. Estas correntes de pensamento passaram a defender a tese de que a arte não era uma ciência, não podia descrever com exatidão a realidade, e por isso não poderia ser um veículo adequado para o conhecimento verdadeiro. Não sendo uma ciência, a arte passou para a esfera da emoção, da sensorialidade e do sentimento. A própria origem da palavra "estética" deriva de um termo grego que significa "sensação". Em trabalhos de Jean-Baptiste Dubos, Friedrich von Schlegel, Arthur Schopenhauer, Théophile Gautier e outros, nasceu o conceito de arte pela arte, onde ela tinha um fim em si mesma, despojando-a de toda a sua antiga funcionalidade e utilidade prática e associações com a moral. Ao mesmo tempo em que isso abriu um novo e rico campo filosófico, gerou dificuldades importantes: perdeu-se a capacidade de se entender a arte antiga em seu próprio contexto, onde ela era toda funcional - um testemunho desta tendência é a proliferação de museusno século XIX, instituições onde todos os tipos de arte são apresentados fora de seu contexto original -, e criaram-se conceitos inteiramente baseados na subjetividade, tornando cada vez mais difícil encontrar-se pontos objetivos em comum que pudessem ser aplicados a qualquer tipo de arte, tanto para defini-la quanto para valorá-la ou interpretar seu significado. O esteticismo foi um dos elementos teóricos básicos para a emergência do Romantismo, que rejeitou o utilitarismo da arte e deu um valor principal à criatividade, à intuição, à liberdade e à visão individuais do artista, erigindo-o ao status de demiurgo e profeta e fomentando, com isso, o culto do gênio. Por outro lado, o esteticismo ofereceu uma alternativa para a descrição de aspectos do mundo e da vida que não estão ao alcance da ciência e da razão. Charles Baudelaire foi um dos primeiros a analisar a relação da arte com o progresso e a era industrial, prefigurando a noção de que não existe beleza absoluta, mas que ela é relativa e mutável de acordo com os tempos e com as predisposições de cada indivíduo. Baudelaire acreditava que a arte tinha um componente eterno e imutável - sua alma - e um componente circunstancial e transitório - seu corpo. Este dualismo nada mais do que expressava a dualidade inerente ao homem em seu anelo pelo ideal e seu enfrentamento da realidade concreta.

Em que pese a grande influência do esteticismo, cujo corolário apareceria no início do século XX na forma do abstracionismo, uma apoteose do individualismoartístico, houve correntes que o combateram. Hippolyte Taine elaborou uma teoria de que a arte tem um fundamento sociológico, aplicando-lhe um determinismo baseado na raça, no contexto social e na época. Reivindicou, para a estética, um caráter científico, com pressupostos racionais e empíricos. Jean Marie Guyau apresentou uma perspectiva evolucionista, afirmando que a arte está na vida e evolui com ela, e assim como a vida se organiza em sociedades, a arte deve ser um reflexo da sociedade que a produz. A estética sociológica teve associações com os movimentos políticos

de esquerda, especialmente o socialismo utópico, defendendo, para a arte, o retorno a uma função social, contribuindo para o desenvolvimento das sociedades e da fraternidade humana, como se percebe nos trabalhos de Henri de Saint-Simon, Lev Tolstoi e Pierre Joseph Proudhon, entre outros. John Ruskin e William Morris denunciaram a banalização da arte causada pelo esteticismo e pela sociedade industrial, e defenderam a volta ao sistema corporativo e artesanal medieval.

Na mesma época, a arte começou a ser estudada sob o ponto de vista psicológico e semiótico através da contribuição de Sigmund Freud. Ele declarou que a arte poderia ser uma forma de representação de desejos e de sublimação de pulsõesirracionais reprimidas. Disse que o artista era um narcisista, e que as obras de arte podiam ser analisadas da mesma forma que os sonhos, os símbolos e as doenças mentais. Continuou nessa linha seu discípulo Carl Jung, que introduziu o conceito de arquétipo na análise artística. Outra novidade foi introduzida por Wilhelm Dilthey, considerando arte e vidaserem uma unidade. Prefigurando a arte contemporânea, reconheceu a importância da reação do público na definição do que é um objeto artístico, o que instaurava uma espécie de anarquia do gosto, inaugurando a estética cultural. Reconheceu, também, que a época assinalava uma mudança social e uma nova interpretação da realidade. Ao artista, caberia intensificar nossa visão de mundo em uma obra coerente e significativa.

Na primeira metade do século XX, conceitos inovadores foram introduzidos pela Escola de Frankfurt, destacando-se Walter Benjamin e Theodor Adorno, estudando os efeitos da industrialização, da tecnologia e da cultura de massa sobre a arte. Benjamin analisou a perda da aura do objeto artístico na sociedade contemporânea, e Adorno refletiu que a arte não é um reflexo mecânico da sociedade que a produz, pois a arte expressa o que não existe e indica a possibilidade de transformação e transcendência. Representante do pragmatismo, John Dewey definiu a arte como "a culminação da natureza", defendendo que a base da estética é a experiência sensorial. A atividade artística seria uma consequência da atividade natural do ser humano, cuja forma organizativa depende dos condicionamentos ambientais em que se desenvolve. Assim, arte seria o mesmo que "expressão", onde fins e meios se fundem em una experiência agradável. Já Ortega y Gasset apontou o caráter elitista e a desumanização da arte de vanguarda, devido ao seu hermetismo, ao repúdio da imitação da natureza e à perda da perspectiva histórica. Na escola semiótica, Luigi Pareyson elaborou uma estética hermenêutica, onde arte é a interpretação da verdade. Para ele, a arte é "formativa", ou seja, expressa uma forma de fazer que, ao mesmo tempo, inventa sua própria linguagem e seus meios. Assim, a arte não seria o resultado de um projeto predeterminado, mas simplesmente encontraria o resultado no processo de fazer. Pareyson influenciou a chamada Escola de Turim, que desenvolveu o conceito ontológico de arte. Umberto Eco, seu maior expoente, afirmou que a obra de arte só existe em sua interpretação, na abertura de múltiplos significados que pode ter para o espectador.

Chegando-se aos meados do século XX, o assunto se tornou tão complexo, volátil e subjetivo que muitos estudiosos abandonaram de todo a ideia de que a definição do que é arte é de alguma

forma possível. A título de exemplo, citem-se algumas opiniões: Morris Weitz declarou que "o próprio caráter aventuroso e expansivo da arte, suas constantes mutações e novidades, tornam ilógico que estabeleçamos qualquer conjunto de propriedades definidas". Robert Rosenblum disse que "hoje em dia a ideia de definirmos arte é tão remota que não acredito que alguém teria coragem de fazê-lo", e Wladyslaw Tatarkiewicz afirmou que "nosso século chegou à conclusão de que conseguirmos uma definição abrangente do que é arte é não apenas algo dificílimo, como impossível". Essas visões, porém, não impediram que outros críticos lançassem opiniões diferentes, crendo ser possível uma definição. Alguns delas contornaram o problema central da definição propriamente dita, e estabeleceram parâmetros externos para definir o fato artístico, recorrendo à consagração institucional, à autoridade, ou à resposta do público ou de pessoas consideradas peritas. Um exemplo é a definição de George Dickie: "um objeto artístico é em primeiro lugar um artefato, e em segundo, é um conjunto de aspectos que legitimou sua proposta de merecer atenção especial de alguma pessoa ou pessoas agindo em nome de alguma instituição social". Às vezes, se recorre à sua localização e ao contexto cultural, como na declaração de Thomas McEvilley, dizendo que "é arte o que está num museu... Parece bem claro que hoje em dia mais ou menos qualquer coisa pode ser chamada de arte. A questão é: ela foi chamada de arte pelo 'sistema de arte'? Em nosso século, isso é tudo o que é preciso para definir arte". Na mesma linha de ideias, Robert Hughes disse que algo é arte "se foi criado com o fim expresso de ser considerado como tal e foi colocado em um contexto em que é visto como tal". Segundo a definição da Encyclopædia Britannica, arte é aquilo que é criado deliberadamente pelo homem como uma expressão de habilidade ou da imaginação.

DESENVOLVIMENTO

As artes têm um papel muito importante na formação integral do aluno, já que são capazes de transformar o estudante por meio da magia, da fantasia, da descoberta e da aventura, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade desde os primeiros anos de vida da criança.

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as aulas de artes devem contemplar atividades que envolvam as quatro linguagens existentes, são elas: a música, o teatro, a dança e as artes visuais.

No entanto, apesar da recomendação dos PCNs, as instituições de ensino tinham o dever de incluir somente aulas de música ao espaço destinado as artes. Mas, com a recente sanção do Governo Federal – lei n° 13.278/16 -, as escolas públicas e privadas têm a partir de agora cinco anos para incorporar aulas de teatro, artes visuais e dança ao currículo do ensino básico brasileiro, contemplando a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio.

O pensamento, a imaginação, a percepção e a sensibilidade de uma criança devem ser trabalhados de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento das suas capacidades criativas, de acordo com a faixa etária.

Ao trabalhar com as artes visuais, é importante envolver o aluno em um contexto social para que ele organize as ideias, invente, crie e construa a linguagem

da arte por meio das várias leituras do mundo. Para tanto, é fundamental que o professor compreenda como se dá o processo de criação de cada faixa etária, para que possa propiciar aos alunos a oportunidade de crescer por meio de suas experiências artísticas.

Para estimular o estudante a usar a sua criatividade nas produções, é importante oferecer a ele uma ampla variedade de materiais e ensinar pequenas técnicas, por exemplo, a de misturar as cores. O objetivo não é a formação de artistas profissionais, mas sim de alunos que se enxerguem como construtores e participantes da sua própria aprendizagem de forma criativa.

A ideia de variar os instrumentos para criação artística auxilia o pensar em novas possibilidades. Além de desenvolver a coordenação motora fina e ampla de forma divertida, são propostos desafios para os alunos pintarem e desenharem, descobrindo, com o professor, novas maneiras de realizar esses desenhos ampliando o conhecimento e desenvolvendo a expressão. O ensino de Arte aborda uma série de significações, tais como: o senso estético, a sensibilidade e a criatividade.

"O desenho é um pedacinho da alma criança deitado num papel." Claparède

Pensar na criança como um ser inocente e sem critérios estéticos é seguramente ignorar e menosprezar sua capacidade. Devemos percebê-las, sim, como construtoras de seu próprio universo, onde suas atitudes e observações são parte deste mundo próprio, onde há a concessão de participarmos dele. É nessa independência e atemporalidade que o universo infantil se baseia, nos interesses rápidos e vorazes, nas criações e no faz de conta dessas criaturas ávidas de prazer e vida.

O educador deve estimular, encorajar e apreciar o resultado do esforço infantil. Jamais procure coisas "erradas" para apontá-las ou modificá-las. A criança que é sensibilizada em suas relações com o meio enriquece suas observações e experiências.

A criança trabalha com as mãos, aprendendo e apreendendo o mundo; vê através delas, manipulando e modificando, destruindo e construindo, observando, mas, sobretudo, criando. Através das atividades lúdicas, a criança consegue se exprimir; entretanto, também se torna necessário mostrar-lhe alternativas, perspectivas e concepções: a arte como coautora da nossa sociedade — ampliando, assim, sua visão de possibilidades, na experiência entre o real e o imaginário, do comparativo e do demonstrativo da realidade humana.

A arte, ou expressão artística, é um dos maiores instrumentos de avaliação com que o educador pode contar. Através dela, pode-se avaliar o grau de desenvolvimento mental das crianças, suas predisposições, seus sentimentos, além de estruturar a capacidade criadora, desenvolver o raciocínio, a imaginação, a percepção e o domínio motor.

A criança, mesmo antes de aprender a ler e a escrever, reage positivamente aos estímulos artísticos, pois ela é criadora em potencial. Nessa fase, as atividades de artes fornecerão ricas oportunidades para o desenvolvimento das crianças, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação.

Na escola, quanto maiores

forem as oportunidades de descobertas, manipulações e construções que o educador oferecer às crianças, maiores serão as chances de um desenvolvimento harmonioso e compatível com suas possibilidades. Sendo assim, entre os cantinhos exploratórios, não pode faltar um dedicado às artes. Quando se desenha ou se desenvolve uma atividade artística criativa, podemos dizer que se vive um momento de introspecção.

É necessário atentar para como as crianças se aproximam e agem em relação ao aspecto artístico do conhecimento, essas observações ajudarão o professor a planejar, sabendo como propor experiências, atividades e situações que façam avançar as percepções e observações das crianças, bem como seu repertório de saberes.

Um cantinho artístico exclusivo na sala de aula favorecerá as práticas interdisciplinares dentro de uma proposta construtiva, em que o educador poderá atuar de um modo mais criativo e direto, oferecendo às crianças oportunidades para que expressem seus sentimentos e anseios, através de atividades de pintura, modelagem, expressão corporal, músicas e brincadeiras diversificadas.

O uso constante do cantinho das artes desenvolverá nas crianças sua imaginação e sua sociabilidade, além de dominar as angústias e os medos que aparecem mesclados de fantasia e realidade

O período dos 2 aos 7 anos é de descoberta com relação a como atuar por meio de representações, no sentido do uso de linguagens. A criança nessa faixa etária se encontra em fase de pensamento concreto e faz largo uso de seus sentidos para enriquecer suas experiências. Enquanto seres em processo de humanização, constroem-se como tal nas relações com a natureza, com seus semelhantes, consigo mesmo e com sua cultura. Nessa fase, as atividades artísticas fornecerão ricas oportunidades para o seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance os mais diversos tipos de material para manipulação.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) trata a arte como uma das formas de linguagem e de contato com objetos de conhecimento importantes no desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação das crianças.

Na Educação Infantil, não deve haver a preocupação com a formação de artistas que dominam com autonomia a sintaxe das linguagens, mas, sim, em favorecer o acesso às linguagens com o intuito da formação de leitores, usuários do simbolismo presente nas representações de arte.

O ensino da arte como uma das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da criança na pré-escola contribui para sua formação cultural, construção da sensibilidade e fatores relacionados ao conhecimento.

De acordo com a BCNN (Base Nacional Comum Curricular), a “Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas”, produzir atividades que consigam comportar a bagagem histórica da criança e fazê-la se expressar e ver a expressão do outro são importantes para seu desenvolvimento

A Arte demostra como a criança vê o que a sua volta, é por meio

das atividades artísticas proporcionadas pelo professor que ela irá reproduzir, do seu modo, o ambiente adulto, a realidade.

O trabalho de artes na Educação Infantil pode contribuir para o conhecimento físico, biológico, lógico-matemático, químico, linguagem oral, escrita, entre outros, que serão necessários na idade adulta. Isto pode ser observado quando descobrimos os ingredientes e fazemos o grude para a pintura a dedo, quando utilizamos as cores da natureza para realizar um trabalho, quando fazemos pintura invisível, colagens, recortes e tantas outras atividades que podem ser desenvolvidas, proporcionando um momento de aprendizagem.

À medida que a criança compreende o funcionamento do mundo, vai buscando mecanismos para se expressar em relação a ele. Obviamente, emoções fazem parte da nossa jornada de vida. O detalhe é que na infância tudo é novo!

A arte na infância também facilita o reconhecimento que a criança tem de si em relação aos outros. As escolhas de formatos, tamanhos e cores nos desenhos e nas modelagens de massinha, por exemplo, são indicativos de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma completa, por todos os 5 sentidos.

Enquanto cria um personagem com determinadas características, a criança aguça sua sensibilidade e sua capacidade de observação. Quando transpõe as características de alguém ou de algum personagem para o papel, por exemplo, é porque se identifica com outro indivíduo, reconhecendo nele tanto semelhanças como diferenças.

As atividades artísticas funcionam como pequenos estímulos ao desenvolvimento cognitivo infantil, servindo como facilitadores da aprendizagem formal que acontecerá posteriormente, na escola. Cada iniciativa representa um processo de reflexão e planejamento que vai ficando mais complexo a cada ano.

A exposição de meninos e meninas à arte, especialmente na primeira infância, traz inúmeros benefícios. A melhor parte é que, por tomarem a atividade artística como brincadeira, devido ao aspecto lúdico, a evolução se dá de forma natural e gradativa.

No desenvolvimento físico, manifestações artísticas como a dança e o teatro rendem boa consciência corporal e aprimoramento motor, além de auxiliarem na noção espacial. No caso da pintura, a coordenação motora fina vai evoluindo aos poucos, bem como a capacidade de distinguir e fazer escolhas de materiais, técnicas, texturas e formas.

Por meio da arte, é possível avaliar o grau de desenvolvimento mental dos pequenos, entender suas predisposições e sentimentos, inclusive suas queixas. É possível ter pistas de como essa criança compreende a si mesma e sua realidade, perceber o quanto ela oferece de capacidade criadora e imaginação. Potenciais problemas afetivos, de cognição e de habilidades motoras são facilmente percebidos.

Mesmo antes de aprender a ler e a escrever, uma criança naturalmente reage de forma positiva aos estímulos artísticos — é uma criadora em potencial. Por isso, antes mesmo que se possa perceber alguma dificuldade em alfabetização, por exemplo, a arte fornece pistas para desafios na linguagem e mostra peculiaridades cognitivas, afetivas e relacionadas à capacidade

física (visão, audição) daquele indivíduo.

Percebemos, então, que o contato precoce com as artes é extremamente positivo. É preciso, porém, que a abordagem em relação à arte observe as peculiaridades da faixa etária e do grau de desenvolvimento da criança. O pensamento, a capacidade imaginativa, a percepção, a habilidade intuitiva, a sensibilidade e a cognição devem ser trabalhados de forma integrada e interdisciplinar.

A arte é importante na vida da criança, pois colabora para o seu desenvolvimento expressivo, para a construção de sua poética pessoal e para o desenvolvimento de sua criatividade, tornando-a um indivíduo mais sensível e que vê o mundo com outros olhos. Os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade da criança precisa ser trabalhada e desenvolvida, e é por meio do trabalho realizado com a arte nas escolas que isso será possível.

"Arte se ensina, Arte se aprende" .Buoro (2000, p 39)

O professor precisa mostrar à criança que há outras possibilidades de representação e, para isso, pode enriquecer seu repertório através de observações de obras ou figuras, podendo, também, discutir com a classe ou individualmente outras maneiras de representação. O importante é que o professor desafie seu aluno para que ele desenvolva sua poética pessoal. A presença da organização e da regra faz surgir nas criações teatrais das crianças uma outra linha, a linha de palco, que divide o palco da platéia. De acordo com as autoras Martins, Picosque e Guerra (1998) é importante que nesse período a criança aprenda uma música que goste, pois ela está em sintonia com a produção musical de seu meio. É importante ainda que o professor coloque a criança em contato com produções de outras épocas e culturas para que ela desenvolva a "escuta ativa" e perceba os diferentes aspectos estruturais e emocionais da música aumentando, dessa forma, seu repertório e valorizando a produção musical do ser humano.

Esta manifestação natural no universo infantil. Afinal, não há método a ser seguido, tampouco hierarquia. Nesse cenário, há apenas a vontade e o impulso de expressar percepções ainda em construção.

A arte na infância também facilita o reconhecimento que a criança tem de si em relação aos outros. As escolhas de formatos, tamanhos e cores nos desenhos e nas modelagens de massinha, por exemplo, são indicativos de que as informações externas vêm sendo absorvidas e interpretadas de forma completa, por todos os 5 sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é essencial para o amadurecimento cognitivo, pois ajuda a criança não apenas a construir sua percepção de mundo, mas a expressá-la.

A arte é uma linguagem que fará com que a criança se expresse através de diferentes elementos e será a criatividade e a imaginação que terão um papel muito importante em todo esse processo. A arte para as crianças é uma forma de viver e tem muitos benefícios.

Quando a criança desenha, pinta, ou realiza outras atividades de

expressão artística, sem se dar conta estará expressando emoções e sensações, inclusive as que se encontram mais profundas dentro do seu ser, porque as emoções estão presentes dentro da gente desde que nascemos.

Como se fosse pouco, a arte nas crianças potencializa suas capacidades intelectuais, mas também o faz com a comunicação entre pais e filhos em idades muito precoces, porque através dos desenhos, da pintura e inclusive da dança, os pais poderão conhecer um pouco mais dos seus filhos.

Mas, o que é fundamental nisso tudo é que os pais potencializem toda essa arte nos pequenos, que saibam expressar sua alegria e encanto diante dos resultados da arte dos seus filhos, seja qual for, porque assim estarão dando asas para que deixem voar toda sua criatividade e imaginação.

BIBLIOGRAFIA

CAPIVARI, Revista Conteúdo, v.l. n.3, janeiro/julho.2010 / Daniela C. Coleto

ÉDOUARD, Claparède. A escola sob medida. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, (tradução de M. L. Cirado Silva do original L'École sur mesure) 1973.

https: // brasilescola.uol.br/a-importancia-estimular-arte-na-criança

https: // educador.brasilescola.uol.com.br

novosalunos.com.br

www.construirnoticias.com.br

E-REFERÊNCIAS

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pne - acesso em 06/07/2021

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ZONAS RURAIS

VIVIAN CRISTINA DE BARROS

RESUMO

O artigo relata a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, e se baseia em compreender o papel que as brincadeiras e os jogos exercem no desenvolvimento total da criança, pois a essência da infância está no brinquedo e no ato de brincar. Contudo, é necessário analisar os diversos benefícios da ludicidade. A brincadeira proporciona à criança um aprendizado privilegiado, com melhor desenvolvimento na criatividade, autonomia e do meio social em que vive. O papel do professor é essencial nesse processo lúdico, pois ele acredita nesta prática e acaba por exercer melhor o seu trabalho. Algumas considerações importantes sobre brincadeiras e jogos também serão analisadas, a fim de sensibilizar os educadores a inserir de maneira significativa jogos e brincadeiras na sala de aula, um espaço que proporciona momentos que as crianças guardarão para sempre em sua memória. A escola é sem dúvida um lugar de extrema importância no processo de aprendizagem, por isso mesmo deve-se criar atividades lúdicas como estratégia de ensino, para que neste processo de desenvolvimento infantil, possa servir de estímulo para a construção da personalidade de cada um

Palavras-Chave: Lúdico; Brincadeiras; Jogos.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que é possível ao ser humano construir o saber brincando. Toda criança desde muito pequena já brinca; para ela o brincar se torna tão importante quanto comer, falar, andar.

De acordo com o RCNEI (Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil), ao brincar, jogar e imitar, as crianças se apropriam da cultura corporal na qual estão inseridas e experimentam sempre novas maneiras de utilizar o seu corpo e seu movimento.

O brincar é essencial para a vida de qualquer criança independente de sua condição social, raça, cor e credo.

Neste artigo pretendemos comentar uma especificidade do lúdico. Como as crianças das áreas rurais lidam com esse fazer tão importante nesta etapa do desenvolvimento infantil.

Nesta perspectiva as atividades lúdicas são ricos instrumentos de aprendizagem que de forma significativa e agradável proporcionam aquisição de novos conhecimentos, facilitando as interações sociais e o crescimento da autonomia, entre outras.

Por isso a ludicidade deve ser privilegiada, valorizada e utilizada no contexto educativo desde a educação infantil.

Através do jogo e das brincadeiras a criança interage com a realidade e estabelece relações com o mundo em que vive. São excelentes facilitadores de aprendizagem, fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva.

A ludicidade na educação infantil, quando bem planejada e administrada, traz diversos benefícios reais às crianças.

Neste artigo pretende-se analisar a ludicidade na educação infantil enfatizando três aspectos: O brincar na escola, as brincadeiras e suas funções no desenvolvimento infantil e os jogos.

2. O QUE SIGNIFICA A PALAVRA - LÚDICO?

Segundo o dicionário online, o significado da palavra lúdico é o que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas.

Já no dicionário Aurélio, lúdico é algo relativo a jogos, brinquedos e divertimentos.

“A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos das mais diferentes formas e é relativa também a conduta daquele que joga que brinca e se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão do mundo”.(SANTOS, 1997, p. 15).

Analisando as definições de lúdico, pode-se avaliar sua importância no processo da Educação Infantil, pois é proporcionado à criança um aprendizado com o que ela considera mais prazeroso neste momento de sua vida, que é o brincar.

E neste brincar a criança percebe, pelos momentos divertidos em que ela vive no mundo da imaginação, uma interação com o outro, o que acaba por despertar o conhecimento de si mesmo e do mundo.

2.1 O BRINCAR NA ESCOLA

A educação Infantil para ser concreta e significativa deve promover o desenvolvimento em todos os aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social das crianças.

Essas dimensões precisam ser desenvolvidas simultaneamente para que não haja um desequilíbrio em sua dimensão global.

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que pensam, sentem o mundo de um jeito próprio.

Deve ser entendida dentro do seu estágio de vida. É profundamente marcada pelo meio social que se desenvolve, mas também o marca.

Constroem conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. Portanto, a educação e os cuidados na primeira infância são de fundamental importância.

"Brincar" é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio dos gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da útil e experimentação de regras e papéis sociais". (LOPES, 2006, p. 110)

A partir disso faz-se necessário um pensar pedagógico voltado para a formação dessas crianças como um todo, com suas percepções, sua afetividade, sua crítica, seus pensamentos, sua criatividade, orientando o aluno e integrando-o a construir sua própria visão do mundo.

É essencial conhecer as características dos educandos, conhecer quais são as suas potencialidades que estão sendo desenvolvidas e estimular a criança para o processo ensino-aprendizagem.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a Educação Infantil deve assegurar o "o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, interação e comunicação infantil".

Nessa perspectiva, as brincadeiras, os jogos e as atividades lúdicas inseridas no cotidiano escolar funcionam como peça-chave no desenvolvimento global da criança.

As atividades lúdicas devem ser utilizadas como uma atividade essencial para a educação infantil, pois toda a criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância.

Diante disso, deve-se oportunizar espaço para estas atividades e suas interações, de modo a contribuir para a formação da personalidade da criança.

Através do lúdico a criança aprende a conviver.

Dinello (2007), argumenta que é jogando e brincando que a criança aprende a ocupar o espaço de vida, sonha e cria toda classe de "mundos" que os preparam para a vida.

Desde muito pequena, a criança começa a manifestar brincadeiras. Com isto ela aprende a explorar o meio em que vive e também seus limites, conhecendo a si mes-

ma e o próprio corpo.

O jogo é a atividade principal; não porque a criança de hoje passa a maior parte do tempo se divertindo, o que não deixa de ser verdade, mas porque o jogo dá origem a mudanças qualitativas na psique infantil. (MUKHINA, 1995, p. 155).

A escola deve ficar atenta aos inúmeros benefícios do trabalho com as atividades lúdicas, nas possibilidades que podem executar diversos conteúdos, pois essas são sempre bem aceitas, prazerosas e eficazes para as crianças.

Sabe-se que brincando a criança constrói alicerces de compreensão, estimula a imaginação e a autoestima, e na escola facilita a assimilação espontânea dos conteúdos e rompendo com velhos preconceitos em relação às demais disciplinas.

Cabe ao professor mediador, criar momentos de ludicidade que envolvam as crianças com a sociedade e com a realidade vivenciada, disponibilizando na sala de aula um ambiente seguro e rico em objetos, brinquedos que estimulem a interação entre as crianças e desenvolva a cooperação.

A garantia do espaço do brincar na pré-escola ou creches é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente. (WAJSKOP, 1999, p.31).

Entretanto, o professor deve definir os objetivos que deseja alcançar para que esse momento seja, de fato, significativo, planejando as situações, visando uma aprendizagem, um conhecimento, e não somente uma atividade para passar o tempo.

Infelizmente ainda são poucas escolas e professores que investem de fato nesse aprendizado lúdico, pois a consideram uma falta de tempo.

Tanto o brincar espontâneo quanto o brincar dirigido são de grande valia para o desenvolvimento das crianças.

2.2 AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS

Desde muito pequena a criança começa a se manifestar com relação a brincadeiras e jogos.

As informações obtidas pelo brincar espontâneo permitem aos educadores diagnosticar o estágio de desenvolvimento das crianças assim como suas angústias, seus problemas e seus valores.

Piaget destaca nos quatro principais estágios do desenvolvimento da inteligência, a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança, que são: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operacional (2 a 7 anos); Operatórioconcreto (7 a 12 anos) e Operatório-formal (13 anos em diante).

Estes estágios de Piaget, citados por Bello (1995), revelam que a criança começa a aprender desde o dia em que nasce, e que este fato se dá pelas suas ações, por onde se desenvolve e passa de um estágio para outro.

Com o trabalho do brincar dirigido pode- se propor diversos desafios a partir da escolha de brinquedos, brincadeiras ou jogos.

O jogo para a criança é o exercício e a preparação para a vida adulta, pois quando joga ela assimila e pode transformar a realidade em que vive.

Essa atividade coloca o aluno em diversas situações nas quais ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça

suas limitações e habilidades.

"O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola". (KISHIMOTO, 2003, p. 13).

Estes auxiliam no desenvolvimento cognitivo, social, motriz, linguístico, afetivo e na construção de valores.

Portanto os jogos na vida escolar se justificam, pois através deles a criança vai construir uma série de informações cognitivas que vão lhe garantir uma maturação de novas aprendizagens.

Segundo Dinello (2007), graças ao jogo e às brincadeiras, a criança se torna menos subjetiva, reconhece objetivamente o exterior, facilitando uma evolução muito importante para o futuro.

Os conteúdos propostos devem criar constantes desafios e buscar estimular todos os potenciais da criança levando em consideração o meio ambiente e o local que as rodeiam para que elas possam satisfazer seus desejos e anseios, superar dificuldades e recuperar a autoestima no ato de brincar.

Assim, no espaço escolar as brincadeiras e os jogos servem de veículo para apropriação e conhecimento das mais diversas potencialidades: cognitivas, corporais, afetivas, emocionais, sociais, contribuindo assim para o desenvolvimento das capacidades infantis, e principalmente na formação das crianças.

2.3 BRINCADEIRAS E SUAS FUNÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A importante influência da brincadeira e do jogo na formação da criança, por trazer benefícios que o acompanharão por toda sua vida, ganham espaço e reflexão dos educadores a cada dia.

O prazer não pode ser visto como a característica principal que define o brincar, mas sim suprir necessidades das crianças.

Assim, deve-se oferecer brinquedos específicos para cada período, para que eles possam manipular, manusear esses brinquedos de diferentes tamanhos e formas, pois estes proporcionam o desenvolvimento do tato, o auditivo , o visual da criança, além das funções motoras e emocionais. A importância do brinquedo é a da exploração e do aprendizado concreto do mundo.

A criatividade pode ser estimulada com objetos simples em que a criança tem oportunidade de criar, inventar e descobrir novas funções.

Podem ser oferecidos às crianças pedaços de pano, caixas vazias, palitos de picolé, canudos, latas, barbantes, cola etc. São objetos ricos nos quais as crianças podem externar sua imaginação.

Os blocos de montar desenvolvem o conceito de tamanho, formas, espaços, quantidades, seriação e diferenciação das cores. O quebra-cabeça ajuda a estimular o raciocínio, assim como a socialização, a cooperação e a concentração.

Brincadeiras na água e na areia permitem a exploração e o exercício motor; brincadeiras tradicionais como amarelinha, pião, pipa, possibilita a compreensão de elementos folclóricos; as brincadeiras de faz de conta, que favorecem a imitação, imagina-

ção, possibilitando os processos de raciocínio desenvolvimento afetivo e social.

O faz de conta é uma das brincadeiras que mais desperta interesse nas crianças. Não é difícil observarmos crianças a partir dos 3 anos de idade brincando de ser mamãe, papai, médico, de escolinha ou usando um cabo de vassoura como se fosse um cavalo.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira de faz-de-conta cria uma zona de desenvolvimento proximal, pois no momento que a criança representa um objeto por outro, ela passa a se relacionar com o significado a ele atribuído, e não mais com ele em si.

Essa é uma atividade de grande complexidade, uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora.

Através dessa brincadeira a criança pode viver e reviver situações que lhe causam alegria, medo, excitação, ansiedade, raiva, trabalhar e expressar as fortes emoções e sentimentos muitas vezes difíceis de suportar e superar.

A partir de suas ações durante as brincadeiras, explora as diferentes representações que têm destas situações difíceis, podendo assim melhor compreendê-las e organizá-las.

A escolha dos brinquedos deve despertar o interesse das crianças e estimular a imaginação, desenvolver a capacidade de deduzir, de levantar hipóteses. O educador deve oferecer brinquedos com valor pedagógico que darão base para futuras aprendizagens.

O brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações para diversos propósitos [..] O que a maioria dos adultos deixa de reconhecer é exatamente quanto eles próprios brincam em sua vida adulta, e a menos e até que possamos aceitar esse brincar e valorizá-lo de muitas formas, será difícil para alguém valorizar o brincar das crianças como algo além de uma atividade ociosa. [..] Longe de ser uma atividade supérflua, para "o tempo livre' o brincar, em certos estágios iniciais cruciais, pode ser necessário para a ocorrência e o sucesso de toda a atividade social posterior". (MOYLES, 2002, p.26).

Portanto o brincar não deve ser considerado perda de tempo ou um passatempo e sim um momento de aprendizagem que é essencial na vida das crianças. Deve fazer parte da vida delas tanto em casa quanto na escola.

No momento da brincadeira a criança pode pensar livremente, pode usar imaginar o que quiser.

Enquanto brinca ela vive situações que lhe causam alegria, raiva isso favorece uma compreensão de suas emoções e conflitos e contribui para a mudança da relação da criança com os objetos. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê, assim é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.

2.4 SERÁ QUE AS BRINCADEIRAS NAS ZONAS RURAIS SÃO DIFERENTES DA ZONAS URBANAS?

Criança é criança em qualquer lugar. As crianças não precisam de espaço para brincar, elas conseguem se divertir usando a própria imaginação. O adulto precisa fazer a parte dele: incentivar, deixar a criançada bem a vontade, sem se preocupar com su-

jeira, bagunça e barulho.

Eles pulam corda, jogam bola, sobem na árvore, brincam de pega-pega, todas essas brincadeiras em um dia inteiro e sem parar.

No campo as crianças também estão ligadas em videogames e jogos no computador e não há nada errado nisso, desde que haja um limite.

No campo, onde a vida é mais simples e não existem muitas escolhas para diversão, as pessoas se divertem pescando, andando a cavalo, tomando banho de rio, cachoeira, frequentando rodeios, bailes, etc. Na cidade ou no campo as pessoas podem se distrair lendo bons livros, fazendo passeios a pé, conversando.

Segundo Faria (1993) as crianças da área rural interagem com outras crianças de idades diferentes, ela brinca, corre, pula, sobe em árvores, ao mesmo tempo em que cumpre tarefas que auxiliam seus pais nos afazeres domésticos. Para essas crianças, a brincadeira está entrelaçada a suas vidas

O cenário do campo proporciona à criança, vivências intensas nas ruas, nas casas, com brincadeiras que utilizam o corpo, atividades em grupo misto e trocas estreitas de cuidado entre famílias vizinhas. Nesse contexto as atividades coletivas são sempre privilegiadas, pois as casas são muito próximas, as famílias se relacionam cotidianamente para atividades de lazer e ajuda mútua, incentivando que as crianças brinquem juntas.

Para Souza (2008) o ser criança no campo é viver livremente, correr em liberdade, desfrutar da natureza, brincar com os animais, inventar brinquedos, é fazer uso do espaço e dos elementos naturais disponíveis.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisou-se a importância do lúdico na educação infantil, pois através das brincadeiras e dos jogos inseridos na escola são vistos como contribuições no desenvolvimento infantil.

O jogo inserido na sala de aula como proposta pedagógica proporciona a interação e relação entre os sujeitos.

Durante as brincadeiras, a criança aprende a se conhecer melhor, aprende a conviver com o outro, estabelece decisões, resolve seus próprios conflitos, descobre novas alternativas, vence desafios, cria e recria novas possibilidades.

Fica claro que é função da escola, criar condições em sala de aula e um ambiente favorável para que o aluno possa realizar atividades lúdicas livremente e, ao mesmo tempo, poder utilizá-las como estratégia de ensino e aprendizagem.

Porém alguns professores afirmam que jogos e brincadeiras são somente para “passar o tempo”, não conhecendo assim a importância que o brincar possui à saúde física, intelectual e emocional do ser humano.

Jogos e brincadeiras são, portanto, uma atividade indispensável para a vida da criança.

Educadores e pais precisam ter clareza quanto às funções e contribuições do uso de brincadeiras e jogos pelas crianças, pois estes oferecem uma variedade de estímulos, vão além do divertimento, contribuindo de fato para a formação da criança como um todo.

Ao valorizar esta prática lúdica, a

aprendizagem ocorre naturalmente, espontânea, prazerosa, além de ser de muita importância para todas as crianças.

Percebemos que tanto a criança de zonas rurais como urbanas brincam. A diferença está nos estímulos oferecidos.

Assim, é correto dizer que a criança que tiver liberdade para criar, brincar, jogar, recriar, será um adulto bem sucedido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação

Fundamental. Referencial curricular para educação infantil. Brasília: MEC/SEF,1998.v.I

DINELLO, Raimundo. Expressão Ludocriativa. Tradução Luciana Faleiros C.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeiras e educação. São Paulo: Cortez, 2003.

MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. Trabalho Pedagógico na Educação Infantil. Londrina: Humanidades, 2007.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, S.M.P. dos. O lúdico na formação do educador. Rio de Janeiro, Vozes: 1997.

SEBER, M. G. Psicologia da Pré-escola: uma visão construtivista. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. 3ed. São Paulo: Cortez,

1999.http://www.dicio.com.br/ludico/. Acesso 15/novembro/2021.

NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA

APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA SALA DE AULA

VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

Faculdade de Educação Paulistana

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância da neuropsicopedagogia no ambiente das salas de aula, explicitando o papel do profissional neuropsicopedagogo no ambiente escolar. A partir de diversos autores foi realizado um estudo bibliográfico que mostrará as funções executivas e sua importância, as emoções na aprendizagem escolar que levam em consideração o desenvolvimento social e emocional dos alunos e sua relação direta com a cognição.

Por fim, será retratado também a importância do professor como mediador para que os alunos detenham uma aprendizagem significativa. Portanto, ao longo desse trabalho de pesquisa bibliográfica será visto os principais pontos de como a Neuropsicopedagogia entra na sala de aula.

Palavras Chave: Neuropsicopedagogia; sala de aula; emoções; funções executi-

vas; professor.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, os alunos com dificuldades escolares vem sendo culpabilizados pelo atraso ou fracasso escolar, por conta de rótulos que são colocados nos alunos é que se faz necessário essa pesquisa, já que que esse estudo visa mostrar como um profissional que detenha conhecimentos da área de Neuropsicopedagogia pode promover mudanças significativas no ambiente das salas de aula e também um olhar aprofundado sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Como fonte de mudança extremamente necessária, esse artigo se torna importante a fim de proporcionar um olhar diferenciado a partir de uma atuação profissional efetiva no ambiente escolar que vise um processo de ensino-aprendizagem de sucesso.

A partir disso, o objetivo geral é abordar a importância da neuropsicopedagogia no ambiente das salas de aula, a partir de um estudo bibliográfico que enfatiza as funções executivas e as emoções no processo de ensino-aprendizagem, sendo estes os objetivos específicos.

Além disso, ao longo desse trabalho de pesquisa bibliográfica é retratado também a importância do professor como mediador para que os alunos detenham uma aprendizagem significativa, levando em consideração não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também desenvolvimento social e emocional dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Durante muitos anos dentro das salas de aulas, foram vistas muitas tentativas e erros a fim de minimizar os problemas de aprendizagem que os alunos apresentavam. De um lado, há os professores mais tradicionais que não conseguem mudar suas práticas pedagógicas adotadas há anos, pois eles aprenderam a ensinar dessa maneira num passado remoto (RELVAS, 2011).

Em contrapartida, por outro lado há os professores mais liberais que pensam que os alunos vão conseguir aprender por si só, ignorando que para aprender novos conhecimentos é necessário subsídios mínimos de conhecimentos, mas é claro que esses profissionais agem com as melhores intenções (RELVAS, 2011).

Todavia, o que pode ser visto é que com o passar dos anos, acontece a mesma situação com frequência, em que os alunos com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes rotulados por suas dificuldades, e acabam sendo carregados pelo sistema educacional ano após ano (RELVAS, 2011).

A definição de Neuropsicopedagogia proposta pelo Código de Ética Técnico Profissional da Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia (SBNPp), em seu artigo 10° caracteriza-a como uma ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos das neurociências aplicada à educação, com suas interfaces da Pedagogia e Psicologia Cognitiva tendo como objeto de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem numa perspectiva pessoal, social e educacional.

Dentro desse contexto, vale ressaltar a importância do professor na sala de aula agindo como um mediador, estimulando e criando situações diversas para que o aluno

possa vivenciar situações de aprendizagem integrando aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança (VYGOTSKY, 1998).

Todavia, para que o professor utilize as mais variadas ferramentas pedagógicas para alçar a aprendizagem integral dos alunos, ele precisa ter posse de conhecimentos básicos da anatomia e do funcionamento do cérebro e suas relações com a aprendizagem (TERUEL, 2017).

Além disso, a Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que tem como objetivo desconstruir a ideia de fracasso escolar, já que vê os erros dos alunos como uma parte do processo de construção do conhecimento. Devido a isso, o profissional da Neuropsicopedagogia é essencial no que se refere a solução de dificuldades de aprendizagem durante o período de alfabetização (TERUEL, 2017).

O processo da alfabetização engloba o desenvolvimento de competências que farão com que o indivíduo aprenda a ler e escrever. Segundo Vygotsky (1998), durante a etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler, isto é, a entender os signos e sinais da língua. Depois, na segunda etapa, o aluno já consegue decodificar as palavras sem esforço que anteriormente era essencial, se tornando capaz de lê-las com fluência, aprendendo assim o significado das palavras.

Para isso, é necessário que o professor tenha um papel ativo, sendo responsável por desafiar o aluno para que este aprenda os novos conteúdos, todavia, com esse propósito, os educadores precisam usar diferentes estratégias para alcançar os objetivos propostos (VYGOTSKY, 1998).

As relações das crianças com sujeitos mais experientes caracteriza uma zona de desenvolvimento proximal, e os professores possuem esse papel, por exemplo quando vemos situações onde a criança realiza uma atividade que é capaz de fazer sozinha como o ato de comer, mas que apesar disso tem algum profissional por perto caso seja necessário algum auxílio. Sendo assim, o papel do professor é realizar mediações, significando as ações da criança de modo a ampliar seu conhecimento (VYGOTSKY, 1998).

Um exemplo é o ato de aprender a escrever em que a criança precisa encarar desafios para obter novos conhecimentos e para isso é necessário um trabalho de equipe multidisciplinar que possa identificar as causas das dificuldades de aprendizagem (TERUEL, 2017).

É claro que cada criança levará um tempo diferenciado para aprender, por exemplo, as crianças com grandes habilidades terão mais facilidade do que as demais. Além disso, outra questão importante é a aprendizagem significativa em que os novos conhecimentos só são aprendidos quando são relacionados com o conhecimento que o aluno já detém, e esse novo conhecimento é como uma âncora para as futuras aprendizagens (TERUEL, 2017).

Dessa forma, a Neuropsicopedagogia surge como uma luz no fim do túnel que dá esperança tanto aos profissionais da educação quanto aos alunos, pois através do conhecimento da estrutura e funcionamento biológico do cérebro e como este se comporta durante a aprendizagem nos concede ferramentas pedagógicas importantes no processo de aprendizagem dos alunos (TERUEL, 2017).

De acordo com Russo (2018) não

basta o professor conhecer somente os conceitos sobre como o sistema nervoso funciona durante a aprendizagem, é necessário também conhecer o funcionamento cognitivo e comportamental do aluno, favorecendo superar as possíveis dificuldades através de metodologias diferenciadas e estratégias cognitivas.

Além disso, a neurociência tem contribuído muito no campo educacional, já que ela apresenta um olhar mais científico produzido em relação à aprendizagem, e sua relação com o funcionamento cerebral (RUSSO, 2018).

Para isso, o conhecimento das funções executivas é essencial para o planejamento, a tomada de decisões e execução de tarefas direcionada aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem (MIGLIOLI, 2013).

As funções executivas são um conjunto de habilidades que possibilitam uma reflexão atenta para alcançar determinado objetivo, isto é, por meio de um bom funcionamento executivo a pessoa consegue refletir antes de partir, de superar desafios, pensar sob diferentes perspectivas, entre outros. Dessa forma, essas funções se tornam essenciais na tomada de decisões e na autonomia do indivíduo (MIGLIOLI, 2013).

No ambiente escolar, elas são primordiais para que os alunos possam ter sucesso em suas aprendizagens, mas devemos levar em consideração que elas se desenvolvem gradualmente ao longo da infância e da adolescência (MIGLIOLI, 2013).

Segundo Miglioli (2013) às funções executivas são: o planejamento, o automonitoramento, o controle emocional, o controle inibitório, a tomada de decisão, a flexibilidade, a metacognição, a organização dos recursos, a memória operacional e o discernimento ético e moral.

O planejamento consiste na habilidade onde é relacionado metas e demandas diárias gerando um plano de ação para concretizar essa meta estabelecida. Por exemplo, uma pessoa quer comprar algo que lhe interessa, ela vai fazer um levantamento financeiro sobre o valor deste produto, vai realizar cálculos do quanto precisa juntar, irá analisar estabelecimentos que lhe ofereçam um melhor preço, levando em consideração a distância e comodidade envolvida nada ida para a compra do produto. Todas essas questões para chegar ao seu objetivo de comprar o que deseja.

Outra função executiva é o automonitoramento que consiste na habilidade de acompanhar uma determinada ação, comparando o que já se fez e o que falta fazer para realizar por completo. Como uma pessoa que está fazendo trabalho escolar, compara o que já foi feito com o que é preciso fazer para entregar o trabalho dentro do prazo estabelecido.

Há o controle emocional que se refere à habilidade de modular as emoções tanto nas relações interpessoais quanto na realização de suas ações para chegar a determinado objetivo.

O controle inibitório que é a capacidade de controlar a impulsividade, por exemplo, quando um indivíduo pensa antes de agir, ou seja, inibe a ação para avaliar e ponderar se os caminhos traçados para chegar ao objetivo são os melhores.

Há também a tomada de decisão que é a capacidade de iniciativa, definir quais são as melhores possibilidades e alternativas para chegar aos objetivos.

A flexibilidade é a capacidade de ver várias possibilidades e vários pontos de vista, experimentando diferentes perspectivas e fazendo as melhores escolhas para alcançar o objetivo.

A metacognição que é a capacidade de avaliar e dirigir a atenção e o que foi aprendido, sendo também a capacidade de compreender e avaliar o conjunto de informações e aprendizagens.

A organização dos recursos e do espaço se refere à capacidade de organizar os recursos que estão disponíveis para a execução dos objetivos que foram planejados.

Há também a memória operacional ou a chamada memória de trabalho que consiste em conjuntos de habilidades cognitivas onde são mantidas várias informações relacionadas ao objetivo que será alcançado. Um exemplo bem simples é quando um indivíduo vai telefonar para outro, para isso é necessário lembrar o número do telefone a ser discado ou encontrar onde está o contato da pessoa para que a ligação possa ser realizada.

Por fim, há o discernimento ético e moral que se refere à capacidade que envolve ações rígidas por aspectos éticos e morais, trazendo benefícios próprios e para os outros.

Todas essas funções nos dão condições de estabelecer metas e as cumprir de maneira mais organizada e fácil em sua execução (MIGLIOLI, 2013).

Dentro da sala de aula é possível ver que são utilizadas várias dessas funções na execução de tarefas simples e também em complexas. Caso o indivíduo tenha algum problema para desenvolver algumas dessas funções, também terá sua aprendizagem comprometida (MIGLIOLI, 2013).

Porém, há outro aspecto a ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem: a emoção.

Não é possível compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel da emoção. Ao longo da educação da criança, ambas evoluem sendo neurofuncionalmente inseparáveis. Sendo assim, a emoção é essencial para a aprendizagem do aluno, mas também para o ensino, ou seja, para o professor (FONSECA, 2016).

Assim, a aprendizagem é inseparável do ensino, visto que se trata de um processo de transmissão cultural entre as gerações dos alunos e dos professores, ou seja são estabelecidas relações entre as emoções de um ser inexperiente no caso o aluno com as de um ser experiente, esse último se refere ao professor (FONSECA, 2016).

Como foi dito anteriormente, é impossível separar a emoção da aprendizagem, da cognição ou da razão. Logo, a aprendizagem não é um ato isolado dos afetos, só pode ser concebida dentro da transmissão intencional e de interação emocional compartilhada, o que só por si acaba integrando as emoções (FONSECA, 2016).

Devido a isso, as emoções devem ser consideradas dentro das salas de aulas, já que a aprendizagem significativa é o resultado da interação entre a emoção e a cognição (FONSECA, 2016).

Além disso, a emoção e a afetividade são as primeiras instâncias a se desenvolverem nas crianças, então se a relação professor-aluno não for facilitadora e mediatizadora, as aprendizagens escolares iniciais podem trazer certo sofrimento emocional, e consequentemente dificuldades escolares,

já que a cognição está diretamente relacionada às emoções (FONSECA, 2016).

Na figura abaixo é possível visualizar essa interligação entre a cognição e a emoção:



Figura 1 – A emoção e a cognição incorporam-se na aprendizagem[4].

Levando esse fato em consideração, a aprendizagem com sucesso implica na regulação emocional, o conhecimento consciente e as estratégias cognitivas. Caso os três componentes não estejam alinhados o indivíduo terá maiores dificuldades para aprender (FONSECA, 2016).

Por isso, muitos alunos nas salas de aula não aprendem, já que eles não sentem a conexão íntima entre a emoção e a cognição, então mesmo estudando, os conteúdos escolares não se tornam emocionalmente significativos para eles, resultando assim possivelmente em fracasso escolar (FONSECA, 2016).

Em resumo, as emoções atuam sobre as cognições que permitem que os indivíduos se adaptem e aprendam. Sendo assim, quanto mais condições favoráveis, mais fácil será o processo de ensino aprendizagem, pois a motivação atua diretamente nas ações dos seres humanos (FONSECA, 2016).

De acordo com Maslow (1954), há uma pirâmide das necessidades, cuja satisfação das necessidades biológicas apenas, não é suficiente para a realização humana. É crucial que o indivíduo também tenha a segurança, pertença a algum grupo social e tenha consideração pela comunidade. As necessidades dos seres humanos podem ser vistas no gráfico abaixo:



Ainda segundo Maslow (1954), esse autor ressalta que as necessidades dos âmbitos emocional, relacional e social são fundamentais para atingir a auto-realização pessoal. Portanto, essas necessidades levam o indivíduo a comportamentos dirigidos que visam cumprir determinado objetivo.

Já o fracasso escolar, por exemplo, compromete o que é mais básico no ser humano, ou seja, compromete o potencial de conseguir aprender e se adaptar. Os alunos quando considerados “bons” vivem segundo seu potencial de aprendizagem, sentem-se realizados quando estudam a fim de alcançar suas metas e sonhos (MASLOW, 1954).

Se a hierarquia das necessidades dos alunos está adequadamente satisfeita, eles se sentirão seguros e respeitados, por isso as emoções são extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem (MASLOW, 1954).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, a área da Neuropsicopedagogia tem como objetivo desconstruir a ideia de fracasso escolar, já que vê os erros dos alunos como uma parte do processo de

construção do conhecimento.

Por isso, um profissional dessa área pode gerar mudanças significativas no ambiente escolar através do conhecimento da estrutura e funcionamento biológico do cérebro durante a aprendizagem, já que a partir disso, surgem ferramentas pedagógicas importantes no processo de aprendizagem dos alunos.

Para isso, o conhecimento das funções executivas é essencial para o planejamento, a tomada de decisões e execução de tarefas direcionada aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, essas funções são as habilidades para alcançar determinado objetivo e para garantir a autonomia do indivíduo.

Além disso, as emoções são extremamente importantes, já que não é possível compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel da emoção. Logo, a aprendizagem só pode ser concebida dentro da transmissão intencional e de interação emocional compartilhada.

Por causa disso, é possível concluir que as emoções devem ser consideradas dentro das salas de aulas, já que a aprendizagem significativa é o resultado da interação entre a emoção e a cognição. Sendo assim, quanto mais condições favoráveis, mais fácil será o processo de ensino aprendizagem, pois a motivação atua diretamente nas ações dos seres humanos.

Isso acontece porque se a hierarquia das necessidades dos alunos está adequadamente satisfeita, eles se sentirão seguros e respeitados, por isso as emoções são extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem e esse conhecimento por parte do profissional de Neuropsicopedagogia é fundamental para gerar mudanças significativas.

Por fim, é possível concluir que a Neuropsicopedagogia tem muito a agregar e construir no campo educacional, já que possui um olhar mais científico e aprofundado sobre a aprendizagem e suas dificuldades.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Vitor. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, [s. l.], 2016.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York, NY: Harper

R. MIGLIORI, "Neurociências e educação," São Paulo: editora Brasil, 2013.

RUSSO, Rita. M. Toler. FÜLLE, Angelita. Neuropsicopedagogia Institucional – atuação no contexto escolar. In: RUSSO, R. M. T. (Org). Neuropsicopedagogia Institucional. Curitiba: Juruá, 2018.

Relvas MP. Neurociência e transtornos de aprendizagem. As múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak 2011.

TERUEL, José Roberto. A Neuropsicopedagogia no Contexto Escolar.

Psicologia Cognitiva, [s. l.], 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1998.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/06/2022
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