FACULDADE ITEQ ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 3 (Março de 2022) ISSN 25959042



Edição Especial - Mês das Mulheres

iteqescolas.com.br

EDITORIAL

O presente editorial coloca em discussão o aparecimento de um novo modelo de gestão educacional, que surgiu nos tempos atuais, com a pandemia e consequente avanço das tecnologias educacionais (TICS).

A importância dessa discussão se situa, entre outras perspectivas no papel fundamental de possibilitar o uso de um novo conhecimento, por isso mesmo que estamos acelerando e fortalecendo os processos de inovação, com os equipamentos tecnológicos apropriados e pessoal especializado para implementar e oferecer aos nossos estudantes um ensino de qualidade.

Dentro de uma instituição de ensino superior como a nossa, o propósito maior é com a satisfação dos nossos alunos e a difusão do conhecimento numa abordagem que permita formar profissionais cada vez mais capacitados para exercer diferentes funções na área educacional.

A crescente incorporação das TIC'S, como forma de ensinar e aprender, nos leva à livre informação dos conteúdos e de práticas educativas, abrindo um mercado novo e competitivo. Essa maximização e visibilidade das informações, não garante que a aprendizagem aconteça de forma significativa e efetiva.

Frente a esse novo cenário surgem reflexões pertinentes sobre as formas da gestão educacional, em particular das aulas e publicações on-line, e também na contratação de plataformas educacionais que oferecem percursos formativos qualitativos.

É oportuno dizer que os artigos publicados em nossa revista educacional :Projetos e Projeções, alarga e potencializa o nosso processo de ensino e aprendizagem. E também abre o campo de pesquisa, tão importante aos nossos educadores.

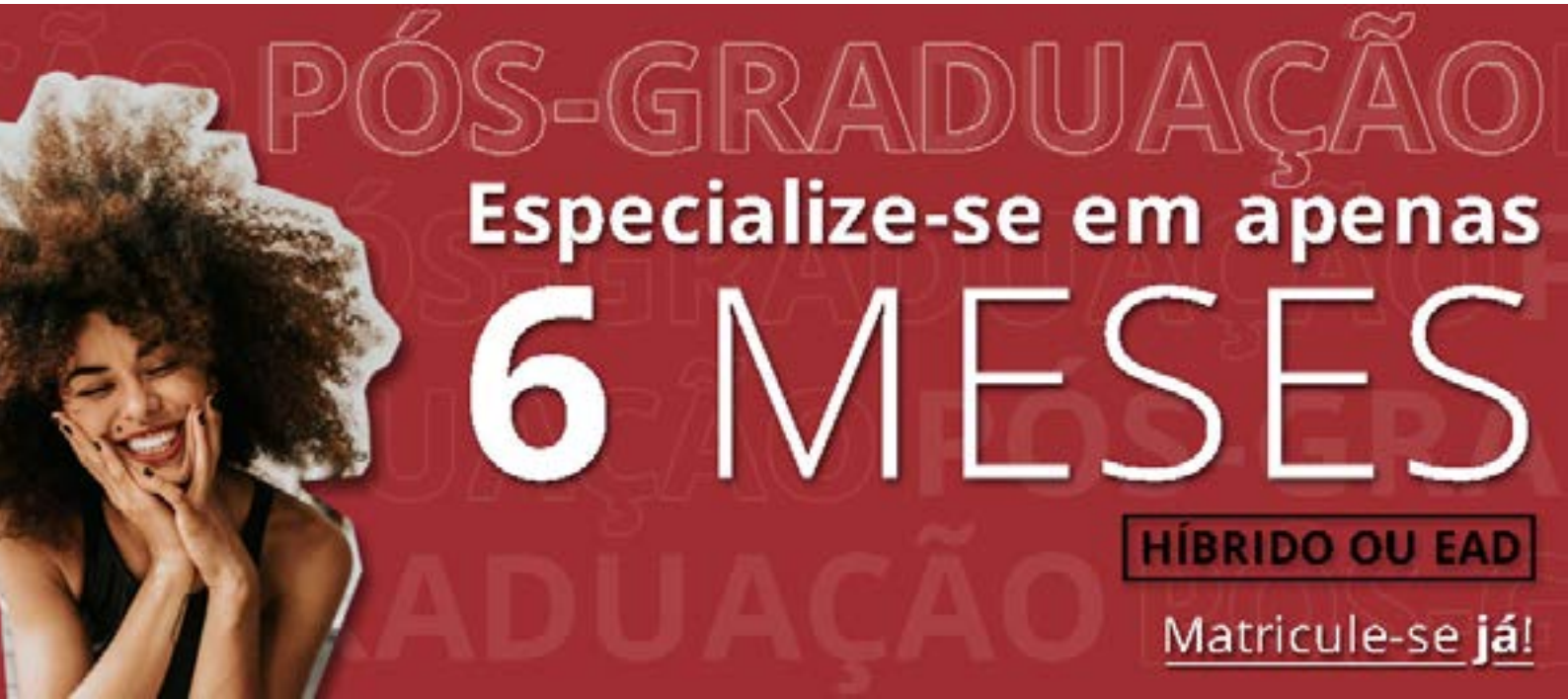
Cabe aqui uma questão, que como gestor tenho que apontar: O binômio qualidade X custo. A parte econômica financeira da nossa instituição está sendo pensada para atender aos interesses da nossa comunidade educativa.

Temos o compromisso de agregar ao nosso projeto pedagógico toda forma de acesso ao conhecimento.

Nós, alunos e gestão educacional estaremos atentos em trazer cursos que beneficiem a todos.

Termino com o seguinte pensamento, no qual acredito e farei o possível para que o mesmo permeie está instituição de ensino superior: "É fundamental que o conhecimento flua livre"

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11) 2074-5110

FACULDADE ITEQ ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MICHELLE SILVA XAVIER DE LIMA.....13

2. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: UM NOVO OLHAR NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA
ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS.....20

3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....34

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO
ANDREIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE.....43

5. PRÁTICAS EDUCATIVAS, CRIATIVAS, LUDICIDADE E JOGOS
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO
BRUNA CRISTINA SOUZA NASCIMENTO.....53

6. DOCÊNCIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMILA BASSI PERNIA.....57

7. A MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM PROL DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO
CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS.....71

8. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR
CLÁUDIO VIANI MORO.....81

9. PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR
CLÁUDIO VIANI MORO.....88

10. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTINA MARIA DO ROSÁRIO SANTOS.....97

11. A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA
DANIELA TORQUATO BOMFIM.....107

12. JOGOS E BRINCADEIRAS/PSICOMOTRICIDADE
DÉBORA GOMES LEAL.....115

13. LETRAMENTO: O QUE É E COMO TRABALHÁ-LO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
DÉBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN.....131

14. CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MAUÁ
DEBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN.....142

15. A ARTE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO.....150

16. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DENISE CRISTINA DA CONCEIÇÃO ABRANTES.....160

17. UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANIL MARTINS DANTAS.....187

18. LITERATURA INFANTIL: APRENDER A LER E APRENDER A GOSTAR DE LER
DIVANIL MARTINS DANTAS.....195

19. PSICOPEDAGOGIA X DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
EDINA DE JESUS GOMES.....205

20. DIREITO EDUCACIONAL: E OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ELIANA ALVES TEIXEIRA.....216

21. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ELISANGELA PRADO CAIEIRO DA COSTA.....226

22. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EURILENE COSTA ALVES.....235

23. A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA, E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PEDAGÓGICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL
FABIANA CRISTINA CIRINO.....243

24. CIÊNCIA E CULTURA NA ESCOLA
GEORGE EWERTON SANTOS DE ALMEIDA.....254

25. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?
UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
HUGO LEONARDO DE ALMEIDA.....263

26. O GESTOR ESCOLAR: PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DE UMA EDUCADORA
JANAINA SEVERINA DE SOUZA DUARTE.....275

27. A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
KHADIJA ALVES IZIDORO.....286

28. HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS.....293

29. TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA PRATICA POSSÍVEL
LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS.....318

30. GESTÃO REFLEXIVA NA ESCOLA E PROJETOS
LETÍCIA GONÇALVES.....325

31. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIENE DA SILVA SANTOS.....332

32. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....346

33. O PROCESSO DE LEITURA/ INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....355

34. A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS COMTEMPORANEOS DA BNCC NA PERSPECTIVA DOS ESPAÇOS ESCOLARES
MARCELA FERNANDES MURAKAMI.....364

35. LETRAMENTO DIGITAL E CAPACITAÇÃO TÉCNICA NO ENSINO À DISTÂNCIA
MARIA CONCEIÇÃO CARDOSO CRISTOVÃO.....366

36. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS SILVA.....374

37. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O JOGO DAS METODOLOGIAS E O REFLEXO DA EXCLUSÃO
MARIÂNGELA CÂNDIDO DA SILVA.....383

38. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
MARINA TAKAYAMA.....403

39. A IMPORTANCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAKAYAMA.....414

40. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CONCEITOS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
MELISSA LOPES DE MORAES.....423

41. AS HISTÓRIAS INFANTIS E AS ANÁLISES PSICOPEDAGÓGICA
MICHELY FELIX SILVA.....430

42. CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....440

43. O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MILENE MARIA MARQUES.....450

44. FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE
MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA.....458

45. PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO
NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO.....469

46. PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS
NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA.....475

47. A ARTE COMO FACILITADORA DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA
NOEMI PEREIRA DE MEDEIROS.....485

48. AGROTÓXICOS NO BRASIL: DA QUESTÃO ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E JURÍDICAS
TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS ANDRADE.....491

49. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A APLICABILIDADE DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL
PAULA APARECIDA ROSSI.....501

50. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
PRISCILA SOUZA DE CAMPOS.....511

51. NEUROCIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS BARREIRAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RAFAELA POGGIO LAURIA.....516

52. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
RAQUEL DIAS PEREIRA.....531

53. A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZACÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS
RAQUEL MAGNO DE MIRANDA FARIAS.....542

54. CÉREBRO EM DESENVOLVIMENTO A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO
RAQUEL SIQUEIRA MARTINS.....550

55. OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO.....558

56. RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....566

57. LITERATURA INFANTIL E SUAS MODIFICAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA
ROMANA DIAS LUCIO.....569

58. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DA SILVA AUGUSTO.....575

59. O CONTEXTO DA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO
ROSANGELA BARBOSA SILVA.....582

60. A IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSEMARY DA COSTA BOIRON.....590

61. FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM NOVOS LEITORES
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS.....599

62. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARA RODRIGUES MOREIRA DA COSTA.....610

63. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
SELMA BACCAN SILVA.....618

64. A LINGUAGEM ARTÍSTICA NO UNIVERSO INFANTIL
SHIRLEY DA SILVA VIEIRA.....632

65. A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA
SILVIA MARIA ANTONIO 643

66. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA PEREIRA DA CRUZ.....651

67. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (DEFICIÊNCIA INTELECTUAL) NA ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
TALITA DA SILVA SANTOS.....659

68. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA SANTONI MIOTTO.....666

69. A GEOMETRIA E O CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALERIA IZIDORO.....681

70. JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....690

71. RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA
ZENAIDE LIMA DE SOUZA.....706

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

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

EDITOR CHEFE
Maria Rafaella Furlanetti da Silva Natale

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS
Victor Oliveira Tarsitano
Gabriel Nascimento

CAPA E ELABORAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO
Kaíque Iengo Marinho

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

29 de março de 2022
ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 3 (mar. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Artes visuais. 2. Brincar. 3. Educação à distância. 4. História em quadrinhos. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

A educação integral

Na concepção trazida pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a educação integral é uma concepção que compreende, que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas suas dimensões; intelectual, física, emocional e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, educadores, gestores e comunidades locais.

A partir da concepção acima, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os envolvidos no processo educativo de forma efetiva. Nesse contexto "a escola" se transforma em um espaço essencial para assegurar que a formação integral aconteça. A articulação de diversas experiências educativas deve ser oferecida a todos os alunos numa intencionalidade que favoreça aprendizagens reais dinâmicas e importantes para que o desenvolvimento integral seja fruto dessas vivências.

Devemos ter clareza ainda que o conceito de "escola" de tempo integral se confunde como o de "educação integral", por acreditarmos que quanto mais tempo a criança passa na escola, mais aumentam seus conhecimentos. Mas, cabe lembrar que as crianças aprendem muito fora da escola também então o que nos resta pensar desta constatação?

Devemos então acreditar que o tempo vivido na escola deve ser mais intenso possível e que se ao proporcionar o diálogo entre as aprendizagens vividas fora e dentro da escola, se bem trabalhado levará a uma formação Humana onde os sujeitos escolhidos serão capazes de atender as demandas dos tempos atuais, como:

- Sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo.
- Sujeitos que reconheçam a singularidade das pessoas, suas múltiplas identidades, portanto que aceitam a inclusão, compreendendo todas as suas formas.
- Sujeitos alinhados com a proposta da sustentabilidade e que acreditam em posturas que permitam a interação entre o que se aprende e o que se pratica.
- Sujeitos para quais a palavra equidade, quer dizer enfrentamento das desigualdades socias e reconhecem o direito de aprender a todos, com oportunidades educativas, democráticas e diversificadas.

Educação Integral e o Projeto Pedagógico.

Pensar a educação Integral, dentro do projeto Pedagógico da escola é pensar no currículo, nas práticas educativas, nos recursos pedagógicos, nos agentes educativos, nos espaços e tempos e principalmente nos interesses e necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Como atender a tantas demandas?

É preciso que os educadores tenham amplo conhecimento das múltiplas formas pelas quais os alunos, crianças e jovens aprendem e se desenvolvem. E consequentemente devem conhecer e aplicar uma pluralidade de métodos e intervenções, mais recentemente que trabalhem com a informatização dos processos de ensinar, aprender e avaliar, para atingir os objetivos propostas no currículo, como conhecimentos, competências e habilidades e ainda ampliar o conceito de educação integral, entendendo que as aprendizes e os alunos são sujeitos de direitos, atores sociais, criadores e produtores de cultura. A tarefa é árdua, mas precisamos garantir essas aprendizagens em cursos de formação continuada; assim como a participação da gestão democrática é imprescindível para garantir a demanda atual e que coletivamente temos que implementar.

Os demais questionamentos, como ampliação de jornada, criação de novos espaços para realização de atividades diferenciadas entre outros.... serão essenciais. Evidentemente uma ou mais propostas para uma política de educação integral há de se concretizar. Continuaremos a trazer conhecimentos relevantes sobre o assunto nos próximos exemplares de nossa Revista.

Equipe Pedagógica
Faculdade Iteq escolas
Coordenadora Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
ADRIANA MICHELLE SILVA XAVIER DE LIMA.....13

2. O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: UM NOVO OLHAR NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA
ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS.....20

3. LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM
ALINE BLEINROTH NOLASCO.....34

4. AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO
ANDREIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE.....43

5. PRÁTICAS EDUCATIVAS, CRIATIVAS, LUDICIDADE E JOGOS
A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO
BRUNA CRISTINA SOUZA NASCIMENTO.....53

6. DOCÊNCIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CAMILA BASSI PERNIA.....57

7. A MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM PROL DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO
CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS.....71

8. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR
CLÁUDIO VIANI MORO.....81

9. PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR
CLÁUDIO VIANI MORO.....88

10. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CRISTINA MARIA DO ROSÁRIO SANTOS.....97

11. A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA
DANIELA TORQUATO BOMFIM.....107

12. JOGOS E BRINCADEIRAS/PSICOMOTRICIDADE
DÉBORA GOMES LEAL.....115

13. LETRAMENTO: O QUE É E COMO TRABALHÁ-LO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?
DÉBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN.....131

14. CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MAUÁ
DEBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN.....142

15. A ARTE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO
DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO.....150

16. A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DENISE CRISTINA DA CONCEIÇÃO ABRANTES.....160

17. UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DIVANIL MARTINS DANTAS.....187

18. LITERATURA INFANTIL: APRENDER A LER E APRENDER A GOSTAR DE LER
DIVANIL MARTINS DANTAS.....195

19. PSICOPEDAGOGIA X DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM
EDINA DE JESUS GOMES.....205

20. DIREITO EDUCACIONAL: E OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
ELIANA ALVES TEIXEIRA.....216

21. AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ELISANGELA PRADO CAIEIRO DA COSTA.....226

22. O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
EURILENE COSTA ALVES.....235

23. A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA, E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PEDAGÓGICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL
FABIANA CRISTINA CIRINO.....243

24. CIÊNCIA E CULTURA NA ESCOLA
GEORGE EWERTON SANTOS DE ALMEIDA.....254

25. EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?
UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO
HUGO LEONARDO DE ALMEIDA.....263

26. O GESTOR ESCOLAR: PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DE UMA EDUCADORA
JANAINA SEVERINA DE SOUZA DUARTE.....275

27. A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS
KHADIJA ALVES IZIDORO.....286

28. HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS.....293

29. TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA PRATICA POSSÍVEL
LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS.....318

30. GESTÃO REFLEXIVA NA ESCOLA E PROJETOS
LETÍCIA GONÇALVES.....325

31. AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
LUCIENE DA SILVA SANTOS.....332

32. A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....346

33. O PROCESSO DE LEITURA/ INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES
LUCILENE DACIULIS CAETANO.....355

34. A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS COMTEMPORANEOS DA BNCC NA PERSPECTIVA DOS ESPAÇOS ESCOLARES
MARCELA FERNANDES MURAKAMI.....364

35. LETRAMENTO DIGITAL E CAPACITAÇÃO TÉCNICA NO ENSINO À DISTÂNCIA
MARIA CONCEIÇÃO CARDOSO CRISTOVÃO.....366

36. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS SILVA.....374

37. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O JOGO DAS METODOLOGIAS E O REFLEXO DA EXCLUSÃO
MARIÂNGELA CÂNDIDO DA SILVA.....383

38. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
MARINA TAKAYAMA.....403

39. A IMPORTANCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAKAYAMA.....414

40. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
CONCEITOS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
MELISSA LOPES DE MORAES.....423

41. AS HISTÓRIAS INFANTIS E AS ANÁLISES PSICOPEDAGÓGICA
MICHELY FELIX SILVA.....430

42. CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA
MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA.....440

43. O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MILENE MARIA MARQUES.....450

44. FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE
MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA.....458

45. PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO
NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO.....469

46. PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS
NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA.....475

47. A ARTE COMO FACILITADORA DA DIVERSIDADE EM SALA DE AULA
NOEMI PEREIRA DE MEDEIROS.....485

48. AGROTÓXICOS NO BRASIL: DA QUESTÃO ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E JURÍDICAS
TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS ANDRADE.....491

49. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO:
A APLICABILIDADE DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL
PAULA APARECIDA ROSSI.....501

50. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO
PRISCILA SOUZA DE CAMPOS.....511

51. NEUROCIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS BARREIRAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA
RAFAELA POGGIO LAURIA.....516

52. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
RAQUEL DIAS PEREIRA.....531

53. A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZACÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS
RAQUEL MAGNO DE MIRANDA FARIAS.....542

54. CÉREBRO EM DESENVOLVIMENTO
A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO
RAQUEL SIQUEIRA MARTINS.....550

55. OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO.....558

56. RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM
A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS
ROBERTA RAMOS BRITO SOARES.....566

57. LITERATURA INFANTIL E SUAS MODIFICAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA
ROMANA DIAS LUCIO.....569

58. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DA SILVA AUGUSTO.....575

59. O CONTEXTO DA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO
ROSANGELA BARBOSA SILVA.....582

60. A IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSEMARY DA COSTA BOIRON.....590

61. FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM NOVOS LEITORES
ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS.....599

62. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARA RODRIGUES MOREIRA DA COSTA.....610

63. OS PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
SELMA BACCAN SILVA.....618

64. A LINGUAGEM ARTÍSTICA NO UNIVERSO INFANTIL
SHIRLEY DA SILVA VIEIRA.....632

65. A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA
SILVIA MARIA ANTONIO 643

66. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SONIA PEREIRA DA CRUZ.....651

67. A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (DEFICIÊNCIA INTELECTUAL) NA ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
TALITA DA SILVA SANTOS.....659

68. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA SANTONI MIOTTO.....666

69. A GEOMETRIA E O CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
VALERIA IZIDORO.....681

70. JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE
VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS.....690

71. RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA
ZENAIDE LIMA DE SOUZA.....706

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ADRIANA MICHELLE SILVA XAVIER DE LIMA

RESUMO

A importância das brincadeiras para o alcance dos objetivos relacionados ao desenvolvimento infantil é destacada ao longo do trabalho, revelando que o estímulo às brincadeiras em diferentes momentos e contextos da vida, apresentadas às crianças pelos professores e familiares, permitem um desenvolvimento integral das habilidades humanas, possibilitando a construção da identidade, garantindo uma tendência da criança em torna-se um sujeito crítico, autônomo, responsável, confiante e comprometido. Apesar das evidências de que a brincadeira favorece um desenvolvimento proporcionando à criança a aquisição do conhecimento mais sólido, ainda existem resistências na adoção das brincadeiras em espaços educacionais, algumas vezes vistas por familiares como momentos de relaxamento e distração para a criança, valorizando atividades registradas, sem que ocorra reconhecimento nas atividades desenvolvidas pelo ato de brincar. A abordagem desse estudo considerou as pesquisas realizadas por Winnicott, a partir da percepção de que o brincar deve ser um instrumento de avaliação e intervenção, oportunizando acompanhar a evolução da criança, bem como a compreensão do desenvolvimento emocional, uma vez que na brincadeira, a criança expressa seus desejos, traumas e elaboração dos seus conflitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Brincadeira; Winnicott

INTRODUÇÃO

A brincadeira representa uma situação comum às crianças de diferentes culturas, refletindo em uma associação com atividade de sentido recreativo, mas diferente dessa concepção, permite à criança o desenvolvimento de diferentes habilidades humanas, que variam entre cognitivas, emocionais, entre outras fundamentais ao amadurecimento (ARANTES, 2008).

O ato de brincar representa uma possibilidade de expressão infantil, diante da manifestação imaginativa que permite ao adulto identificar as necessidades e interesses da criança, que por sua vez, realizará a brincadeira de maneira sincera quando estiver segura, confiante e confortável em diferentes ambientes, com pessoas distintas, ou seja, na ausência de conforto, a brincadeira será algo engessado, sem expressão ou emoção (SANTOS, 2012).

O brincar e suas relações com o desenvolvimento infantil são temas de discussão entre pesquisadores, além de representar um objeto de estudo para psicanálise, como para Winnicott, que se ocupou de identificar as emoções e expressões de crianças que brincam, relacionando as formas de brincar e os espaços destinados para essa ação (GRANA, 2013).

O objetivo deste trabalho é identificar as relações entre o desenvolvimento infantil e o ato de brincar, a partir das teorias de Winnicott. Os objetivos específicos são: relacionar as situações que proporcionam o desenvolvimento da criança; estabelecer a importância da brincadeira à criança; identificar a relevância da brincadeira na Educação Infantil; evidenciar as teorias de Winnicott sobre as relações do desenvolvimento e da brincadeira na infância.

A necessidade desse estudo justifica-se na importância das teorias de Winnicott para uma percepção de como o brincar caracteriza-se em um instrumento de avaliação e intervenção, além de oportunizar as análises de evolução da criança, bem como a compreensão do desenvolvimento emocional, diante da possibilidade de expressão, espontaneidade e solução de conflitos manifestados nas brincadeiras.

Como metodologia, adotou-se a pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, buscando em publicações de outros autores, embasamento para a fomentação desse estudo, possibilitando a observação de que o brincar representa um importante papel no desenvolvimento das habilidades infantis, favorecendo à expressividade, comunicação e imaginação das crianças.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil depende da aquisição do conhecimento a partir de um processo realizado pela interdisciplinaridade, envolvendo características que variam entre aspectos biológicos, emocionais e de maturação da infância. Deste modo, o trabalho com a criança precisa estar voltado, principalmente para o desenvolvimento da inteligência, de modo a alcançar o máximo potencial das habilidades infantis (GOMES E CASTRO, 2010).

Segundo Queiroz:

O desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, respondendo aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. O processo cognitivo é interativo e construtivo, de maneira que a criança interage e constrói

simultaneamente. Não há produção isolada apenas na criança ou apenas no objeto, mas sim a relação e interação dentre ambos (QUEIROZ, 2009, p.22).

Portanto, a aquisição do conhecimento da criança, bem como o desenvolvimento de suas habilidades depende da construção e organização de possibilidades, determinando a necessidade de espaços estimulantes que permitem a construção das relações entre a criança e o meio.

A construção do conhecimento depende da experimentação das crianças e, mesmo que esta experiência esteja distante da realidade, a criança é capaz de aprender ao relacionar sua imaginação ao contexto de aprendizagem. A interação da criança com o ensino permite a construção do conhecimento e desenvolvimento das habilidades, propondo uma aprendizagem em níveis conceituais ou perceptíveis (NUNEZ, 2009).

O desenvolvimento acontece em aspectos globais, sendo necessário um equilíbrio entre a afetividade com o qual a criança recebe as informações para aprender e como esta informação é transmitida para a mente e corpo desta criança (RAU, 2011).

Durante o período da infância, a criança está predisposta a aprender por meio da absorção de informações e valores em todas as situações e aspectos. A primeira infância, que compreende a idade de dois a sete anos de idade, caracteriza-se como a base da aprendizagem humana, apoiando cada conquista pelo conhecimento em preparação para ações futuras e na formação da personalidade da criança (GOMES E CASTRO, 2010).

Segundo Malina (2009), o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, afetivo e emocional, a criança consegue alcançar à exploração de seu potencial intelectual, refletindo na formação de cidadãos críticos, participativos e reflexivos, determinados a transformar a realidade social que os cerca diariamente, em diferentes contextos.

O desenvolvimento das habilidades humanas durante a infância recebe influências da Educação Infantil, importante na formação das crianças em cidadãos completos, diante da possibilidade de aprendizagens conceituais, baseada nas experiências sociais e familiares que integram a vida da criança. Sendo assim, a ideia de que, para o ambiente ser escolar ele deveria ser unicamente pedagógico, representa uma educação tradicionalista, que vem perdendo espaço para atividades lúdicas, fundamentais para a aprendizagem infantil (NUNEZ, 2009).

Segundo Rau (2011), a aprendizagem lúdica depende da inserção das brincadeiras no cotidiano educacional, proporcionando diversão e dinamismo no desenvolvimento das habilidades infantis.

Especialmente as escolas de Educação Infantil reorganizaram seus espaços físicos para receber e atender as necessidades das crianças, cabendo aos professores a busca por maneiras significativas de acolhimento das necessidades infantis, de modo a proporcionar segurança e familiaridade às crianças, quando estão na escola, oportunizando conforto e confiança para aprender, sempre baseados em planejamentos que norteiam as atividades realizadas em sala de aula (MALINA, 2009).

Diante dessa realidade, o desenvolvimento infantil depende de uma proposta pedagógica de inserção de brincadeiras e jogos, adotados para desafiar e oportunizar as expressões infantis, garantindo que a criança cresça com a capacidade de autonomia, imaginação e criatividade, conquistadas cotidianamente pela atividade lúdica (QUEIROZ, 2009).

De acordo com Malina (2009), a sugestão de brincadeiras deve ser sugerida quando existe o reconhecimento da possibilidade de desenvolvimento das habilidades da criança, a partir de uma verificação inicial, que permite analisar um jogo e apontar em quais aspectos ele está de acordo com a proposta escolar preparada para as crianças, respeitando as culturas, motivando a construção de novos conhecimentos e observando quais os objetivos foram alcançados com as atividades e brincadeiras.

A qualidade das brincadeiras refletem no desenvolvimento da criança, perceptível apenas quando existem benefícios encontrados pela identificação das habilidades oferecidas nas situações de aprendizagem, desenvolvidas pelas atividades não impostas pelos professores, mas sugeridas como momentos de brincadeiras, aceita naturalmente pelas crianças, sem que ocorra uma imposição reduzida à ação didática, causando certa inibição na espontaneidade das crianças (KAGAN, 2009).

Uma prática pedagógica infantil que almeja a preparação da criança para enfrentar os desafios da vida adulta de maneira natural deve ser construída em um espaço que estimule a aprendizagem por meio de brincadeiras e jogos, utilizados como recursos pedagógicos a fim de desenvolver e aprimorar as capacidades e potencialidades da criança (NUNEZ, 2009).

A Educação Infantil representa a fase que antecede o período escolar separado por disciplinas, em que a principal característica não é a preparação para a aprendizagem, a fim de oportunizar à criança um bom desempenho no Ensino Fundamental evitando o fracasso, como se acreditava antigamente (RAU, 2011).

Atualmente, a função da Educação Infantil é atentar-se ao desenvolvimento integral de habilidades e atitudes favoráveis à aprendizagem. No entanto, mesmo já existindo novos objetivos para a Educação Infantil, que se consolidam por uma pedagogia da infância, ainda existe a dicotomia de quando a criança brinca não aprende, situação muito arraigada na concepção presente e nas práticas de alguns professores, gestores e comunidade escolar (GOMES E CASTRO, 2010).

A CRIANÇA E O BRINCAR

As brincadeiras e os jogos representam um importante papel na construção do conhecimento, utilizando os objetos, a criança estrutura o seu tempo, espaço, a representação e a lógica. Além disso, por meio do brincar, as crianças ficam mais motivadas e ativas, esforçando-se para atingir os objetivos (QUEIROZ, 2009).

Segundo Winnicott (1982 apud SCHERBAUM, 2017), a criança adquire experiências durante as brincadeiras e jogos realizados, permitindo a externalização de sentimentos e necessidades, bem como associação com o meio. As fantasias impulsionadas pela imaginação direcionam a criança à assimilação do que pensam com as possibilidades ao redor, atribuindo riquezas significativas ao desenvolvimento infantil.

As brincadeiras e jogos como exercícios intencionam o próprio prazer de funcionamento, pois enquanto a criança brinca pelo prazer, ela aprende como as situações funcionam, ou seja, quando empurra um objeto para frente e corre para buscar, repetindo o mesmo gesto, proporciona diversão e desenvolvimento pré-verbal (MALINA, 2009).

Enquanto brinca, a criança consegue relacionar-se com as pessoas, refletindo na socialização e interação, além de permitir a identificação das características sociais e culturais que compõem a identidade da criança. Quando a brincadeira está relacionada ao cotidiano, com atividades imaginativas, a possibilidade de interação das crianças aumenta, favorecendo o alcance da autonomia, criticidade e escolhas, a partir da comunicação dos interesses pelo brincar (WINNICOTT, 2008).

Quando a criança brinca, as identidades culturais são manifestadas, devido a reprodução de atividades ensinadas pelos grupos sociais em que a criança está inserida, ou seja, os familiares repassam brincadeiras de sua infância, a escola ensina brincadeiras tradicionalmente culturais e o meio permite a descoberta de novas formas de brincar. Portanto, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade espontânea, que se aprende e ensina ao longo da vida (NUNEZ, 2009).

Kagan (2009) afirma que a brincadeira representa a apropriação cultural, não podendo ser controlada, ou seja, cabe a criança identificar e compreender as formas de brincar, bem como as atividades interessantes à sua realidade. O ambiente caracteriza-se como estimulador, precisando conter elementos favoráveis à atenção da criança. Sendo assim, o adulto proporciona a brincadeira, incentiva as ações e participa com a criança, a fim de que a espontaneidade ocorra, iniciando a prática da brincadeira.

A brincadeira acontece quando a criança está à vontade no ambiente, além de encontrar estímulos para o aprimoramento da imaginação. Os familiares e professores devem assumir o papel de responsáveis pela comunicação com a criança, de modo a interpretar suas emoções a partir de escolhas, manifestações e expressões infantis. As crianças conseguem brincar com elementos simples e imaginativos, desde que sintam confiança e segurança no ambiente, bem como estímulos e acolhimentos dos adultos (WINNICOTT, 2008).

Rau (2011) afirma que a brincadeira caracteriza uma ação livre, sem previsões, mas pode representar uma atividade planejada, a partir de estruturas favoráveis, ou seja, a criança pode brincar após ouvir uma história, criando personagens e imitando as narrações, situação iniciada por uma estruturação. A escola e familiares, cabe a ação de atribuir significados ao brincar, sem desmotivar a criança ou estereotipar suas manifestações e comunicação.

Segundo Gomes e Castro (2010), a brincadeira não pode ser controlada por agentes externos à ação, pois se trata de uma atividade aleatória e espontânea, que nasce da imaginação da criança. A participação do adulto precisa ser caracterizada como motivacional, sem interferências ou classificação entre certo e/ou errado, mas encontrar nas brincadeiras formas de comunicação com a criança, aprendizagem, desenvolvimento e integração.

Mesmo quando realizado na escola, o ato de brincar não precisa estar limitado ao aprender, mas considerar a diversão, pois mesmo em momentos de entretenimento, a brincadeira representa um propulsor ao desenvolvimento infantil. Quando brinca, a criança experimenta, imagina, constrói, aprende, comunica-se, identifica e analisa soluções para conflitos, socializa e desenvolve-se (WINNICOTT, 2008).

A escola precisa reorganizar os ambientes para o desenvolvimento, ampliando as possibilidades de brincadeiras, intervindo nos contextos das atividades lúdicas e dinâmicas. Desde a escolha de materiais, até a construção de espaços de interesses, professores e crianças podem interagir, trocando informações para abordagem das reais necessidades do grupo (QUEIROZ, 2009).

Na Educação Infantil, a brincadeira representa uma oportunidade às crianças, mas além disso, proporciona ao professor compreender as evoluções infantis, identificando limitações, preferências e habilidades, podendo potencializar, aprimorar e intervir em dificuldades (RAU, 2011).

De acordo com Malina (2009), ainda existem espaços educacionais em que a criança acaba interpretada como um material a ser moldado, determinando seus conhecimentos, habilidades, sua bagagem e ações sem relevância à formação escolar. Muitas vezes a real intenção das instituições de ensino é de preparação da criança para o ingresso nos anos posteriores do Ensino Fundamental, considerando com a fase de oportunidade ao aprender a ler e escrever de maneira convencional.

Para Winnicott (2008), a fantasia, o faz-de-conta e a brincadeira fazem parte da vida da criança, da construção da sua visão de mundo e isso tudo é inegável, porém, algumas escolas de Educação Infantil reduzem esse universo, como se a criança não conse-

guisse articular e diferenciar o real do imaginário. A criança é vista com pouca capacidade de compreensão, cabendo a busca por uma adequação da ciência ao limite do pensamento infantil.

O BRINCAR NAS CONCEPÇÕES DE WINNICOTT

A brincadeira e sua representatividade ao desenvolvimento das crianças, caracteriza-se como uma temática relevante dentro da educação, influenciada por diferentes pesquisadores, propulsores no reconhecimento dos benefícios da ludicidade à aprendizagem. Neste estudo, as pesquisas e afirmações de Winnicott foram identificadas, a fim de compreender como a criança analisa a importância do brincar (SCHERBAUM, 2017).

Winnicott foi um médico inglês que influenciou nas teorias relacionadas ao desenvolvimento psicológico infantil, afirmando que a criança nasce indefesa e percebe os estímulos exteriores do meio de maneira desorganizada, cabendo aos adultos ao redor oportunizar condições para que o desenvolvimento ocorra de maneira efetiva, significativa e eficaz (MOURA, 2008).

Segundo Arantes (2008), como Winnicott atuava na área da saúde, suas pesquisas relacionam o brincar ao amadurecimento e confiança, especialmente relacionando o emocional ao processo de desenvolvimento, determinando a oportunidade de aprendizagem a partir da evolução infantil, considerando o desenvolvimentó aproximado ao ato de brincar, uma vez que a brincadeira representa à criança possibilidades de externalização de sentimentos, emoções e pensamentos.

"A característica essencial comunicar refere-se ao brincar como uma experiência, sempre criativa, uma experiência na continuidade espaço tempo, uma forma básica de viver" (WINNICOTT, 2008, p. 75).

Para Winnicott, o indivíduo, desde bem cedo, tende ao amadurecimento, dependendo de sua criatividade para o desenvolvimento das habilidades humanas, que potencializa as ações e atitudes, favorecendo o aprimoramentó dos saberes que indicam a concretização do desenvolvimento (GRANÃ, 2013).

A brincadeira, segundo os estudos realizados por Winnicott, facilita e influência o crescimento e desenvolvimento saudável das crianças, proporcionando a socialização e interação, representando uma experimentação e experiência criativa, que impulsiona o pensamento e raciocínio. Além disso, Winnicott entendia o brincar como indicador de saúde, considerando a criança que brica como um ser em atividade (ARANTES, 2008).

Para Winnicott, o brinquedo transforma-se em uma realidade para a vivência da criança, permitindo a experimentação, pois enquanto brinca, a inteligência infantil é estimulada ao desenvolvimento gradativo, oportunizando nas brincadeiras uma forma de garantir a construção do conhecimento e a aprendizagem, formando sujeitos críticos, que respeitam regras, sabem viver socialmente e demonstrando afetividade pelos demais (SANTOS, 2012).

"A criança que não brinca desconhece as infinitas possibilidades de desenvolvimento e transforma-se em um sujeito que pouco interage, tem dificuldades de atenção e raciocínio" (WINNICOTT, 1975 apud GRANÃ, 2013, p.114).

Winnicott afirma que as brincadeiras infantis se iniciam a partir da relação da criança com a família, especialmente com a mãe, a partir da possibilidade de concretização do que a criança pode encontrar como objeto (SANTOS 2012).

Segundo Moura:

O objeto proposto à criança pela mãe é repudiado, aceito e objetivamente percebido. Se a mãe pode desempenhar esse papel por certo tempo, sem impedimentos, então o bebê tem certa experiência de controle mágico, isto é, experiência daquilo que é chamado de onipotência. O bebê começa então a fruir baseadas em uma relação da onipotência dos processos intrapsíquicos com o controle que tem do real (MOURA, 2008, p.69).

Portanto, a criança precisa das experiências proporcionada por aqueles que a cercam, de modo a criar capacidade de confiança, repúdio e escolhas. A partir de sua capacidade de controlar o que deseja, a criança consegue compreender as manifestações da mãe, analisando o que é melhor ou não para si.

Deste modo, quando a criança alcança intimidade com os objetos, suas percepções voltam-se à necessidade de brincar com àquilo que possuí, principalmente quando o objeto oferecido parte de alguém conhecido, como os familiares e, posteriormente, professores (GRANÃ, 2013).

A confiança da criança com os adultos ocorre a partir de estímulos, proporcionados em ambientes facilitadores, ou seja, uma mãe atenciosa entende as necessidades da criança, oportunizando objetos que chamam sua atenção, assim como o professor observador consegue oferecer situações que interessem a criança, ampliando a confiança entre ambos (SCHERBAUM, 2017).

A partir dessa interação que reflete na confiança da criança com o adulto, a brincadeira ocorre espontaneamente, baseando-se no conforto da criança com aquele que a cerca. Neste contexto, a brincadeira representa um sentimento de pertencimento e afetividade, facilitando o desenvolvimento infantil a partir da segurança para a criança em expressar seus sentimentos quando brinca, pois sente o amor ao redor (WINNICOTT, 2008).

De acordo com Outeiral (2015), nas teorias de Winnicott, o desenvolvimento da criança relaciona-se ao brincar por meio da questão do self, ou seja, enquanto a criança brinca, a criatividade e espontaneidade é estimulada, proporcionando a utilização da personalidade de forma integral, favorecendo a descoberta íntima do self, traduzido da língua inglesa como "eu".

A criança brinca para relacionar sua verdade interna às situações externas, envolvendo-se com o meio e os indivíduos que o compõem, tratando-se da experiência que estrutura o self, em que imaginação e realidade caracterizam possibilidades de desenvolvimento, conhecimento e aprendizagem. Sendo assim, a imaginação, criatividade e brincadeiras determinam a base do processo psíquico, que classifica as dimensões do self (SCHERBAUM, 2017).

A partir da criatividade estimulada e potencializada, a criança alcança experiências significativas, que representarão a construção de sua identidade, personalidade e preferências, definindo a capacidade criativa e crítica que favorecem a tomada de decisões nas diferentes ações. A princípio, essas escolhas determinam as brincadeiras interessantes à criança, proporcionando o conhecimento aos adultos das necessidades e emoções infantis (MOURA, 2008).

A ilusão refletida por meio da brincadeira representa um valor importante para o adulto compreender o mundo interior da criança, manifestado em ações impostas pelas atividades imaginativas, que permitem a evolução do desenvolvimento. Conforme a criança amadurece, as brincadeiras são mais exploratórias e experimentais, retratando o que a criança deseja, repudia, tem curiosidade e interioriza (ARANTES, 2008).

Winnicott ainda afirma que a criatividade, conforme amadurecida por meio das experimentações, representa um elemento fundamental para a concretização e consolidação do desenvolvimento infantil, considerando as mudanças nas escolhas das brincadeiras, que passam a exigir um espaço adequado para ocorrer, além de mais aproximação com a realidade. Esta situação determina o brincar como uma possibilidade interna, que depende das relações com os fatos para representar um sentido à criança (SCHERBAUM, 2017).

Para Outeital (2015), o brincar deveria ser a principal atividade da criança, já que a brincadeira remete a uma aprendizagem social, sendo o resultado de relações interindividuais. A brincadeira relaciona-se à possibilidade de educação da criança, proporcionando a superação de desafios e rompimento com a rotina.

Quando brinca, além de entrar em um mundo imaginário, a criança pode construir relações reais, elaborar regras de convivência e organização construindo assim a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que tem a oportunidade de modificar essa realidade, enriquecendo suas relações, caminhando em direção à conquista da autonomia e cooperação, de forma ativa (ARANTES, 2008).

De acordo com Santos (2012), a possibilidade de desenvolvimento a partir do brincar é permitido à criança quando o ambiente é planejado para estimular, além de ser considerado como um instrumento pedagógico que a criança vai dispor para se desenvolver integralmente.

Para Outeiral (2015) é de fundamental importância que todos os envolvidos com o desenvolvimento infantil passem a ver o ambiente com um olhar diferenciado, como uma articulação de vários aspectos: atividades, espaço, tempo, objetos e parceiros, sabendo que esta articulação resulta em um espaço de estímulos ao desenvolvimento, especialmente oportunizado pela brincadeira.

O ambiente de vivência na infância deve ser estimulador e interessante, deixando então de ser visto apenas como mais um espaço qualquer, sem referência ou oportunidades, limitando a vivência das crianças, impossibilitando uma interação ou troca entre elas (GRANA, 2013).

A brincadeira na infância estabelece um vínculo entre a fantasia imaginativa e a realidade vivenciada, auxiliando no desenvolvimento do cérebro infantil, na formação das linguagens humanas, seja de aspectos cognitivos ou motores, levando ao estímulo da melhora sensorial, identificando uma progressão na personalidade, identidade e autonomia da criança (MOURA, 2008).

Neste contexto, as brincadeiras devem fazer parte da realidade infantil, pois o ato de brincar permite que a criança represente sua realidade por meio da comunicação, com linguagens verbais que auxiliam nas descobertas de novos conhecimentos, de modo que exista a extensão para a realidade adulta (SANTOS, 2012).

Para Moura (2008), o comportamento das crianças durante as brincadeiras é diferenciado das atitudes cotidianas, devido ao brinquedo permitir mudanças comportamentais e estruturais nas crianças, de acordo com a necessidade do momento, levando a criança a criar realidades que dependem apenas da imaginação para acontecer. O desenvolvimento infantil surge a partir das funções que estão acima da realidade, pela apropriação dos símbolos e linguagem, vivenciados em momentos diferenciados do cotidiano da criança.

Winnicott afirma que a brincadeira permite que a criança idealize novos desejos, relacionando esses desejos às possibilidades reais ao elaborar novas regras que podem aproximar a criança de seus direitos e deveres. As maiores conquistas de uma criança dependem das brincadeiras que ela realiza em seu cotidiano, podendo estender a aquisições futuras relativas ao comportamento adequado e a moralidade (SCHERBAUM, 2017).

De acordo com Winnicott:

> A escola representa um lugar no qual a criança pode experimentar seus próprios instintos, agora num ambiente mais protegido do que o próprio lar. A Educação Infantil é um lugar onde elas [as crianças] podem, por algumas horas, diariamente descobrir a extensão de seus próprios impulsos, e assim se tornarem mais capazes de lidar e sentir menos medo deles (WINNICOTT, 1996 apud SANTOS, 2012, p. 81).

Portanto, a escola representa um espaço de experimentação como extensão das experiências sociais e familiares, sendo fundamental a participação do adulto para o estímulo às brincadeiras, especialmente caracterizado pelo professor, quem representará a confiança para manifestação dos sentimentos e emoções infantis. Para Granã (2013), a redefinição do contexto da Educação Infantil, momento em que a brincadeira depende da confiança entre a criança e professor, necessita de uma reconstrução das práticas para que a criança deixe de ser vista como um material a ser moldado e passe a ser concebida como um sujeito social, capaz de construir seu conhecimento, com uma aprendizagem gradual, podendo exercer o direito de ser criança dentro da pluralidade cultural e social.

A atualidade da Educação Infantil exige a interação que acontece entre criança, professor, desenvolvimento e conceitos, representando um espaço de descoberta sobre a vida, de interação e aprendizagem, a partir das experiências compartilhadas. Sendo assim, o eixo do processo é a observação e a mediação, e todo o conhecimento que a criança carrega é valorizado, ressaltando então a ideia de processo educativo, que começa exatamente na infância (MOURA, 2008).

Nas teorias de Winnicott, o momento da chegada à escola representa a saída do lugar de conforto, determinado pelas relações familiares, sendo fundamental o reconhecimento das necessidades específicas da criança por parte do professor também, de modo que a confiança não seja algo técnico, permitindo o conforto da criança na escola e, consequentemente, seu desenvolvimento (SCHERBAUM, 2017). De acordo com Arantes (2008), Winnicott afirma que a partir da chegada da criança à escola, as atitudes precisam ser humanizadas, pois realizações mecânicas, sem comunicação com afeto, refletem na ausência de interação e confiança, limitando as possibilidades da criança em expressar-se, manifestar seus interesses e brincar, devido acreditar que será repreendida quando agir com a espontaneidade comum em suas relações familiares.

Para Santos (2012, p.96): "O florescer da criança dependerá, tal como a criança dependeu da mãe e do ambiente familiar, da sensibilidade dos agentes escolares em comunicar-se com a criança"

Portanto, o desenvolvimento da criança ocorrerá quando a confiança pertencer às atividades cotidianas, seja nas relações familiares, educacionais ou demais âmbitos sociais. Cabe à escola proporcionar segurança e conforto para que a criança compreenda o ambiente educacional como um espaço de interação, que permite as expressões de emoções e sentimentos para o alcance da aprendizagem, aquisição do conhecimento e aprimoramento das habilidades humanas (OUTEIRAL, 2015).

O brincar ocorre em espaços potenciais, incluindo realidades internas e externas, objetivando o desenvolvimento integral das habilidades da criança, facilitando a percepção do "eu", das preferências, necessidades e desejos, impulsionando a formação da personalidade e identidade de cada indivíduo (MOURA, 2008).

Scherbaum (2017) ressalta que a tranquilidade de uma criança nas ações do brincar correspondem à confiança no meio, proporcionando a manifestação da criatividade e imaginação, fundamentais para o desenvolvimento infantil. O espaço para as brincadeiras, seja na escola ou em família, precisa apresentar potenciais estímulos, permitindo a máxima ação da criança a fim da concretização de uma busca espontânea pelo prazer e diversão, assimilados ao desenvolvimento.

Winnicott ainda aborda, em suas teorias, o objeto transicional, referenciando ao primeiro contato da criança com algo externo, diferente do self. Os objetos transicionais representam uma ilusão à criança, diante de algo novo e inesperado, podendo ser relacionado à chegada na Educação Infantil, quando uma situação nova, diferente do que é comum, inicia-se, exigindo a necessidade de adaptação (OUTEIRAL, 2015).

Winnicott afirma que a brincadeira simboliza as emoções, as perturbações e as necessidades da criança, representando um momento de externalização das relevâncias. O ato de brincar relaciona-se ao prazer, mas expressar angústias e medos, cabendo aos adultos a observação daquilo que a criança sente, auxiliandoas, de modo que não fiquem traumas durante o desenvolvimento, diante da confiança em manifestar sentimentos e emoções com os adultos próximos, desde familiares até professores (GRANA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho permitiu a observação sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança, baseando-se nas teorias de Winnicott, considerando a fase da Educação Infantil como fundamental na continuação das relações, permitindo confiança à criança para manifestar seus interesses e necessidades durante as ações do brincar.

A ação de brincar deve ser estimulada nas crianças em diferentes contextos e formatos, propondo a brincadeira em situações coletivas e individuais, de modo que a criança consiga conhecer o outro e a si mesmo. É importante para o adulto identificar, por meio da imaginação e criatividade infantil, as potencialidades da criança, bem como sua capacidade afetiva, criativa e racional, buscando desenvolvimentos na motricidade, linguagem, percepção e representação do meio, sempre aprimorados pela maturação da idade e pela intervenção pedagógica do professor.

Em seus estudos, Winnicott afirma que, a partir do devido estímulo à criatividade infantil, a criança consegue preservar a espontaneidade nas relações com o brincar, externalizando sentimentos e emoções, de modo que seja possível ao adulto a identificação das necessidades infantis. Sendo assim, a criança manifesta suas ações íntimas na brincadeira, além de relacionar imaginação

à realidade, compreendendo as situações ao redor.

O desenvolvimento infantil, para Winnicott, depende da confiança da criança com o meio, sendo fundamental as relações com os adultos, familiares e professores, a fim de que expresse o que sente e deseja nas brincadeiras. Enquanto brinca, a criança experimenta e encontra possibilidade de resolução de conflitos, possibilitando realidade à imaginação.

O senso comum, porém, ainda apresenta resistências quanto às brincadeiras em espaços educacionais, diante de familiares que acreditam na ausência de associação entre o brincar e o desenvolvimento das habilidades. A escola e os professores precisam propor situações que demonstram o equívoco deste pensamento ultrapassado, caracterizando as brincadeiras como momentos de aprendizagem das crianças, favorecendo o enriquecimento da cultura social, histórica e educacional do sujeito.

Os espaços escolares destinados à educação infantil são favorecidos com a possibilidade de incluir brincadeiras na rotina infantil, para estimular e valorizar o processo educacional. As crianças, quando levadas ao desenvolvimento das habilidades de maneira significativa, associam sua realidade as fantasias mais facilmente, imaginando situações que servem como respostas a conflitos internos, expressos em seus atos de brincar.

Portanto, o brincar é fundamental ao desenvolvimento, cabendo ao professor a adoção de práticas didáticas que explorarem a importância das brincadeiras em sala de aula, de modo que a criança sinta-se segura em aprender brincando, assim como familiares percebam como as brincadeiras possibilitam uma evolução nas habilidades, capacidades e potencialidades de seus filhos.

THE CONTRIBUTIONS OF PLAY TO CHILD EDUCATION

ABSTRACT

The importance of play to achieve the goals related to child development is highlighted throughout the work, revealing that the stimulation of play at different moments and contexts of life, presented to children by teachers and family members, allows an integral development of human skills, enabling the construction of identity, ensuring a child's tendency to become a critical, autonomous, responsible, confident and committed subject. Despite the evidence that play favors development, providing the child with the acquisition of more solid knowledge, there are still resistances in the adoption of games in educational spaces, sometimes seen by family members as moments of relaxation and distraction for the child, valuing registered activities, without recognition in the activities developed by the act of playing. The approach of this study considered the research carried out by Winnicott, based on the perception that playing should be an instrument of evaluation and intervention, providing an opportunity to follow the child's evolution, as well as the understanding of emotional development, since in play, the child expresses his desires, traumas and elaboration of his conflicts.

Keywords: Development; Joke; Winnicott.

REFERÊNCIAS

ARANTES, M.A. Psicanálise: notas a partir do pensamento de Winnicott. 6ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

GOMES, T.P.; CASTRO G.M. Brincar e desenvolvimento infantil: uma análise reflexiva. 2ª ed. São Paulo, 2010.

GRANÃ, R. B. Origens de Winnicott: ascendentes psicanalíticos e filosóficos de um pensamento original. 4ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

KAGAN J. Desenvolvimento e personalidade da criança. 3ª. ed. São Paulo: Harbra; 2009.

MALINA, R. M. Crescimento, maturação e atividade física. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2009.

MOURA, J. A. Winnicott - Principais Conceitos. Psicologado, 2008. Disponível em: <https://psicologado.com.br/winnicott--principais-conceitos.pdf>. Acesso em 06/01/2022.

NÚNEZ, I. B. Formação de conceitos e princípios didáticos. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2009.

OUTEIRAL, J. O. D. W. Winnicott: o homem e a obra. Revista Viver Mente e Cérebro, n. 05, ano 15, 2015. Disponível em: <http://pepsic.org/scielo/100007>. Acesso em 06/01/2022.

QUEIROZ, M. A. Educação infantil e ludicidade. 2ª ed. Teresina: Edufpi, 2009.

RAU, M. C. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SANTOS, E. S. Winnicott e Heidegger: indicações para um estudo sobre a teoria do amadurecimento pessoal e a acontecência humana. Revista Natureza Humana, n. 09, ano 11, 2012. Disponível em: <http://pepsic.org/scielo/558479>. Acesso em 06/01/2022.

SCHERBAUM, D. G. Brincar na clínica psicanalítica com crianças. Dissertação de Mestrado em Psicologia – UFRS, 2017. Disponível em: <https://www.teses.ufrs.br/teses/12016-151017>. Acesso em 06/01/2022.

WINNICOTT, D. W. A criança e o seu mundo. 10ª ed. Rio de janeiro: LTC, 2008.

O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS:

UM NOVO OLHAR NA SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS

RESUMO

A Educação para Jovens e Adultos (EJA) se apresenta ainda como uma realidade na educação brasileira, dando oportunidade para o indivíduo voltar a estudar e completar seu aprendizado a partir do momento, onde independente do motivo, houve uma interrupção ou cessar. O pedagogo, o professor que se aventura no ensino e aprendizado para essa faixa etária, deve ter consciência de que tem em mãos um grupo extremamente peculiar, com uma gama de oportunidades a partir da bagagem histórica, cultural e social dos seus alunos. Esse artigo científico tem como objetivo demonstrar a importância da formação docente que tem como público alvo os alunos do EJA, sempre amparado em metodologias e didáticas que sejam significativas para os mesmos e promovam o seu adequado desenvolvimento de forma plena, crítica e útil além dos muros escolares. Por meio de uma metodologia amparada em uma revisão bibliográfica, em livros, artigos e publicações eletrônicas, acerca do EJA e suas metodologias e didáticas, o artigo tem sua comprovação científica. Ministrar aulas no EJA, vai muito além de transmitir conteúdos, trata-se de uma troca valorosa de ensinamentos, do professor para o aluno e vice versa, onde a individualidade e as especificidades do mesmo devem ser levadas em conta ainda mais, para que suas verdadeiras potencialidades sejam desenvolvidas e que o seu aprendizado e desenvolvimento seja sempre significativo, prazeroso e efetivo.

Palavras Chave: EJA, metodologias, didáticas e metodologias.

ABSTRACT

Education for Youth and Adults (EJA) is still a reality in Brazilian education, giving the individual an opportunity to return to study and complete their learning from the moment, regardless of the reason, there was an interruption or cease. The pedagogue, the teacher who ventures into teaching and learning for this age group, must be aware that he has an extremely peculiar group at hand, with a range of opportunities based on the historical, cultural and social background of his students. This scientific article aims to demonstrate the importance of teacher training that targets EJA students, always supported by methodologies and didactics that are meaningful to them and promote their appropriate development in a full, critical and useful way beyond the walls schoolchildren. Through a methodology supported by a bibliographic review, in books, articles and electronic publications, about the EJA and its methodologies and didactics, the article has its scientific proof. Teaching classes at EJA, goes far beyond transmitting content, it is a valuable exchange of teachings, from the teacher to the student and vice versa, where the individuality and specificities of the same must be taken into account even more, so that their true potentials are developed and that their learning and development

is always meaningful, pleasurable and effective.

Keywords: EJA, methodologies, didactics and methodologies.

INTRODUÇÃO

Atualmente são inúmeros os casos de pessoas que voltaram a estudar depois de um longo período afastado da escola por inúmeros e diferentes motivos. Também o seu retorno ocorre com objetivos diferenciados, sejam estes profissionais, sociais, econômicos ou até valorização pessoal.

Definida como educação para jovens e adultos (EJA), está presente nas escolas públicas e tem como público alvo as pessoas citadas acima, com turmas em horários variados, apresentando uma sala heterogênea, muitas vezes com jovens que não terminaram o ensino fundamental I e adultos que não terminaram essa etapa na sua vida escolar e/ou o ensino médio.

Com isso o professor ganhou mais um grupo onde poderia ministrar suas aulas e paralelamente passa a ter que pensar em uma didática e metodologia totalmente diferenciadas daquelas que existiam quando o mesmo ministrava suas aulas para as crianças ou adolescentes.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de quebrar certos paradigmas e conceitos que ainda persistem em existir quando se trata da educação para jovens e adultos, ou seja, formas inadequadas que muitos educadores utilizam para ministrar suas aulas em grupos tão heterogêneos e ao mesmo tempo tão específicos.

Torna-se inadmissível observar ainda hoje, professores que atuam no EJA e utilizam metodologias, didáticas e recursos similares a educação para crianças ou adolescentes que estão dentro do ano escolar preciso.

Esse artigo científico tem o objetivo de demonstrar como essas formas são permissivas, enfadonhas, desestimulantes e acima de tudo, como deve ser permeada a educação de jovens e adultos no que se refere a didática e metodologia, no que compete a formação desse docente.

A metodologia é realizada por meio de uma revisão bibliográfica, com uma intensa pesquisa de livros, revistas especializadas e pesquisa eletrônica, acerca da didática, metodologia e aprendizagem sobre os estudantes da EJA e a formação dos docentes que atuam com esse público, para que o tema em questão possa sair do senso comum e ser comprovado cientificamente.

A educação para jovens e adultos é um direito de todos, bem como a sua qualidade, na formação de um indivíduo letrado, crítico, argumentativo e acima de tudo, transformador da sociedade do qual vivemos.

2. EJA: A NEDESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

Entender a necessidade de uma didática diferenciada para a educação de jovens e adultos é o primeiro passo para um aprendizado significativo para o estudante e também para o professor.

Fugir das mesmices e das ideias

chamadas tradicionais, romper com os conceitos que giram em torno da repetição, do decorar, são necessários e para isso não apenas a didática, mais também o professor deve romper com esses laços.

A aprendizagem na escola ocorre porque alguém a está buscando para satisfazer uma necessidade, principalmente quando se refere à educação de jovens e adultos, que por diferenciadas razões não concluíram seus estudos e agora retornam com esse intuito, projetando uma vida melhor, dentro de cada necessidade individual e própria.

Os adultos se vêem impelidos a buscar uma nova instrução diante da consciência de sua necessidade de conhecimentos e habilidades novas para resolver problemas ou para alcançar um maior desenvolvimento pessoal.

A aprendizagem do adulto depende também, de seu desenvolvimento, seu interesse pelos conteúdos apresentados e, principalmente, seu desejo de aprender. É importante salientar que o adulto traz consigo o desejo, a motivação e a experiência de vida, que contribuem para a aprendizagem, porém não podemos esquecer que a tarefa de aprender deve ter significado para o educando e relacionar-se com seus objetivos, pois quando o adulto compreende o propósito da tarefa, aumenta seu rendimento.

Becker (2001) relara que o professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras.

A sensibilidade do professor é algo extremamente importante no sentido de perceber e respeitar o ritmo de cada aluno. Por isso é imprescindível que ele valorize os conhecimentos trazidos pelo adulto que, após um longo dia de trabalho, vem para a escola, cansado, e ao retornar à sua casa tem pouco, ou nenhum, tempo para rever os conteúdos aprendidos.

Sabemos que muitas vezes, infelizmente, o único tempo disponível que o adulto tem para participar em educação de adultos é à noite, depois de um longo dia de trabalho. O seu cansaço não só contribui para a sua convicção de que não consegue aprender, mas também muitas vezes, leva-o a não aparecer às aulas.

Mesmo quando não trabalha fora, esse adulto como uma dona de casa, tem a árdua e na maioria das vezes incompreendida função de cuidar da casa, dos filhos e do marido. Essas são suas prioridades e os estudos mais uma tarefa que ela tem que agregar e realizar, sem colocar em detrimento às outras.

Sabe-se que a aprendizagem do adulto é diferente da aprendizagem da criança e que essas diferenças são claras e numerosas, no entanto, muitas vezes aplicam-se os mesmos métodos para ensinar e ainda se espera que os adultos tenham a mesma facilidade. Às vezes usa-se até a fala infantilizada, acreditando que assim o adulto compreenderá melhor o que está sendo ensinado.

Não basta só o que querem os governantes, a própria forma de se estudar a EJA deve ser diferente. Os sistemas de ensino continuam estruturados como se a mesma pedagogia utilizada para as crianças pudesse ser aplicada aos adultos.

Antes de qualquer conduta, deve-

mos ter em mente que ensinar adultos nunca foi e nunca será igual alfabetizar crianças. Esse conceito pode parecer extremamente óbvio, porém absurdamente ainda nos deparamos com educadores utilizando métodos de ensino utilizados em crianças para adultos. Esse conceito pode ser explicado pela própria definição de alguns termos relacionados a educação.

Pedagogia, palavra derivada do grego pais (criança) e ago (conduzir), significa a condução de crianças, portanto Andragogia é a melhor palavra para definir a arte de educar adultos. (STRECK, 2008)

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. (GADOTTI, 2001)

Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto estima, pois a sua ignorância lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente com relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Com isso é fato que o educador precisa encontrar melhores formas de ensinar, destinadas ao adulto, de forma que suas especificidades sejam contempladas e a aprendizagem ocorra efetivamente.

O adulto traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1999)

Embora os adultos tenham essa capacidade, na maioria das vezes eles não percebem isso em sua vida e ainda carregam em si a ideia de que são incapazes ou impossibilitados de aprender, o que demanda tempo e paciência do educador para retirar deles essa idéia. Muitas vezes, eles passam a cobrar do professor aquilo que entendem como facilitador de sua aprendizagem: a cartilha, o dever de casa, a cópia de textos, o ditado e as provas.

O tempo que o educando adulto necessita para aprender é diferente do tempo da criança, e muitas vezes diferente dos seus pares, pois trazem consigo diferentes histórias de vida. O educador não pode comparar indivíduos, pois cada um possui características próprias.

(NASCIMENTO, 2000)

É preciso respeitar não só a individualidade dos adultos, como também as diferenças, valorizando os conhecimentos trazidos de outras experiências escolares, os saberes adquiridos ao longo da vida, mesmo para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso à educação em idade adequada.

Muitas vezes a sensação de fracasso também é vivida pelo professor, quando é cobrado pelo aluno e pelos governantes,

que querem ver apenas a aprovação em massa, sem se preocupar com a verdadeira aprendizagem.

Isso só reforça que investir na educação, possibilitando o acesso dos adultos à instrução sistematizada, é mais importante do que simplesmente conferir certificados.

3. O PROFESSOR DO EJA E SUAS NECESSÁRIAS CARACTERÍSTICAS

É desejável considerar que, embora esse educando possa estar retornando à sala de aula após um período de afastamento, ele, em muitos casos, pode chegar com mais informações que o professor, devido à facilidade de circulação das mesmas, ao acesso a mídia e outros modos de se prover do conhecimento.

Por essa razão, é possível encontrar autores que pontuam a necessidade de uma formação docente que não se limite à graduação, incluindo um respaldo cultural. Em outras palavras, que a formação docente preveja momentos de apuração crítica, bibliografia que fomente a leitura e a reflexão da prática, idas ao teatro, dentre outros. Quanto mais for emancipado o professor, maiores chances o educando com quem trabalha de ser incentivado a alcançar um nível maior de liberdade.

É desafiador para o mestre a missão de motivar o educando a ser autônomo, crítico, protagonista das decisões da sociedade e do ambiente de que faz parte.

A prática pedagógica da sala de aula, não deve ser pensada para o educando, mas com o educando, ele pode e deve apresentar o que de fato é para ele importante aprender. Dessa forma, o educando deixará a posição de oprimido assumindo a libertação, caso a deseje. (FREIRE, 2011)

Dessa forma, Souza (2011) destaca que os sujeitos da EJA hoje são diversos:

trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns. Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo.

Essa variedade de situações que o educador da EJA pode encontrar em sala de aula é um quadro que vem se formando há pouco tempo, mas que justifica o nome dado à modalidade é a formação de turmas da EJA com a presença cada vez maior de alunos jovens, o que não era comum há alguns anos. Estes chegam às escolas por motivos como, conseguir emprego; por questões de indisciplina, pois “atrapalham o desenvolvimento da aula”; por serem pessoas com necessidades educativas especiais e em decorrência disso serem reprovados por diversas vezes, dentre outros fatores.

Sobre o perfil do educador, muitas vezes os mesmos não são graduados em Pedagogia. Pode-se encontrar nas salas da EJA professores licenciados em Letras, Biologia, Matemática ou com outras graduações. Essa abertura é possível uma vez que o ensino na modalidade pode ser ministrado de modo uni docente, quando nos anos iniciais. Além disso, são os profissionais das demais licenciaturas que

atuam em sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (SOUZA, 2011)

Também, em várias das situações, há coexistência de adolescentes, jovens, adultos e idosos numa mesma turma, isso torna o trabalho docente mais complexo, no que se refere ao traquejo para lidar com a variabilidade de modos de ver e interagir com o mundo que cerca esses sujeitos. Também torna o trabalho mais interessante, à medida que o desafio de lidar com essa situação exige do docente maior sensibilidade e competência técnica.

Souza (2011) também destaca que percebe-se que existem na alfabetização e letramento dos jovens e adultos, alguns obstáculos a serem transpassados. Os professores enfrentam algumas dificuldades, tendo que lidar com educandos com seus medos, baixa estima, frustrações e desmotivações. Os alunos acham-se incapazes e, às vezes, velhos demais para aprender, muitos enfrentam pobreza extrema, problemas sociais e falta de moradia, entre outros. Os professores em sua maioria não possuem qualificação específica para atuar nesta modalidade de ensino, as instalações não são adequadas e o material didático tem que ser adequado e às vezes, improvisado.

A formação profissional do educador era construída com o foco na infância, com pessoas que não fala, não tem problemas e questionamentos, e a educação de jovens e adultos é o oposto disso. A EJA possui características distintas, com isso faz se necessário um educador capacitado, que saiba como interagir, agir, estimular e ensinar para estes jovens e adultos. (ARROYO, 2006)

A evasão, repetência e dificuldades de continuar os estudos, dificultam o processo de escolarização. Apesar de a evasão ter diminuído devido a seletividade da repetência, com a progressão continuada, muitas ainda são as dificuldades encontradas pelo educador na educação de jovens e adultos.

Por outro lado, hoje em dia já podemos observar a existência de vários cursos de pós graduação específicos para a educação de jovens e adultos, cursos de extensão, que são de extremamente importância para a formação de profissional.

Sabe-se também que as políticas públicas também devem contribuir de forma efetiva nesse tipo de educação, buscando o verdadeiro sentido da mesma, a formação de um indivíduo crítico, capaz e pleno de sua cidadania. Diferente de décadas atrás, quando a educação de jovens e adultos serviu apenas para a formação de uma mão de obra qualificada e sem capacidade de argumentação.

Pierro (2010) descreve que para que as políticas públicas possam conferir materialidade, a concepções mais apropriadas de alfabetização e educação básica de qualidade, (o que implica também, articular devidamente oportunidades de qualificação profissional e acesso às tecnologias da comunicação e informação), é preciso ampliar o financiamento destinado à EJA, e reverter a situação de despreparo e desvalorização profissional dos educadores que a ela se dedicam.

Os alunos da EJA necessitam de diálogo, compreensão e estímulo, não são muito diferentes do ensino tradicional, mas possui suas particularidades e

devem ser levadas em consideração para uma efetividade no ensino. Os alunos só aprenderão se quiserem aprender, especialmente porque aprender custa esforço e ninguém fará esforço a troco de nada. Os velhos "truques", muito usados anteriormente, de ameaçar com notas baixas e reprovação não funcionam na EJA. Jovens e adultos não se intimidam facilmente e eles só irão empenhar-se em aprender os assuntos sobre os quais tenham interesse.

Outra dificuldade no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos, são os referencias ensinado, pois estes têm que fazer sentido dentro da realidade deles. E é por este fator que muitos voltam ou entram em um estabelecimento de ensino, buscando mudar sua realidade de vida, sonhando com a possibilidade de um emprego melhor, e se este conhecimento não se encaixa na realidade deles, se desmotivam ou saem da Escola. (FREIRE, 2011)

Cabe salientar que nesta modalidade de ensino, os educandos não possuem muito tempo para estudar, pois nesta fase a maioria dos alunos trabalham, possuem famílias, dificultando assim, a dedicação aos estudos.

Mas não se pode negar que o fracasso escolar na EJA, não é responsabilidade exclusiva dos órgãos governamentais e/ou escola e professores, mas o educando também faz parte deste processo, ele é co-autor e também possui sua parcela de responsabilidade. Mas é normal que o adulto nesta fase busque desculpas e culpados para se justificar, como muitos fazem, onde deveria reconhecer o seu erro de se auto justifica e dedicar-se da melhor forma a um novo recomeço, apesar das dificuldades. (ARROYO, 2006)

O planejamento deve estar atrelado à realidade e as necessidades dos alunos, e o livro didático nunca deve ser considerado um plano de trabalho, apesar de ser

Na Educação para Jovens e Adultos, tendo em vista, a grande diversidade dos alunos, é praticamente impossível existir um livro didático que dê conta das variações de idades, experiências, interesses e conhecimentos presentes numa mesma sala de aula. Assim sendo, o educador deve planejar as suas aulas considerando o livro didático e outras metodologias que facilitem e estimulem o aprendizado. (SECAD, 2006)

O principal desafio da produção de livros didáticos para alfabetização de jovens e adultos consiste na concretização de propostas pedagógicas que abarquem as necessidades dos sujeitos envolvidos, as realidades locais e a diversidade cultural constitutivas dos grupos sociais que buscam aprender a ler e a escrever na vida adulta ou juventude. (UNESCO, 2008)

Apesar de todo o avanço na educação, as políticas públicas ainda não estão sendo eficazes no objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil e a evasão escolar, que ainda existe, por menor que seja. O direito a uma educação de qualidade está sendo negada, muitas vezes por não ser interessante para os governos outras também devido a intensa burocracia em que se instalou tudo que se relaciona ao nosso sistema educacional. Alunos chegam ao ensino médio tendo dificuldades básicas de letramento, muitos erram até na escrita do seu próprio nome.

Com isso a EJA não é posta como

somente uma modalidade de ensino a ser oferecida para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, mas terá uma função reparadora de toda a situação caótica descrita no parágrafo acima.

4. CONCEITOS IMPORTANTES ACERCA DA APRENDIZAGEM NO EJA

A aprendizagem é inerente ao ser humano, desde o nascimento ele está em constante aprendizado, aprendendo a mamar, segurar objetos, andar, falar, comer sozinho, entre outros, até chegar ao aprendizado formal. A aprendizagem para o jovem e o adulto é muito importante, é imprescindível o aprendizado da leitura e escrita, que é o processo básico da escolarização. Dando ênfase não somente ao aprendizado da leitura, mas a compreensão do que se está sendo lido.

A aprendizagem pode ser natural ou induzida, onde a espontânea baseia-se em preferências e motivações pessoais, ocorre por tentativa e erro, imitação, observação, por meio de fontes acessadas no dia-a-dia. Já a induzida ocorre em contextos estruturados para ensinar, tendo como ações planejadas a fim de facilitar a aprendizagem. (CHAGAS, 2010)

O professor deve ser um parceiro na aprendizagem de seus alunos, ser um bom mediador, se permitir aprender com os conhecimentos de seus alunos e poder refletir sobre a sua prática.

O conhecimento como cooperação, criatividade e criticidade, fomenta a liberdade e a coragem para transformar, sendo que o aprendiz se torna sujeito ator como protagonista da sua aprendizagem.

Sair da mesmice, buscar novas formas de aprendizados, atrelados a realidade dos educandos são algumas condutas primordiais para os mesmos quando ministram aulas para jovens e adultos. Muitos alertam que dessa forma o trabalho se torna muito maior, mais com certeza o caminho do sucesso acaba sendo muito mais curto.

Vieira e Jesus (2004) descrevem que é necessário que o educador, para que se efetue um aprendizado satisfatório, em se tratando da alfabetização e do letramento, ele precisa recorrer a diversos materiais, como alguns textos, em primeiro momento, as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor; e, em segundo momento, as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito.

A procura do aprendizado pelos alunos da EJA, visa a melhoria da qualidade de vida e realização pessoal, é um grupo de indivíduos que trazem consigo algumas aprendizagens informais e conhecimentos em algumas áreas em que trabalham, juntamente com experiências e expectativas, entre outros.

Também devemos levar em consideração a especificidade dos conhecimentos e dos processos de aprendizagem por quais passam os jovens e adultos: em grau muito mais elevado do que as crianças, os adultos já dispõem de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas

sobre diversos aspectos da realidade social e natural. Em relação a esse ponto, o desafio seria identificar a natureza desses conhecimentos práticos e desses supostos estilos cognitivos próprios, e investigar de que modo poderiam ser mobilizados para as aprendizagens tipicamente escolares, ou, em outra perspectiva, de que maneira os conteúdos da escola deveriam ser modificados para se adequar a esse modo de pensar próprio que os jovens e adultos já teriam forjado ao longo da vida. (FREIRE, 2011)

O educador deve levar em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos, trocando saberes, respeitando o processo de aprendizado do aluno, afim de que, o aprendizado se torne eficaz.

Precisamos, de fato, ouvir os alunos e estabelecer uma relação de troca de saberes, na qual o aluno sinta que seu conhecimento é importante e que a posição do professor não é a de quem vai impor um determinado conhecimento, desprezando seus saberes, como se esses não tivessem valor.

Para isso, voltamos aos conceitos de Paulo Freire, que entendia muito bem deste universo de jovens e adultos e por isso defendia o desmonte da concepção e da prática bancária de educação. A teoria de Paulo Freire para alfabetização de adultos constitui-se como parte de sua teoria problematizadora e libertadora de educação.

Esta teoria é o modo de como se dá a aprendizagem de forma eficaz. Deve-se considerar as atitudes, identidade, autonomia e sentido, para que realmente, o educando seja o sujeito da aprendizagem.

O processo de aprendizagem dá-se dá partindo do princípio que somos seres inacabados e que estamos sempre aprendendo; que aprender não é acumular conhecimento, pois os conhecimentos são voláteis e as informações envelhecem rapidamente; que o importante é aprender a pensar, pensar na realidade e não reproduzi- la, que é sempre possível aprender um com o outro e que só aprendemos aquilo que é significativo para a nossa vida, onde o que aprendemos na escola prolonga o nosso projeto de vida, havendo uma identificação com a escola para que esta seja prazerosa. (FREIRE, 2011)

A leitura, sempre devendo estar atrelada ao letramento, é fonte importante para a formação dos estudantes da EJA. Isso acontece porque em grande parte de sua formação os estudantes têm pouco tempo para a discussão em sala de aula, realização de atividades ou outros meios para a aprendizagem. A formação desses estudantes se dá praticamente de um estudo individualizado e em casa.

Ao fazer atividades com livros, por exemplo, o que já é difícil e exige paciência e que dificilmente se consegue porque a maioria dos estudantes desse grupo conseguem tempo e o livro para ler, faz-se uma análise superficial e pouco significativa da obra o que ocasiona certamente frustração para o leitor da mesma. Passa despercebido que a obra pode ser um rico e fantástico caminho para transformar visões do mundo, desenvolver novas perspectivas e pensamentos, conhecer e discutir sobre realidades diferentes, enfim um leque de possibilidades a serem exploradas. Manter os estudantes com leituras de textos quase sempre do cotidiano e que

exigem interpretação pouco criativa, ou que tenham atividades pré-estabelecidas com respostas pouco argumentativas empobrecem e enfraquecem a capacidade intelectual dos estudantes.

Com esse conceito, Santos (2004) descreve que perde-se, assim a força de todo um esforço que jamais se configurará em riqueza cultural pessoal, que liberta e nos faz mais capazes de interpretar os fatos da vida em todas as suas dimensões. Ler a vida, portanto, é um processo que se esvai.

Ou seja, manter os estudantes restritos a leituras cotidianas e não permitir que estes tenham acesso a discussões e leituras literárias, ou fiquem sempre com interpretações previamente definidas dessas obras, torna a leitura além de pouco significativa, nada atrativa.

O educador precisa estar seguro que pode ir além dos livros, ampliar seus horizontes de pesquisa e permitir que os estudantes façam o mesmo.

Sendo assim, a partir desses singelos conceitos, o educador terá em mãos a valorosa e não menos árdua tarefa de contribuir para a formação desses seres, hoje adultos e jovens que voltaram a estudar e que procuram bem mais do que juntar uma sílaba a outra para ler.

5. O EJA E SUA DIDÁTICA DOCENTE

O campo da Didática é comumente associado a muitos mitos e vem sendo pouco explorado no que tange às suas possibilidades para a formação docente. Ao serem questionados sobre o objeto dessa área da educação muitos alunos e até mesmo muitos professores respondem, restringindo-a, que trata-se de uma disciplina preocupada em estudar métodos, técnicas, receitas, que sirvam como um suporte aplicável a toda e qualquer aula

O termo “didática”, utilizado como adjetivo, foi empregado desde a Grécia Antiga, para definir a ação de ensinar exercida nas relações entre os mais velhos, as crianças, os adolescentes e os adultos, seja em um contexto familiar ou público. Entretanto, ela só começa a adquirir contornos mais específicos a partir do século XVII com a teoria formulada por Comênio (15621670), em sua obra denominada “DIDÁTICA MAGNA: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, escrita entre os anos de 1627 e 1657. (ANASTASIOU e PIMENTA, 2008)

Nos anos 60, com o advento tecnológico acirra-se o entendimento da didática como métodos e técnicas de ensino, com destaque no planejamento racional das práticas educativas. Corroborando com essa fase, o Brasil da década de 70, em plena atividade da ditadura militar, elege a educação como prioridade dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento e, para isso, desenvolve programas de formação de professores por meio de treinamentos, cujo objetivo situa-se em transmitir instrumentos técnicos próprios para a aplicação do conhecimento científico, propagando a eficiência e a eficácia como princípios da atividade docente. (VIEIRA, 2004)

A década seguinte, de acordo com Martins e Romanowiski (2010), foi marcada como um período de intenso movi-

mento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil. Refletindo o momento político ao qual o país se encontrava, inaugurou-se uma discussão em prol de um professor mais crítico e reflexivo, que imprimisse suas impressões políticas em seu fazer docente, sem que houvesse espaço para a neutralidade.

De 1990 para 2000 há uma alteração na organização escolar e no próprio modo de identificação do professor, enquanto trabalhador, assalariado e sindicalizado. Acompanhada a essa fase surge também a concepção de aluno como sujeito de direitos e produtor de cultura. Dessa forma, o período é propício, devido a todo encaminhamento histórico e político, a uma compreensão da didática realizada pela prática, mediada pelo pensamento e, também pela realidade

Estando o sujeito em sociedade, a educação, como apropriação de si mesmo e das ferramentas necessárias para sua sobrevivência e convívio, ocorre de maneira natural, sendo com o decorrer da história da humanidade institucionalizada. Essa estruturação e sistematização tornou-se responsabilidade dos sistemas de ensino, das escolas, das universidades e, muitas vezes, centradas apenas na figura do professor. No entanto, ela está presente em todas as instancias da sociedade – família, mídia, empresas, hospitais etc. – havendo, portanto, educação para além dos espaços formais, constituindo em uma sociedade pedagógica. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2008)

Nessa perspectiva, cabe à didática, enquanto ciência do ensino, isso é, como a sistematização teórica da prática de ensinar, a atividade de transformar a educação difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos.

Essa didática que está presente em todas as relações sociais é também uma das áreas da Pedagogia. Ela consiste em uma atividade historicamente situada, que tem como objetivo a construção do aprendizado, por meio de uma investigação dos fundamentos e das metodologias de ensino.

Dessa forma, a didática faz parte dos saberes que incorporam à docência. Assim, dentre os conhecimentos dos quais o professor se apropria para subsidiar a sua prática, a didática é um componente fundamental. Pois ela possibilita que os educadores convertam os conhecimentos presentes no mundo e sistematizados nas ciências específicas, como artes, filosofia, matemática, entre outras, em matérias de ensino. Essa articulação constitui a didática, ela se forma essencialmente na junção dos elementos de cada campo específico com as teorias pedagógicas, visando unicamente à aprendizagem do aluno.

A atividade de ensinar é complexa e por se tratar de uma atividade social única, fundada nas relações entre os sujeitos – aluno e professor – se modifica ao mesmo tempo em que modifica também aqueles que estão nela envolvidos. Logo, apresentá-la e explorar a didática como instrumentos estáticos orientados por regularidades, regras, técnicas e operações na condução da aprendizagem não faz sentido.

Anastasiou e Pimenta (2008) descrevem que pensando no ensino como uma prática social, o papel da didática consiste em: compreender o funcionamento do

ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva multi e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem.

A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendolhe segurança profissional. (LIBÂNEO, 2002)

Um elemento marcante na teoria desse autor, a respeito da implicação da didática, consiste na importância da conscientização do professor a respeito da finalidade da educação. A principal perspectiva dessa disciplina é relacionar os processos pedagógicos aos objetivos sócio-políticos da ação educativa. A razão para isso se dá no potencial que a educação possui para a eliminação das desigualdades econômicas e sociais. Em outras palavras, a prática de ensino, o conteúdo que o professor leva para a sala de aula, e os objetivos propostos para aquisição do conhecimento pelo aluno, deve visar a apreensão do conteúdo por todos os estudantes, além de contribuir para uma formação mais crítica, que os façam questionar a sua realidade.

Libâneo (2002) ressalta que a concepção de didática se fundamenta por meio de três tópicos fundamentais. Primeiro, como uma disciplina pedagógica, que possui uma intencionalidade bem definida, a partir de objetivos explícitos. Pressupõe a interação entre aluno e professor, visando à aprendizagem com uma finalidade social. Segundo, por meio da relação entre o ensino e a aprendizagem, como o foco central da didática, que leva em consideração o ensino com uma atividade intencional para “assegurar” que o educando aprenda, tendo em vista a mediação do professor, no sentido de conduzir o aluno para que ele mesmo amplie sua capacidade de apropriação do conhecimento. E o terceiro tópico refere-se ao próprio processo de aprendizagem, que fará com que o aluno construa, elabore e reelabore os conhecimentos e, por consequência, sua ação.

O foco da didática é o processo de ensino, em sua totalidade, levando em consideração o seu fim pedagógico e social. Para ele, o ato de ensinar, pressupõe uma finalidade instrutiva, formativa e o uso de recursos direcionados à aprendizagem. Isso quer dizer que, a teoria e a prática, para o autor, são pólos indissociáveis na prática do docente.

A didática é uma prática humana que, nesse sentido, adquire então características próprias da ação do homem. Geralmente, definimos objetivos, estipu-

lamos meios para alcançálos, realizamos as ações estabelecidas, e analisamos os efeitos obtidos.

Podemos pensar a didática também como uma disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa dos processos de formação e desenvolvimento pessoal em contextos intencionalmente organizados. Nessa perspectiva, a didática propõe ação fundamentada que reúna conhecimentos de diversas áreas, integrando-as segundo uma intencionalidade político-ideológica voltada para o processo de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002)

A didática deve promover uma prática de ensino transformadora da realidade social em questão. A didática, vista a partir dessa formulação, se compromete substancialmente com a aprendizagem do aluno, com todo o seu processo formativo, educacional, psicológico e emocional. Importa para ela, como um ato político, romper com os sistemas reprodutivos das camadas sociais e garantir oportunidades igualitárias para todos os sujeitos.

Fica fácil então entender o porquê da aproximação entre a didática e o ensino para jovens e adultos, totalmente focado nas questões sociais, como propulsor de uma aprendizagem significativa e efetiva. Utilizar as experiências de vida dos alunos é de suma importância, assim como produzir atividades que estejam vinculadas a sua realidade.

O que não se torna cabível são propostas como cópias, ditados, situações aritméticas sem função social, aprendizados que não seriam capazes de ultrapassar os muros escolares.

Partindo da premissa descrita no parágrafo anterior, além de tornar a aprendizagem mais prazerosa e palpável ao aluno, ela será realizada de forma mais facilitada tanto para o educador como para o educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo o contexto educacional, as modificações que toda essa área passou por esses anos, observamos um significativo retorno aos estudos daqueles que por algum motivo, independente de quais foram, cessaram essa atividade. A partir disso, tivemos implantado nas escolas públicas em nosso país a chamada EJA, educação para jovens e adultos, onde os indivíduos, pudessem terminar o ensino fundamental e o ensino médio.

Educar os jovens e adultos está presente em território nacional há muito tempo, desde a época da colonização dos índios pelos padres jesuítas, e ao longo das décadas, o governo brasileiro propondo ações para minimizar esse cenário de intenso analfabetismo que sempre assolou o Brasil.

Escrever sobre a educação de jovens e adultos no Brasil e formar qualquer docente que atua com esse público, a existência de Paulo Freire e sua Pedagogia Libertadora, tem que ser destacada. Tudo que se pensa hoje na metodologia e didática relacionada ao EJA, é amparada nessa pedagogia que era específica para a educação de jovens e adultos, onde foi desenvolvida uma pedagogia que se libertou das amarras do tradicionalismo, na chamada “educação bancária”, onde antigamente o aluno era considerado apenas um melhor receptor de conhecimentos, onde o

professor fazia esse "depósito" do que e da forma como queria, no que se refere aos conteúdos. Paulo Freire, nosso grande educador, elaborou uma educação onde o professor e o educando aprenderiam, onde a bagagem cultural do aluno seria utilizada, onde toda e qualquer aprendizagem deveria ser significativa para ambos e o intuito sempre seria a formação de um indivíduo crítico, argumentativo, formador de opinião e emancipado. Todas essas questões foram enumeradas nesse artigo quando pensado na formação do docente para ministrar aulas para essa faixa etária.

Nos dias de hoje já não temos mais o MOBRAL, o MOVA e outros tipos de programas para educação de jovens e adultos, contudo a mesma aparece cada vez mais presente nas escolas, em períodos pré definidos, tendo agora um público alvo bem diferente daquele de antes.

Atualmente podemos entender que nas salas de EJA uma sala há uma importante heterogeneidade com alunos das mais variadas formas, com experiências diferenciadas, idades diferentes e etc. Com isso, o professor deverá estudar atentamente o seu plano de aula para atingir os objetivos pré determinados com os seus alunos.

Apesar de tudo isso, ainda podemos constatar que muitos educadores ainda não se especializaram o necessário e consequentemente acabam utilizando as mesmas estratégias e procedimentos que são utilizadas nas aulas para crianças e/ou pior, a utilização de ideias e conceitos arcaicos no que se refere a aquisição dos conhecimentos por parte do educando.

O professor para conseguir ter um trabalho efetivo esse público deve acima de tudo, sempre fazer uso dos conceitos baseados na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, além de estar familiarizado com as mídias e tecnologias alternativas de aprendizagem, buscando parcerias e interdisciplinaridade.

Promover aprendizagem e ensinamentos para o aluno é primoroso, ainda mais quando o mesmo vem buscando o tempo perdido e consequentemente vê nos estudo uma chance de uma vida melhor, seja na questão profissional e/ou social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, G. L., PIMENTA, G. S. Docência no Ensino Superior. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARROYO, G. M. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BECKER, F. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. Convite a leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 2001.

LIBÂNEO, C. J. Didática: velhos e novos temas. São Paulo: Edição do Autor. 2002.

MARTIN, O. L. P., ROMANOWSKI, P. J. A didática na formação pedagógica de professores. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212. 2010.

NASCIMENTO, D. A. Educação e Comunicação. Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. Salvador: Edufba, 2009.

PIERRO, C. M.; JOIA, O. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

SANTOS, P. A. M. Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

SECAD, Orientações e Ações das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SOUZA, A. M. Educação de Jovens e Adultos. 2 ed. Curitiba: Xibpex Dialógica, 2011.

STRECK, R. D. E. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

UNESCO, Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: Lições na prática. Brasília: UNESCO, 2008

VIEIRA, C. M. Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. Vol. I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

VIEIRA, M.; JESÚS, F. S. O Aprendizado da Linguagem oral e escrita na Educação de Jovens e Adultos. 2004. Disponível em: http://www.icufu. org/anaisufu2008/PDF/SA0811026.PDF. Acesso em: 13 de maio de 2021.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: JOGOS E BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM

ALINE BLEINROTH NOLASCO

RESUMO:

Atualmente, o uso da Ludicidade está presente na Educação Infantil e tem sido considerada uma metodologia que facilita o desenvolvimento das crianças, pois, ela desenvolve os aspectos cognitivos, emocionais e motores, ao mesmo tempo em que a criança aprende brincando com as demais. A infância é uma das fases mais prazerosas, pois, brincar combina imaginação e realidade ao mesmo tempo. Os jogos e brincadeiras fazem com que as crianças se desenvolvam de forma plena, desenvolvendo diferentes aspectos como a socialização, o carinho, o cuidado, entre outros aspectos. Na atuação docente, a ludicidade permite um fazer pedagógico mais completo e pleno. Ainda é necessário lembrar que a Educação Infantil é a etapa de ensino que mais facilita a utilização desse tipo de metodologia. Portanto, o objetivo do presente artigo foi discutir sobre a ludicidade e suas contribuições para o desenvolvimento das crianças durante essa etapa escolar. A metodologia utilizada foi do tipo qualitativa a fim de discutir a concepção de diferentes autores a respeito do tema em questão. Os resultados indicaram que a ludicidade realmente facilita a aprendizagem e desenvolve diferentes habilidades nas crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil.

Ludicidade. Competências e Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

Pensando na Educação Infantil, esta etapa escolar gerou uma série de debates ao longo dos tempos. Políticas Públicas foram criadas reestruturando o seu ensino, a valorização da criança, as competências e habilidades necessárias para cada faixa etária, a formação continuada para os docentes e à inserção e a valorização do brincar para essas crianças.

O desenvolvimento infantil ocorre especialmente entre 0 e 5 anos de idade.

Inicialmente, a criança começa a socializar com o mundo que a cerca através da família e por meio da escola essas relações sociais são expandidas, levando as crianças a descobrirem coisas novas diante de uma realidade diferente da sua.

Assim como a legislação passou por mudanças, a concepção de ensino na Educação Infantil passou também. Na escola, a criança pode aprender brincando enquanto compartilha experiências com os demais colegas, aprendendo não só a dividir seus espaços, mas também a se sentir pertencente a eles, além de exercitar o ouvir e respeitar diferentes opiniões. Essa é a função implícita, por exemplo, no caso da Ludicidade, através da utilização de jogos e brincadeiras.

A ludicidade engloba atividades livres, que podem ser realizadas individualmente ou em grupos, mas que só podem ser consideradas lúdicas quando a criança escolhe participar. Ações pedagógicas voltadas para a reflexão, constroem um conjunto de experiências que tornam os docentes capazes de desenvolver um trabalho que valorize a criança em suas múltiplas especificidades.

Assim, trabalhar a Ludicidade com os educandos é de suma importância, a fim de desenvolver diferentes aspectos nas crianças: cognitivos, psicossomáticos, psicológicos, psiconeurológicos e psicoterapêuticos.

Como justificativa para o presente artigo temos a questão de que existe o brincar solitário que apesar de desenvolver a criança é diferente dos resultados encontrados quando a mesma convive com outras crianças da mesma faixa etária. Muitas crianças ao conviver e experienciar a vida em sociedade, vão desenvolvendo a criticidade e a empatia pelos colegas.

Assim, a criança que brinca sozinha é capaz de desenvolver a imaginação, mas, ao interagir e brincar na escola passa a desenvolver outros aspectos como as relações cognitivas segundo as experiências vivenciadas junto aos demais.

Desta forma, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa através de levantamento bibliográfico a respeito do tema Ludicidade, aplicada na Educação Infantil, e suas contribuições para o aprendizado e desenvolvimento nessa fase tão importante que é a infância.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O BRINCAR E A INFÂNCIA

Brincar é uma necessidade básica da criança bem como a nutrição, a saúde, a moradia e a Educação, essenciais para o desenvolvimento infantil. Para manter

o equilíbrio mental e corporal, as crianças precisam brincar, jogar, criar e inventar. Essas atividades têm se tornado cada vez mais importantes à medida que são desenvolvidas, reinventadas e construídas.

Porém, durante muitos séculos, a criança era vista como um ser insignificante. Ariès (1981) relata isso em sua obra, constatando que a infância era desvalorizada, pois, para a sociedade as crianças simplesmente não existiam. Diferentemente dos dias atuais, a criança é vista como um ser múltiplo que necessita de cuidados a fim de desenvolver os aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos.

Naquela época a criança era vista como um adulto em miniatura, não necessitando de cuidados especiais. Para a sociedade o mais importante é que ela se tornasse adulta para ser incorporada ao mercado de trabalho. No Século XVII, particularmente, houve uma mudança significativa na sociedade. As relações passaram a se tornar mais concretas e a família começou a observar as crianças através de um novo olhar. Os cuidados agora já não eram mais os mesmos e a função da família de educar a criança passou para a mão de tutores. Substituiu-se a Educação dada pelas famílias, pela Educação nas escolas (ARIÈS, 1981).

Ainda, segundo o autor, a Educação era ofertada apenas para crianças do sexo masculino. Foi então que a partir do Século XVIII, que as meninas passaram a frequentar os sistemas de ensino. Começou também uma distinção entre as classes, já que a burguesia e a aristocracia recebiam privilégios educacionais, em detrimento das demais classes da sociedade.

Passados dois séculos, surge um movimento internacional a favor das crianças. Mais especificamente em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Seu contexto insere as seguintes ideias.

No campo da Psicologia, percebe-se que além da genética, o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento psicossocial do ser humano. Por meio dos brinquedos, a criança desenvolve as emoções, a criatividade, o raciocínio e compreende o mundo: “Brincar é a fase mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto ativa representação do interno - a representação de necessidades e impulsos internos” (WAJSKOP, 1995, p.68).

Ao brincar, a criança se torna mais independente, dá importância à sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita sua imaginação e criatividade, se socializa e interage com o mundo a sua volta. São essas as emoções que ele precisa desenvolver para construir seu conhecimento (MOSÉ, 2013).

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e viverem no mundo é um dos grandes desafios da Educação Infantil. Embora o conhecimento adquirido com a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia seja de grande valor para revelar o universo das crianças, suas características permanecem únicas:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao

seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

A literatura especializada no crescimento e desenvolvimento infantil acredita que o ato de brincar em si é fazer, é uma tarefa que requer tempo e espaço, uma prática saudável composta por vivências culturais, pois, promove o crescimento, constrói relações, pode ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros através do convívio saudável (MOSÉ, 2013).

A Educação traz muitos desafios. Muito já se pesquisou, escreveu e discutiu, mas, esse tema é sempre atual e essencial porque seu foco principal está nas pessoas. Portanto, pensar em Educação é pensar no ser humano como um todo.

Assim:

Não queremos uma escola cuja aprendizagem esteja centrada nos homens de "talentos", nem nos gênios, já rotulados. O mundo está cheio de talentos fracassados e de gênios incompreendidos, abandonados à própria sorte. Precisamos de uma escola que forme homens, que possam usar seu conhecimento para o enriquecimento pessoal, atendendo os anseios de uma sociedade em busca de igualdade de oportunidade para todos (RESENDE, 1999, p. 42-43).

Os docentes devem orientar a aprender a construir seu próprio conhecimento, pois afinal, seja ele educando ou educador, todos devem estar mobilizados e engajados no processo, ou não há possibilidade de ensino (BARRETO, 1998).

Se entendermos o conhecimento como uma representação psicológica, devemos saber que ensinar é um convite à exploração e descoberta. Aprender a pensar sobre diferentes tópicos é muito mais importante do que lembrar fatos e números sobre o assunto.

Sneyders (1996), relata que a Pedagogia, ao invés de manter-se como sinônimo de teoria de como ensinar e de como aprender, deveria transformar a Educação em desafio, em que a missão docente é propor situações que estimulem a atividade reequilibradora do educando, tornando-o construtor do seu próprio conhecimento.

As escolas como um todo precisam também repensar suas práticas a fim de garantir que todas as crianças tenham acesso às oportunidades, impedindo à segregação, já que a Educação está passando por momentos de transformação onde todos devem ser atendidos sem distinção, desenvolvendo diferentes competências e habilidades, respeitando as especificidades de cada indivíduo.

Outra questão que merece destaque é que não pode haver discriminação ou desigualdade entre as brincadeiras, já que nas escolas existem relações tradicionais de gênero, o que pode interferir negativamente na formação da identidade da criança. Por isso é preciso descontruir certos pré-conceitos:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso processo de feminilização e

masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

No universo infantil, as relações de significado são também aprendidas através das práticas educativas de gênero, mostrando muitas maneiras de ser menina ou menino sem precisar categorizá-los.

A escola tem papel importante nesse processo, se a partir dela for possível iniciar as mudanças de atitudes em relação aos brinquedos e brincadeiras. Esses modos e costumes vêm sendo passados a séculos não mudando de um dia para o outro. Por isso, o palco inicial de mudanças deve ser na escola, através, por exemplo, da ludicidade:

Os jogos e as brincadeiras não são inatos ao ser humano e sim desenvolvido entre eles: A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprendese a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe (BROUGÈRE, 2010, p. 104).

2.2 PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NAS BRINCADEIRAS E NA EDUCAÇAO INFANTIL

A Ludicidade é uma importante ferramenta de trabalho na Educação Infantil. No Brasil, a mesma começou a fazer parte dessa etapa a partir da implementação da Escola Nova, na tentativa de substituir o ensino tradicional que era aplicado até então. No ensino tradicional, a ludicidade era vista como um conjunto de atividades que não contribuíam para o desenvolvimento das crianças, apenas serviam para passar o tempo.

Enquanto estratégia pedagógica ela passou a ganhar importância, a partir das diversas discussões sobre a Educação. Nesta fase, as crianças estão se descobrindo e explorando o mundo a sua volta e quando passam a frequentar a escola elas começam a se socializar não só através da família, mas também através das relações no convívio e nas novas descobertas e experiências vivenciadas.

Nesse contexto, as escolas precisam garantir uma rotina de pluralidade de experiências possibilitando a exploração de materiais diversos, considerando as necessidades coletivas e individuais das crianças. Outro fator importante é a escuta. A escola precisa desenvolver práticas e habilidades de escuta com relação aos pais, responsáveis e as próprias crianças, para que se estabeleça a figura do docen-

te como alguém que eles podem confiar e conversar.

Para criar laços significativos para a melhora do desenvolvimento da criança e da qualidade de ensino: “As expectativas dos pais tendem a aumentar a importância que os filhos dão à escola. Isso pode fazer muita diferença” (OLIVEIRA, 2013, s/p.).

Documentos mais antigos como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), já traziam dentre outras orientações, quais as competências e habilidades que deveriam ser trabalhadas: “Nesta modalidade de educação as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos, a exercitar as capacidades motoras, a fazer descobertas e a iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p.32).

O documento ainda discute sobre a atuação docente, onde é preciso pesquisa, seleção e o desenvolvimento de atividades corporais, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Situações que contemplem o desenvolvimento de aspectos específicos do ponto de vista do desenvolvimento corporal e motor é importantíssimo para o desenvolvimento integral dessas crianças (BRASIL, 1998).

Até então existiam poucos documentos norteadores para a Educação Infantil, dentre eles o RCNEI, já citado acima; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que foi criado com o intuito de unificar o ensino em todas as regiões do país, trouxe os direitos de aprendizagem voltadas para esta etapa do ensino, que são: conhecer; conviver; participar; brincar; explorar e expressar. Para que elas ocorram efetivamente é preciso que o docente desenvolva experiências a partir dos aspectos fundamentais ao longo do processo.

A criança no contexto escolar envolve tanto singularidades quanto pluralidades, fazendo com que o protagonismo contribua para que as crianças possam se livrar das amarras estabelecidas não havendo a necessidade de desobedecer para garantir o protagonismo infantil:

> [...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes (BRASIL, 2018, p. 42).

Silva e Urt (2014), discute na Educação Infantil que o brincar pode se tornar uma das principais ferramentas de ensino, pois, nesta fase as crianças costumam demonstrar maior curiosidade, desenvolvendo a criatividade, além de outras habilidades cognitivas:

> A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BRASIL, 2018, p. 214).

As brincadeiras e jogos facilitam o processo de ensino e aprendizagem podendo ser trabalhados a fim de propiciar o encontro da criança com o seu verdadei-

ro eu e a existência do outro. Assim:

Em 1998, escrevi um texto intitulado "Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade", no qual explicitava a seguinte compreensão da ludicidade: "Tomando por base os escritos, as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a 'plenitude da experiência'". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (LUCKESI, 2005, p.9-25).

As brincadeiras devem estar presentes, mas, deve-se ficar claro que o que realmente importa é que a criança queira participar desse tipo de atividade, aprendendo a conviver, a adquirir experiência frente a situações difíceis, a desenvolver autonomia e empatia, convivendo, dividindo e respeitando as diferenças.

As brincadeiras e jogos são em sua maioria agradáveis contribuindo para o desenvolvimento de diferentes aspectos cognitivos. Os docentes devem proporcionar momentos voltados para o brincar em todas as fases do desenvolvimento das crianças, possibilitando perspectivas construtivas, criadoras, imaginárias e ao mesmo tempo reais. No lúdico, a criança constrói novos conceitos e supera as dificuldades, principalmente desenvolvendo prazer em aprender (ASSIS, 2018).

Assim, a ludicidade possibilita as crianças a interação com o mundo que as cerca:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2005, p.21).

O docente deve utilizar também atividades corporais, a fim de observar as expressões da motricidade infantil, compreendendo seu caráter lúdico e expressivo. Aprofundar atividades que contemplem aspectos mais específicos do desenvolvimento corporal e motor são fundamentais para o desenvolvimento da criança (BRASIL, 1998).

A escola deve regatar a cultura popular para salvar o valor cultural de toda a sociedade. Reconhecer os jogos populares como uma série de convenções é a base do conhecimento e da diversão. Criar espaços de participação nas relações sociais é muito importante para a compreensão da cultura popular como um todo (ABERASTURY, 1982).

Ou seja:

Resgatar a história das brincadeiras infantis tradicionais, como expressão da história e da cultura, pode nos mostrar

estilos de vida, modos de pensar, sentimentos e palavras, principalmente jogos e métodos interativos. Viva o presente no passado e configure-se no presente (FANTIN, 2000, s/p.).

Ainda, a utilização de determinados jogos pode resgatar também certas tradições, incluindo o desenvolvimento global das crianças, trazendo jogos e brincadeiras que fizeram parte da vida dos próprios familiares, contribuindo para a difusão das diferentes culturas dando continuidade ao processo.

É preciso ainda, fazer um paralelo entre as brincadeiras tradicionais e a dos dias at6uais, prestando atenção no desenvolvimento dessas atividades a fim de considerar aspectos fundamentais para o crescimento global desses crianças. Resgatar jogos e brincadeiras não só geram conhecimento, mas, também preservam a cultura de grupos específicos

Outra questão trazida por Nhary (2006), é que a ludicidade também contribui para a inclusão de estudantes com deficiências. Assim, o uso de atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento dessas crianças, pois, quando elas brincam, são capazes de realizar atividades em grupo, respeitando obviamente suas capacidades físicas, intelectuais e sociais.

Além disso, a participação das crianças durante as brincadeiras fornecem dados importantes sobre o seu desenvolvimento. O brinquedo contribui para que as crianças reconheçam regras, despertando a criança para o brincar: “a ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas”

(RESENDE, 2018, s/p.)

Ainda, a ludicidade contribui para vivenciar valores e atitudes:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a resiliência, pois permite a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolver efetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade; Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação; Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói o seu próprio conhecimento; O jogo é essencial para a saúde física e mental; O jogo simbólico permite à criança vivências do mundo adulto e isto possibilita a mediação entre o real e imaginário (SANTOS, 2000, p. 20).

A Educação Infantil precisa contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil para que elas possam avançar para outras etapas com segurança e autonomia. A criança ao brincar passa a dominar os próprios medos: “[...] O brinquedo permite à criança vencer o medo aos objetos, assim como vencer o medo aos perigos internos; faz possível uma prova do

mundo real, sendo por isso uma 'ponte entre a fantasia e a realidade" (KLEIN apud ABERASTURY, 1982, p. 48).

A ludicidade deve proporcionar prazer à criança, pois, através dos jogos e brincadeiras ela se desenvolverá de forma plena: "Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas" (ZANLUCHI, 2005, p. 89).

Assim, a Ludicidade está presente na vida da criança e deve ser explorada durante toda a Educação Infantil.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é uma etapa do ensino onde as crianças estão descobrindo e explorando o mundo que as cerca. Deve-se recordar que o desenvolvimento infantil ocorre desde o nascimento e vai até os 5 anos. Nesta fase, a criança começa a se socializar primeiro a partir da convivência familiar, e em seguida na escola, já que nesse ambiente ocorre uma modificação nas relações sociais, a partir da convivência com adultos e crianças que até então não faziam parte da sua vida pessoal.

As crianças inicialmente exploram o mundo ao seu redor a partir dos brinquedos: no começo no ambiente familiar, depois na escola ou em outros ambientes sociais. Por meio dessa vivência lúdica, as crianças passam a interagir com os brinquedos, com os objetos em geral e com as pessoas as quais convivem. A partir disso, a criança começa a adquirir conhecimento de mundo, socializando-se.

A hipótese de que as crianças aprendem brincando, foi confirmada a partir da visão de diferentes pesquisadores. Assim, os resultados indicaram que a proposta de se trabalhar com atividades lúdicas na Educação Infantil são extremamente necessárias e contribuem de forma significativa para o desenvolvimento das crianças.

Assim, a ludicidade enquanto proposta na Educação Infantil é de suma importância para o desenvolvimento das crianças. É nesta fase que elas têm a possibilidade de desenvolver aspectos emocionais, sociais e cognitivos, desenvolvendo estratégias para a solução de problemas, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. Psicanálise da Criança: Teoria e Técnica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BARRETO, S.J. Psicomotricidade: educação e reeducação. Blumenau: Odorizzi, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. 2.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FANTIN, M. No mundo da brincadeira: jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.

LUCKESI, C.C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna. 2005.

MOSÉ, V. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NHARY, T.M.C. O que está em jogo no jogo. Cultura, imagens e simbolismos na formação de professores. Dissertação de Mestrado em Educação. UFF. Niterói: RJ, 2006.

OLIVEIRA, Z.M.R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2013.

RESENDE, C.A. Didática em perspectiva. São Paulo: Tropical, 1999.

RESENDE, D.C.P. A importância da Ludicidade na Educação Especial Inclusiva. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2018.

ROSAMILHA, N. Psicologia do jogo e aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M.P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca:

Consequências ao Sistema Educacional Brasileiro. In Revista Integração, 2000, nº 22, MEC. Secretaria de Educação Especial.

SILVA, J.P; URT, S.C. Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SNEYDERS, G. Alunos felizes. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

WAJSHOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 1995.

ZANLUCHI, F.B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO A EDUCAÇÃO

ANDREIA TEIXEIRA DE SOUZA CLEMENTE

RESUMO:

O direito à educação é norma constitucional indispensável para a eficácia dos mandamentos básicos do país contemporâneo e do princípio da dignidade humana, e é a norma suprema que representa o núcleo básico de cada direito fundamental. O tema da proposta sempre foi objeto de aprofundamento da doutrina e de busca de maior densidade jurídica no Brasil e no mundo. O objetivo geral deste artigo é descrever o contexto das políticas pú-

blicas brasileiras e do direito à educação. Por meio da pesquisa bibliográfica, buscar novas interpretações das normas constitucionais e do poder das normas constitucionais certamente ajuda a compreender as definições e conclusões do assunto. Os resultados mostraram que Partindo de uma consideração geral a respeito da qualidade do ensino, entende-se que a flexibilização não é uma questão puramente educacional, mas sim política, entendendo que todo processo público, em particular a educação do Brasil, é primeiro por uma política, porém, que até agora deixou muitas falhas em sua forma de preparação e gestão.

PALAVRAS CHAVE: Direito. Educação. Estado.

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é inegável e o papel fundamental que escola sempre teve na formação de uma criança é indiscutível. O planejamento e o diagnóstico tornaram-se o suporte da formulação de políticas públicas de educação: embora continuem, entre outros, problemas de cobertura, qualidade, treinamento e / ou formação de professores, os diferentes governos procuraram resolver os problemas da educação com base em modelos e diretrizes de planejamento de organizações internacionais.

Porém, o que se observa na realidade do cotidiano escolar, são famílias que se eximem dessa responsabilidade que lhes é atribuída inclusive pela legislação. Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 01).

A educação é um direito básico garantido pela Constituição Federal Brasileira e é essencial para a realização de uma série de outros direitos humanos, como a dignidade humana, a igualdade de direitos básicos e a realização de direitos civis amplamente aclamados (SARLETE,2001). O objetivo geral deste artigo é descrever o contexto das políticas públicas brasileiras e do direito à educação. Os objetivos específicos são esclarecer o direito à educação, compreender como a educação afeta a formação da dignidade humana e verificar as obrigações do Estado na educação.

Por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se definições e conclusões que certamente ajudarão a entender o assunto. É importante ressaltar que o tema passou por grandes mudanças tanto na teoria quanto na prática, inclusive na Constituição Federal brasileira que passou por diversas reformas, e permitiram um tratamento mais efetivo das questões educacionais, conforme demonstrado a seguir.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O DIREITO A EDUCAÇÃO

Todos têm o direito à educação. Os objetivos da educação incluem o pleno desenvolvimento e dignidade de cada pessoa, a capacidade de participar efetivamente na sociedade e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos. A educação é importante em si mesma e

muitas vezes também é um direito humano "multiplicador", da mesma forma que o grau de acesso à educação influencia o nível de gozo de outros direitos humanos (TORRES,2002).

O direito à educação implica requisitos específicos em diferentes níveis de ensino. A educação primária deve ser obrigatória e gratuita para todos, o que envolverá considerações de custos diretos e indiretos relacionados à educação. A natureza obrigatória da educação primária protege contra violações deste direito por pais ou governos, elimina a discriminação com base na renda e elimina os incentivos para o não comparecimento. Os Estados devem desenvolver uma estrutura nacional que expanda e melhore progressivamente o sistema educacional e que introduza sucessivamente a educação gratuita em outros níveis, como o ensino médio, superior e básico (RUIZ,2016).

Todo Estado deve respeitar o direito à liberdade de educação. Isso inclui o respeito pelas convicções religiosas e morais das crianças e dos pais, o direito dos pais ou tutores legais de escolher escolas particulares para seus filhos e a liberdade de estabelecer instituições de ensino privadas, desde que estejam em conformidade com as regras. Currículos nacionais e admissões.

Em seu comentário geral , o Comitê das Nações Unidas sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC) forneceu diretrizes detalhadas aos Estados a respeito de suas obrigações de respeitar, proteger e garantir o direito à educação. O Comitê também observou que o direito inclui as seguintes características essenciais e inter-relacionadas:

Disponibilidade: os Estados devem garantir o fornecimento de infraestruturas educacionais suficientes (instituições e programas) para todas as pessoas. Devem ser dotados de todos os materiais e instalações necessários ao funcionamento adequado no contexto específico, tais como edificações, equipamentos e materiais didáticos, pessoal treinado e devidamente remunerado, proteção contra os elementos naturais, instalações sanitárias para ambos os sexos e água potável.

Acessibilidade: o acesso à educação consiste em três elementos principais: não discriminação, acessibilidade material e acessibilidade econômica. As instituições educacionais devem ser acessíveis a todas as pessoas, especialmente as mais vulneráveis, e ninguém pode ser discriminado com base em, entre outras razões, sexo, origem étnica, localização geográfica, situação econômica, deficiência, cidadania ou autorização de residência, filiação a um grupo minoritário, religião, detenção ou orientação sexual. As escolas devem estar a uma distância segura e razoável das comunidades ou, para áreas remotas, acessíveis por meio de tecnologia moderna. A educação deve ser acessível a todos e os Estados devem incorporar progressivamente a educação gratuita em todos os níveis.

Aceitabilidade: sujeitos aos objetivos educacionais gerais e aos padrões educacionais mínimos estabelecidos pelo Estado, os programas de estudo e instrução devem ser aceitáveis para os alunos e, quando apropriado, para os pais. Isso significa que a educação deve ser relevante para o contexto, necessidades e capacidades de desenvolvimento da criança, e

deve ser de boa qualidade e culturalmente apropriada.

Adaptabilidade: a educação deve ser flexível o suficiente para se adaptar e responder às sociedades em mudança e às necessidades dos alunos em diversos ambientes sociais e culturais.

2.2 A DIGNIDADE HUMANA CONSTITUIDA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Gomes (2009, p. 44) comparou a educação com o princípio da dignidade humana como um direito humano, e destacou que "a missão da educação é conscientizar os seres humanos sobre os direitos e apontar métodos que possibilitem a igualdade, a liberdade, a justiça e paz social". O capitalismo e os sistemas neoliberais não levaram a sociedade contemporânea a um desenvolvimento que enfatize os direitos humanos básicos, embora haja disposições formais na maioria das constituições nacionais e convenções internacionais.

A realidade de hoje reacendeu a busca da sociedade por oportunidades iguais e dignidade humana, o exercício dos direitos civis e a realização dos direitos sociais (como trabalho, educação, saúde, proteção à criança, parto, etc.). Sim. Segundo estudo financiado pelo IPEA (1998), uma das maiores dificuldades em avaliar o impacto do investimento educacional reside no fato de que "eles não afetam apenas as condições de vida de quem se educa (efeitos privados de educação), mas também terão uma série de efeitos externos no bem-estar das pessoas ao seu redor. "

Do ponto de vista privado, a educação tende a aumentar os salários, a aumentar a esperança de vida devido aos recursos familiares existentes e a reduzir o tamanho da família, diminuindo o número de filhos aumentando a qualidade de vida, reduzindo assim o grau de pobreza no futuro. No entanto, acredita-se que as externalidades geradas pela educação podem superar seus efeitos privados em grande medida. "A magnitude dos efeitos externos da educação é, contudo, bem pouco conhecida e difícil de estimar" (IPEA, 1998, p.03).

Cabe destacar que um dos resultados da baixa escolaridade é a desigualdade social, que por sua vez afeta diretamente a efetividade dos direitos humanos, busca o princípio da dignidade humana e dificulta o crescimento pessoal dos indivíduos, e as pessoas não são membros da sociedade.

"A desigualdade social, a pobreza e a exclusão são fenômenos sociais que precisam ser combatidos, contudo, estudos feitos por países desenvolvidos indicam que a educação, por si só, não basta para reduzir a pobreza" (GOMES, 2009, p. 66). Como muitos estudiosos afirmam, implementar políticas departamentais de educação por si só não pode combater efetivamente esse fenômeno, portanto, políticas de redistribuição de renda devem ser implementadas ao mesmo tempo.

Em relação ao plano de redistribuição de renda, além dos benefícios em dinheiro contínuos, o Governo Federal Brasileiro mantém o Bolsa Família, que inclui Auxílio Gás, Bolsa Escola, Bolsa Alimentos, etc. Segundo Aguiar (2002 p. 14), "o projeto Bolsa Escola tem impacto direto em questões como evasão, desnutrição

infantil (devido à merenda escolar), trabalho infantil e avaliação pessoal de crianças e adolescentes (autoestima e perspectivas de futuro)".

2.3 O DEVER DO ESTADO

Reconhecer que os direitos humanos estão relacionados ao conceito constitucional é um pré-requisito para entendermos até que ponto o Estado é responsável não apenas por promover, mas também por proteger os direitos básicos, incluindo o direito à educação. Sobre este conceito, Helene (2011, p. 270) entendem que "[...] enquanto norma jurídica escrita apresenta uma existência real, sendo também um compromisso material que obriga o Estado a proteger e promover os direitos humanos".

Portanto, quando um direito é concretizado e difundido na sociedade, o Estado tem a responsabilidade de realizar esse direito, pois é uma instituição que tem a capacidade de exigir que os cidadãos obedeçam e pode impor sanções àqueles que não obedecem a esses direitos. Porém, para que um direito seja efetivo e, portanto, obrigatório, ele deve ser especificado de forma a seguir certos princípios, tais como: o princípio da legalidade, que está na base da eficácia das normas jurídicas.

Sobre este tema, Bucci (2006, p.37) destacou que "as políticas devem ser implementadas no âmbito da legalidade e da constitucionalidade, o que significa que são legalmente reconhecidas - e têm efeitos jurídicos - comportamentos e omissões constituem todos os itens de Política Pública". A Constituição Federal de 1988 estipula claramente a obrigação de apoiar o Estado na garantia do direito dos cidadãos à educação, como o artigo 6º: "Os direitos sociais são educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte e lazer., Segurança, seguridade social, proteção de mães e filhos, e assistência aos pobres, na forma desta constituição " (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o mesmo artigo 205 da Constituição brasileira reforça ainda mais a obrigação do Estado de garantir o acesso dos brasileiros à educação, que afirma: "A educação é direito de todas as pessoas e obrigação do Estado e da família. Será promovido e incentivado em cooperação com a sociedade, visando realizar o desenvolvimento integral do indivíduo, preparar-se para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho." (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, o ordenamento jurídico brasileiro possui outras normas relativas à educação, como a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata das diretrizes e fundamentos da educação nacional. A lei estipula os princípios que a educação deve seguir em seu artigo 3º, a partir do qual podemos destacar os princípios da igualdade, da gestão democrática da educação, da qualidade e da proteção do direito à educação, tais como:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] VIII gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...] IX - garantia de padrão de qualidade [...] XIII garantia do direito à educação e à

aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

Além disso, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, o âmbito nacional é responsável por determinar, autorizar, elaborar e executar diversas ações no âmbito de políticas que promovam a efetividade do acesso à educação, entre as quais podemos destacar Art. 10. A ordem especificada no Inciso III, que dispõe: “Art. 10. Compete a cada Estado: Formular e implementar políticas e planos de educação de acordo com as diretrizes e planos nacionais de educação, e integrar e coordenar as ações dos seus e seus governos municipais " (BRASIL, 1996).

Já no âmbito municipal, o inciso I do artigo 11 da referida lei, mostra que as obrigações dos órgãos públicos em relação às políticas públicas estão evidentes, do qual prevê:

“Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

O Programa Nacional de Educação (PNE) entrou em vigor em 25 de junho de 2014. É um dos alicerces da política pública de educação do Brasil. São 20 metas de desenvolvimento educacional a serem cumpridas pelo poder público. Na demarcação da pesquisa, uma das metas são:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014)

O PNE também prevê que, no âmbito da meta, objetive ampliar os benefícios voltados à obtenção de níveis mais elevados de financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e do Programa Nacional de Universidades (PROUNI) como parte da estratégia de governo. Sobre a matrícula e aceitação efetiva do aluno o plano estipula:

Ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei no 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014)

A Associação Brasileira de Apoiadores da Educação Superior (ABMES) publicou em seu site oficial em 12 de dezembro de 2018 a notícia intitulada "Política Pública-uma porta de entrada para a educação superior", que citava artigo intitulado: "Eleições e Educação em 2018 - Visualizações sobre Políticas Públicas, Governo e Processo Educacional do Brasil ”, lançada pela referida associação no mesmo ano, mostra que a sociedade reconhece a responsabilidade do Estado em garantir a educação superior.

Segundo a ABMES (2018), "[...] 93% dos respondentes acreditam que o governo é o responsável por receber o ensino superior. Nas políticas públicas, o ProUni é um plano que oferece as melhores condições para o recebimento do ensino superior [...] " Nesse sentido, fica claro que o ordenamento jurídico brasileiro contém disposições e confirma que o país tem a obrigação de garantir o acesso à educação.

Essa obrigação nacional se reflete principalmente na política pública de educação oferecida aos alunos brasileiros em nosso sistema, incluindo os alunos que estão cursando o ensino superior. Para tanto, é necessário ouvir a opinião dos alunos nesta fase acadêmica, e como as instituições de ensino responsáveis por garantir o direito à educação intervêm nesses alunos na preparação para os novos cursos acadêmicos durante a pandemia.

2.4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM PROL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação é a única forma humanamente falando em que o homem possa entender a si mesmo e ao outro, que possa entender o mundo e seu papel nele, e quando ela falhar, o ser humano corre alto risco de colapso, estagnação e atrofia. toda a educação governamental como uma prioridade para a sociedade, para sua nação e seu país.

As políticas públicas podem ser analisadas a partir de diversos referenciais teóricos, como marxismo, elitismo, pluralismo, etc., e também de diversos atores políticos como Estado, gestores públicos, sociedade civil organizada e cidadãos comuns. Política pública é o processo de tomada de decisões que, em última instância, afetará toda a sociedade e conduzirá a uma política comum, apesar dos diferentes interesses dos diversos grupos que a constituem. A sociedade contemporânea é caracterizada pela diversidade de sociedades e identidades, com diferentes expectativas de vida e, o mais importante, existem ferramentas especiais para concretizar essas expectativas. Como todos sabemos, existem duas maneiras de resolver esses conflitos, uma é a força (coerção) e a outra é a ação política.

No Brasil, por meio da Lei nº 9.394 / 96, foram estabelecidas as diretrizes e fundamentos da educação nacional, que passou a encarnar o princípio da participação democrática nas instâncias inferiores da Constituição e propôs o esboço do direito de participação. 205 e 206 da Constituição mencionada. Em seu artigo 14, prevê-se que a educação básica pública necessita de orientação democrática. O item I exige que profissionais da educação participem da elaboração de projetos pedagógicos para a escola, enquanto o item II envolve a participação da escola ou da comunidade local no conselho escolar. Estas são formas políticas de promover a interação entre escolas, famílias e sociedade na busca pela educação de menores.

O início da educação começa com a instituição familiar, e qualquer projeto educacional que vise um determinado resultado começa com a família. Chalita (1998, p. 64) destacou que "a preparação para a vida, a formação das pessoas e a construção das pessoas são responsabilidades familiares". O núcleo familiar desempenha um papel importante na

formação emocional, intelectual, social e espiritual da criança e do adolescente.

O Estado deve dar o suporte necessário para que a família exerça essa função. As obrigações da família em relação à criança e ao adolescente está disposta na Lei que estabelece uma política de proteção e amparo às pessoas que ainda se apresentam em formação física, intelectual e socialmente, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - ARTIGO 19).

No âmbito nacional, para cumprir verdadeiramente as responsabilidades da família, da sociedade e do país para com as crianças e os jovens, estipuladas no artigo 227 da Constituição Federal, a lei tem prioridade absoluta sobre a vida, a saúde, a alimentação e a educação. A Lei nº 9.394 / 96 estabelece em seu artigo 1º, "A educação compreende os processos de formação desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas expressões culturais"

O Banco Mundial tem investido no setor educacional nos países em desenvolvimento. Considera a educação como instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza. Na última década, vem sendo implementados projetos com financiamento do Bando Mundial em nove Estados do Nordeste, São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo, em valor estimado de mais de 1 bilhão de dólares (TOMMASI, 2003, p. 195).

Esses projetos são de grande relevância porque permitem uma reflexão crítica, propiciam o debate com atores da sociedade civil, fortalecem a capacidade de intervenção e controle das políticas públicas em educação e formulam recomendações. De fato, como mostram algumas estatísticas, a participação e mobilização da população democrática tem produzido resultados: desde 1970, apenas 34,4% das crianças brasileiras foram matriculadas, apenas 49% delas chegaram à segunda série. Em 1993, as matrículas de crianças de até 14 anos é de 88,6%; segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2003, o Brasil universalizou o ensino fundamental e a taxa de escolarização de crianças nessa faixa etária chega a 97,2%. (VIRIATO; CÊA, 2008).

O objetivo do Banco Mundial é enfatizar a eficiência dos gastos públicos e do setor social, e expandir o escopo dos serviços prestados aos mais pobres. O recente aumento dos empréstimos prioriza a educação primária (HADDAD, 2003). Existem também planos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valor dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que visa equilibrar os recursos alocados pelos governos estadual e municipal para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, com ênfase no Urbanização da educação básica, Plano de Manutenção e Desenvolvimento - PMDE, denominado Programa Dinheiro Direto na Escola, que destina recursos às escolas por meio do APM.

O plano Bolsa-Família foi criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, para transferir renda diretamente para famílias extremamente pobres. Ao aderir ao programa, a família assume o compromisso com a escola e garante a permanência

das crianças e jovens na instituição, sendo uma importante ferramenta de inclusão social.

A política de ensino superior de empresas privadas qualificadas, em 2005 reduziu as características de responsabilidade do ensino superior das universidades públicas, com a implantação do Fundo de Apoio ao Estudante (FIES) e do Programa Educação para Todos (PROUNI), promovendo o ensino superior e o desenvolvimento da educação nas universidades privadas aumentando o número de alunos.

a) Lei 10.973 / 04 (Lei de Inovação Tecnológica), incentivando a inovação e a pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo). A especificação permite que recursos públicos sejam alocados às empresas nos chamados projetos de inovação e proporciona satisfação aos pesquisadores. Uma implicação dessa lei é a subordinação da agenda científica.

b) Lei 11.079 / 04 Estabelece regras gerais para licitações e contratos de parcerias público-privadas (PPP) no campo da administração pública. Com este

padrão, recursos públicos podem ser usados por entidades privadas.

c) Lei / 05 11.096 que estabelece o Programa Universidade para Todos (ProUni) regulamentando a performance das instituições privadas de caridade, com ou sem fins lucrativos.

A política pública de educação superior do governo Lula apoia a agenda de reforma universitária. A política de expansão do ensino superior nas universidades privadas é representada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, a partir de um sistema político dominado pelos interesses do capital, apresenta propostas alinhadas aos interesses do capital (HELENE, 2011). Nesse sentido, a educação brasileira se apresenta como uma mercadoria vendida pela iniciativa privada no mercado, desviando-se de seu compromisso moral com o benefício de pessoas de baixa renda que não têm condições de pagar pela educação.

Esse plano apoia o plano de reorganização e expansão da Universidade Federal-REUNITE, instituído pela Lei n. 6.096 de 24 de abril de 2007 visa aumentar o número de alunos nas universidades federais e o número de alunos por professor em cada sala de aula; por meio da utilização de cursos à distância, minicursos, periódicos (básicos e profissionais) e / ou interdisciplinares, diversificando as formas dos cursos; incentivando o estabelecimento de um novo sistema de valores mobiliários; aumentando a taxa de conclusão dos cursos e incentivando os alunos a se deslocarem entre as instituições de ensino (públicas e / ou privadas).

Acredita-se que a política educacional, especialmente o plano RECOLHIDO, apresenta o currículo escolar e o trabalho docente dos alunos por meio da tributação, sem falar na insuficiência de recursos para a construção da estrutura material da escola para atender às necessidades de expansão e desenvolvimento sustentável.

O FUNDESCOLA, Fundo de Fortalecimento da Escola, financiado com recursos do governo federal e empréstimos do Banco Mundial, é um programa do Ministério da Educação que tem como principal objetivo promover ações para a melhoria da qualidade das escolas primárias. Ele foi desenvolvido em cooperação com se-

cretarias estaduais e municipais de educação para melhorar a permanência de crianças em escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O plano também visa melhorar o desempenho do sistema público de ensino e a capacidade técnica dos setores de educação e participação social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto os indivíduos como a sociedade se beneficiam do direito à educação. É fundamental para o desenvolvimento humano, social e econômico e um elemento-chave para alcançar a paz duradoura e o desenvolvimento sustentável. É uma ferramenta poderosa para desenvolver todo o potencial de todos, garantir a dignidade humana e promover o bem-estar individual e coletivo.

Quando um estado ratifica um tratado que garante o direito à educação, tem a obrigação de respeitar, proteger e cumprir esse direito. Algumas obrigações são imediatas, outras são progressivos. Tal como acontece com outros direitos econômicos, sociais e culturais, a plena realização do direito à educação pode ser dificultada pela falta de recursos e pode ser alcançada apenas durante um período de tempo, especialmente para países com menos recursos.

Esta é a razão pela qual algumas obrigações do Estado são progressivas, no entanto, não importa quão limitados sejam os recursos, todos os estados têm obrigação de garantir o direito à educação, o que inclui proibir a discriminação no acesso e na educação, garantir a educação primária gratuita e obrigatória para todos, respeitando a liberdade dos pais de escolher escolas para seus filhos diferentes das estabelecidas pelas autoridades públicas, protegendo a liberdade de indivíduos e entidades para estabelecer e dirigir instituições educacionais. A falta de recursos não pode justificar a inércia ou o adiamento indefinido das medidas de implementação do direito à educação. Os Estados devem demonstrar que estão fazendo todos os esforços para melhorar o gozo do direito à educação, mesmo quando os recursos são escassos.

A implementação de políticas públicas em prol da educação é influenciada por muitos dos mesmos fatores que influenciam a implementação em outros setores. Há incerteza quanto ao tamanho e distribuição dos benefícios. Mas a incerteza é uma questão particularmente problemática em reforma educacional devido à variedade de atores (incluindo alunos, pais, professores, empregadores e sindicatos) que têm interesses nos resultados da educação. A incerteza sobre os custos é problemática porque a infraestrutura de educação é grande e implica vários níveis de governo, cada um frequentemente tentando minimizar ou deslocar os custos da reforma.

O tempo é relevante para uma reforma educacional em dois sentidos. Em primeiro lugar e mais obviamente, há uma lacuna substancial entre o tempo em que o custo inicial da reforma é incorrido, e o momento em que é evidente se os benefícios pretendidos das reformas realmente se materializar. Embora o tempo complique a política de reforma em muitos domínios, parece ter um impacto maior na reforma educacional, onde os atrasos

envolvidos são muito mais longos do que o típico, por exemplo, do mercado de trabalho ou de produtos reformas. Como resultado, o ciclo político pode ter um impacto direto sobre o momento, o escopo e o conteúdo da reforma educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcelo. Bolsa Escola: educação para enfrentar a pobreza. Brasília: Unesco,2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 31.ago.2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 31.ago.2021.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

CHALITA, Gabriel. Educação: Direitos e Deveres. São Paulo: Gente, 1998.

GOMES, Maria Tereza Uille. Direito humano à educação e políticas públicas.

Curitiba: Juruá, 2009.

HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo:

Cortez, 2003.

HELENE, Jacques. Um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez. 2011

RUIZ, Antônio Ibánez. Sugestões para melhorar a educação básica: estudo comparativo entre a Espanha e o Brasil / Antônio Ibánez Ruiz. -- São Paulo: Moderna, 2016.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais. Porto Alegre:

Livraria do Advogado, 2001.

TOMMASI, Lívia de (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São

Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Carlos Alberto. Educação e democracia. São Paulo: Instituto Paulo

Freire, 2002.

VIRIATO, Edaguimar S; CÊA, Geórgia S. Implicações da perspectiva gerencial aplicada à organização e à gestão escolar. Org.: FIGUEIREDO, Irene M. e outros.

Curitiba: Fundação Araucárias, 2008.

PRÁTICAS EDUCATIVAS CRIATIVAS, LUDICIDADE E JOGOS

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

BRUNA CRISTINA SOUZA NASCIMENTO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo elucidar a importância do lúdico dentro do contexto da educação. Tem como finalidade exercitar a habilidade mental e a imaginação, toda a atividade lúdica retem mais atenção, diverte e ensina com maior facilidade, pois pode transmitir diversas

informações e variadas formas. Assim, estimulando os sentidos e ao mesmo tempo e sem se tornar cansativo. Dentro dos jogos as informações podem ser maiores, os apelos sensoriais podem ser ampliados e isso faz com que a atenção e o interesse do aluno sejam mantidos por mais tempo, promovendo a retenção da informação e facilitando a aprendizagem. Portanto, toda a atividade que incorporar a ludicidade pode se tornar um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: lúdico, jogo, educação.

INTRODUÇÃO

O brincar está presente em diferentes tempos e lugares e de acordo com o contexto histórico e social que a criança está inserida. A brincadeira é recriada com seu poder de imaginação e criação.

As brincadeiras de outros tempos estão presentes nas vidas das crianças, com diferentes formas de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas que relação podemos fazer do brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

A missão do educador não é dar respostas prontas, é provocar inteligência, provocar espanto, provocar a curiosidade. O educador deve se perguntar: - "isso que irei ensinar, servirá em que momento para os meus educandos?". O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento.

Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), afirma que, é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

A ação de brincar (o lúdico) é um fator importante para o desenvolvimento humano, sendo que ele a partir da situação imaginária introduz gradativamente entre outras coisas a criança a um mundo social.

Segundo Dinello, 2004, por meio de atividades lúdicas: As crianças manifestam, com evidência, uma aprendizagem de habilidades, transformam sua agressividade em outras relações criativas, crescem em imaginação e se socializam, melhorando o vocabulário e se tornando independentes.

DESENVOLVIMENTO

1. O brincar e o desenvolvimento infantil.

As crianças, de maneira geral, agem, falam e/ou brincam de acordo com suas possibilidades ativas, emocionais e de

socialização, e é pela sua ação (ativa ou passiva) que elas exprimem suas possibilidades, descobrindo-se a si mesmas e revelando-se aos outros. Segundo GUSSO, S. F. K e SCHUARTZ, M. A:

O ser humano nasce e cresce com a necessidade de brincar, pois o brincar é uma das atividades mais importantes na vida dos indivíduos. Por meio dessa ação, ele tanto desenvolve suas potencialidades, como também trabalha com suas limitações, com as habilidades sociais, afetivas, cognitivas e físicas. O brincar é ainda uma forma de expressão e comunicação consigo, com o outro e com o meio. A brincadeira é considerada uma atividade universal que assume características peculiares no contexto social, histórico e cultural.

O brincar tem um papel muito importante para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor da criança. É através das brincadeiras que as crianças expressam seus desejos, frustrações, medos, vontades e sentimentos que são construídos ao longo da vida.

Ou seja, o brinquedo se torna um objeto facilitador da espressão das crianças, e pode ser utilizado de diversas formas como na forma expontânea, de forma terapêutica e de forma pedagógica.

2. Papel da escola e do educador.

A escola, é o lugar onde se realiza a educação, restringindo-se a um processo de transmissão de conhecimento em uma sala de aula. É o “ponto central” de todo conhecimento adquirido na interação entre o educador e educando. Com o objetivo de inseri-los na sociedade, fundamentando as experiências previas e objetivas para uma vida pessoal e profissional.

Já o educador tem como papel, despertar nos educandos a curiosidade, a vontade de aprender, questionando e interagindo com o meio educativo, portando o poder decisório quanto a metodologia, forma de interação na aula, etc.

Rubem Alves elicia a ideia de que através de um ensino e aprendizagem tradicional, a escola tem o papel de preparar o aluno com o conhecimento necessário para que o mesmo passe no vestibular e ingresse em uma universidade que por sua vez, o finalizará com uma profissão. O educador segue um planejamento imposto pelo sistema, exercendo somente a função de lecionar o que é fixo e proposto na grade de ensino escolar, não levando em consideração todas as dúvidas e os mais diversos interesses sobre o conhecimento de mundo já existente no educando.

3. O brincar na escola como facilitador do aprendizado.

Atualmente, a sociedade tem sofrido muitas transformações na visão do brincar e do espaço que a criança possui para realizar tal atividade. O principal pilar do desenvolvimento e aprendizado da criança está diretamente ligado a família, porém como temos observado, este pilar tem sofrido diversas alterações e os pais e filhos já não possuem muito tempo juntos e poder brincarem.

Sendo assim, a escola passou a ser uma das principais fontes transmissora de cultura, oferecendo um espaço acolhedor e lúdico para as crianças tendo os profissionais de educação a responsabilidade de

ensinar e resgatar as brincadeiras populares, mas não só isso, como também o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, e seria usado como uma nova forma de transmitir conhecimento, pois a atividade lúdica é benéfica ao aprendizado.

Por tanto, segundo SOUZA, M. M. F. (2012) "A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e seu uso permitirem um trabalho pedagógico que possibilita a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento."

As situações lúdicas, levam a criança a realizar atividades físicas e emocionais formando esquemas mentais satisfatórios, acionando e ativando as funções psiconeurológicas, estimulando o pensamento. Ou seja, o brincar estimula o raciocínio propiciando diversos benefícios para o aprendizado infantil.

SOUZA, M. M. F. (2012) ressalta que:

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos aprofundar nossos conhecimentos sobre a relação entre o brincar, o lúdico e a educação escolar. É perceptível que o brincar tem um papel fundamental para o desenvolvimento infantil não somente físico ou motor, mas também no raciocínio, pensamento, identificação de emoções e principalmente no aprendizado escolar.

Foi possível analisar que atualmente a escola tem se tornado extremamente importante no processo do brincar, já que a estrutura familiar tem estado em constante mudança interferindo nesse passo tão importante na vida da criança. Por isso, o educador ao inserir a criança nesse aspecto lúdico garante que ela experimente sensações diversas e consiga utilizar isso para seu próprio bem-estar.

É perceptível a certeza de que o brincar, independentemente do local, dos brinquedos disponíveis e de quem o pratica, sempre será positivo e sempre gerará aprendizado, tanto como atividade dirigida quanto livre. A imaginação, a criatividade, a fantasia, o desenvolvimento motor, a interação social, a produção de cultura, o aprendizado de regras etc., são algumas das possibilidades que a brincadeira oferece, comprovando a real importância do brincar.

THE IMPORTANCE OF PLAYING IN EDUCATION

This work aims to elucidate the importance of play within the context of education. Its purpose is to exercise mental ability and imagination, all recreational activities retain more attention, entertain

and teach with greater ease, as it can transmit different information and in different ways. Thus stimulating the senses and at the same time without becoming tiring. Within games, information can be greater, sensory appeals can be expanded and this makes the student's attention and interest to be maintained for longer, promoting the retention of information and facilitating learning. Therefore, any activity that incorporates playfulness can become a resource that facilitates the teaching and learning process.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Pinóquio às avessas: uma estória sobre crianças para pais e professores. São Paulo: Verus, 2005.

GUSSO, S. F. K e SCHUARTZ, M. A. A CRIANÇA E O LÚDICO: A IMPORTÂNCIA

DO "BRINCAR".

SILVA, A. F. F. e SANTOS, E. C. M. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Mesquita, 2009.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007

DOCÊNCIA E RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM OLHAR SOBRE O COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAMILA BASSI PERNIA

RESUMO:

A identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, uma vez que são indissociáveis é ponto de partida, para a reflexão sobre a docência no ensino superior. Objetivando refletir a formação do professor, suas qualificações acadêmicas, pedagógicas e interpessoais, na realidade das universidades, o estudo realizado através da observação no cotidiano universitário, conversas informais com alunos e professores, utilizando subsídios teóricos da pedagogia, apontando o reconhecimento da necessidade de uma qualificação numa perspectiva da "pedagogia da competência" fruto da vontade e comprometimento inovador. Concluiu-se, desse modo, que a formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoria-prática necessitando, portanto, de um enfoque que se volte de forma mais abrangente para a relação pedagógica e as relações interpessoais .

PALAVRAS-CHAVE: docência no ensino superior; competência didática; relação professoraluno.

ABSTRACT:

The reflection about teaching in higher education has shown the need to establish the identity of the teacher both in the scope of teaching, research and extension, since they are inseparable. In order to reflect teacher education, their academic, pedagogical and interpersonal qualifications, in the reality of the universities, the study carried out through observation in daily university, informal conversations with students and teachers, using theoretical subsidies of pedagogy, pointing to the recognition of the need for a qualification from the perspective of the "pedagogy of

competence" fruit of the will and innovative commitment. It was concluded, therefore, that training for teaching in higher education can not contradict the theory--practice unity, thus necessitating a more comprehensive approach to the pedagogical relationship.

KEYWORDS: teaching in higher education; didactic competence; teacher--student relationship.

INTRODUÇÃO

No presente artigo abordou-se a importância das relações interpessoais entre professores e alunos no ambiente escolar e sugeriu-se que o contato social nesse meio contribui para um melhor desenvolvimento da aprendizagem, favorecendo uma maior construção social e intelectual.

Dentro do exercício da docência é exigido do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, observamos a valorização das qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais.

Este artigo aborda primeiramente a problemática profissional do professor no ensino superior, quanto à afirmação de sua identidade e as condições do exercício profissional resultantes de uma ausência de uma formação inicial e continuada que sele a capacidade autodidata do professor, constatada como insuficiente frente ao novo modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes.

Considerando as interfaces subjacentes a essa discussão, retoma-se a importância da universidade em investir na formação continuada calcada no ensino, pesquisa e extensão, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico.

E também levanta a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, ressaltando o contexto afetivo e emocional na interação em sala de aula.

Diante dos desafios contemporâneos da profissão de professor, convém uma prática reflexiva tanto da dimensão pessoal quanto da dimensão social, pois nas profissões que lidam diretamente com pessoas é preciso aceitar que haverá fracassos, mas que o professor, como ator social insubstituível da relação pedagógica, conta acima de tudo consigo mesmo e, assim sendo, precisa constantemente se auto avaliar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

Compreender a construção da pessoa do professor universitário tem sido a preocupação que norteia nossas pesquisas, nesta investigamos uma de suas dimensões constitutivas, as relações interpessoais. A docência no ensino superior implica o envolvimento subjetivo do indivíduo como pessoa, por isso a necessidade do professor perceber a importância do desenvolvimento e formação de sua personalidade e a influência que provoca nas novas gerações de profissionais que está formando.

No contexto de ampla discussão acerca da formação do professor universitário e as condições pelas quais esses

profissionais ingressam na vida acadêmica, surgem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão explícita no bojo das universidades que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam, entretanto, rever sua prática pedagógica.

Retomar essa temática implica aprofundarmos nossa discussão em torno das exigências cada vez mais complexas na preparação dos professores universitários para o ingresso no magistério superior que ultrapassa a formação inicial numa área específica do conhecimento. Ficando nítido, portanto, que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme a esses professores frente às interfaces do "que ensinar" "como ensinar" e a "quem ensinar", os quais ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis e passíveis ao exercício da prática docente.

No geral, os professores que por razões e interesses variados, adentram no campo universitário, são de variados conhecimentos e áreas de atuação e em sua maioria, não tiveram nenhum contato anterior com os conhecimentos nas áreas das Ciências humanas e sociais, para compreender, interpretar e aplicar a prática, numa perspectiva filosófica e política de educação como processo e produto que as várias correntes de pensamento dão a esses termos.

Partindo desse princípio, percebemos a vivência efetiva que as universidades enfrentam quando o seu corpo docente é composto, em sua maioria, de principiantes na docência do ensino superior e nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação, e o contexto-lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências.

Porém, com o passar do tempo, vários estudos começam a ser realizados, abrindo espaços dentro das instituições para práticas que valorizam o aluno e exige dos professores a tomada de consciência de suas práticas enquanto educadores.

Essas atitudes tornam necessárias as reflexões sobre o processo de ensinar e aprender, proporcionando a toda comunidade escolar e a sociedade em geral, uma escola mais crítica e adequada aos seus indivíduos.

Dessa forma, para que a atitude reflexiva se estabeleça, o professor precisa desenvolver algumas características, tais como: não se ver como detentor de um saber acabado, permitindose aprender constantemente; compreender que os modelos são construídos em conjunto; lidar com as dúvidas e incertezas como parte do processo de aprendizagem, compartilhando os saberes e fazeres da prática pedagógica.

No percurso de suas ações e no âmago do seu senso comum pedagógico, o docente aloca sua prática educativa, desarticulada com as finalidades sócio político e culturais do processo educativo.

Sendo assim, é preciso apontar algumas saídas entre as quais, o desenvolvimento profissional, como aporte para o domínio dos saberes didáticos e o entrelaçamento da competência acadêmica com a competência didática. Atentos a essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (p.259).

Essa constatação favorece a discussão da formação continuada em serviço que deve referenciar a pessoa do docente como sujeito que ocupa espaços determinantes à transformação da sociedade, deslocando, assim, em primeira instância, sua preparação pedagógica à conquista desse momento como espaço institucionalizado onde seu desenvolvimento pessoal possa percorrer os diferentes espaços universitários.

Para tanto, faz-se necessário considerar, a princípio, que a especialidade da docência oriunda do projeto institucional, cuja habilitação deve vir articulada e legitimada pelo mesmo, concedendo-lhe, assim consistência para o cultivo da competência didático - universitária.

Retomando nossa linha de pensamento, compreendemos que a função própria da universidade é proporcionar momentos de reflexões cujo objetivo seja a mediação à construção e reconstrução dos conhecimentos, conjugando a qualidade formal com a qualidade política, componentes intrínsecos à formação docente para o delinear do saber pensar como condição subjetiva do homem de fazer sua história para a história; potencializando sua individualidade, acreditando, como Demo (1998), que a universidade é sobretudo sinônimo de mutações, desafios, adversidades e confrontos com o mundo real.

A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula, ou seja, no contexto da ação, que não se restringe aos saberes, mas na capacidade do docente de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação.

Nesse sentido, os pressupostos de Perrenoud (2002), quando define competência como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos (cognitivos), visando abordar uma situação complexa e quando faz referência em seus escritos as dez novas competências essenciais ao ensino do professor enfatiza o administrar sua própria formação nessa era globalizada, exigindo deste mobilizações maiores para a ação.

Considerando que são os mesmos que constroem e reconstroem seus conhecimentos a partir da prática.

Acreditamos que, sem uma quali-

ficação na perspectiva da "pedagogia da competência", fruto da vontade e do comprometimento inovador, nada é possível, porque é na dinâmica do saber e do agir que o docente reconstrói os saberes do mais simples ao mais complexo, apoiado na qualidade organizada do saber, saber fazer e saber refazer sua prática de modo crítico e criativo perante a realidade.

Fortalecendo os conceitos sobre competência acadêmica e competência didática, Demo (1998), aduz a seguinte definição:

> Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer se oportunidade (p.13)

Diante dessas afirmações, torna-se imperativo que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que estes possam transformar as instituições em lócus de produção de ensino, pesquisa e extensão. Enfim, despertar a consciência de uma nova identidade docente que leve e eleve a ampliação das concepções de ensino, permitindo um novo olhar e consequentemente, um novo docente.

Freire (2002), compartilha com a opinião de que ensinar exige rigorosidade metódica cuja tríade ensinar/ aprender/ pesquisar são elementos indissociáveis e uma das condições indispensáveis à valorização do conhecimento pedagógico.

Reiteramos que o aprender e o ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) centrado em duas bases unidirecional: interação e respeito.

Sobre interação apontamos a relação gerada no âmbito do recinto da sala de aula, quando apoiada na confiança e empatia mútua encontra no antagonismo de seus interesses e necessidades caminhos que os guiem ao encontro harmonioso do eu-outro como condição inerente às aprendizagens.

Quanto à segunda base, reflete as conquistas adquiridas nas circunstâncias vivenciadas e que foram se consolidando através das relações e do equilíbrio entre as emoções e os valores.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A docência no ensino superior caracteriza-se como uma atividade desenvolvida por professores formadores nas diversas áreas de conhecimento e 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 (ISAIA, 2006b p. 374).

Nesse contexto, o docente da educação superior desenvolve suas atividades no contexto universitário que compreende atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como as atividades adminis-

trativas que estão envolvidas na dinâmica universitária. Portanto, a atuação de docente na educação superior não é restrita à sala de aula, nem tampouco à pesquisa ou ao administrativo, o docente precisa desenvolver essas atividades de forma concomitante e complementar.

Para Isaia (2006b), "a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional.

Na tessitura das três, dá-se a constituição do ser professor" (p. 63). É sob esse olhar que consideramos que a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES. Os esforços que eles realizam para aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, em um contexto institucional concreto (Isaia, 2006b).

Para Zabalza (2004) o professor universitário possui três grandes dimensões na definição de seu papel como docente.

A dimensão profissional que configura os componentes essenciais que definem essa profissão; a dimensão pessoal que interfere no mundo da docência a partir de alguns elementos como a satisfação no trabalho e outras situações de ordem pessoal; e a dimensão administrativa que envolve questões contratuais, de carreira, condições de trabalho e outras obrigações do exercício profissional. Essas dimensões propostas pelo autor não são excludentes, isto é, coexistem na análise sobre o papel do docente universitário.

Nesse contexto de atuação Zabalza (2004) enfatiza que é preciso que os professores universitários não apenas sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores. E sob essa concepção, fica implícito o papel das relações interpessoais nesse processo, pois a ação direta sobre a formação contém elementos vinculados aos laços desenvolvidos com esses estudantes.

Temos presente o fato de que a democratização do acesso e a massificação do ensino superior reduzem e dificultam as formas de contato entre professores e estudantes. Zabalza (2004) considera ainda que as distâncias foram aumentadas pelas tecnologias da informação, pois os estudantes podem ter acesso à informação de formas diversas, "tornando prescindível sua relação com o professor"(p. 115). Entretanto, esse autor considera que na formação de pesquisadores essa relação é mais estreita, pois o orientador costuma deixar marcas profundas em termos de conhecimento e em termos pessoais (paixão pelo conhecimento, rigor, perseverança). É, portanto, necessário compreendermos que a dimensão formativa é complexa e Zabalza (2004) considera 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 (ZABALZA, 2004, p.190).

Portanto, na tentativa de que as funções do professor universitário sejam efetivamente realizadas, esse autor se vale do conceito de dilema como instrumento para abordar situações complexas e às vezes dicotômicas em relação a esse ideal.

O primeiro dilema se constitui como individualismo/coordenação, caracterizado pela forte tendência de os professores universitários exercerem suas atividades de forma individualizada o que acaba por complicar a implementação de projetos formativos com estilo global e com coerência e continuidade aceitáveis.

O segundo trata da dialética pesquisa/docência e sua diferente incidência no progresso pessoal e profissional dos professores que, de acordo com Zabalza (2004), se constitui como um "forte obstáculo para o desenvolvimento de um ensino universitário de qualidade (exceto às inovações relacionadas com processo e recursos vinculados ao desenvolvimento científico)" (p. 120).

O terceiro dilema trata a dicotomia generalistas/especialistas que, segundo o autor, traz o perigo tanto da generalização indiferenciada como da excessiva especialização.

O importante é buscar esse equilíbrio na qualificação dos professores: deve-se atingir um nível suficiente de especialização para estar em condições de realizar pesquisas significativas em seu ramo e de aproximar seus alunos das áreas de aplicação especializada da profissão; deve-se ter, igualmente, o conhecimento geral necessário para saber auxiliar seus alunos a construir algumas bases bem firmes de conhecimento geral e a se colocar ao nível de suas demandas sem se desesperar (ZABALZA, 2004 p. 123).

E o quarto dilema identificado trata da díade ensino/aprendizagem que, de certo modo trata de como o professor universitário concebe a função que tem de desenvolver e a forma mais adequada de fazê-la. "A questão é saber aplicar, com bom senso, aquela velha máxima pedagógica de 'não oferecer menos apoio que o necessário nem mais que o suficiente'" (ZABALZA, 2004 p. 125).

Assim, Zabalza (2004) reflete que existe uma crença de que os professores apenas ensinam, considerando a visão criada de que a aprendizagem depende somente do aluno e não do professor.

Esse autor analisa sob outro enfoque que valoriza uma intervenção bem orientada por parte dos professores, colocando a aprendizagem como uma confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição.

Sob essa perspectiva, salientamos a concepção de Anastasiou (2003) que considera o verbo ensinar como portador de duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida. Essa autora identifica também a diferença entre os termos aprender e apreender. Embora nos dois verbos exista a relação entre os sujeitos do conhecimento, para apreender é preciso agir, exercitar-se, apropriar-se; já o verbo aprender significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, rece-

ber a informação.

Sendo assim, Anastasiou (2003) considera que é importante distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. “Se for apenas receber a informação de, bastará passá-lo por meio da exposição oral. [...] No entanto, se a nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno [...] é preciso se reorganizar, superando o aprender[...]” (p. 14).

Foi a partir dessa reflexão que essa mesma autora cunhou o termo “ensinagem” como um “processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela” (Anastasiou, 2003 p. 15).

Nesse processo, consideramos o real envolvimento entre a ação de ensinar e a de apreender, tendo como objetivo a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo e as ações pedagógicas se referem a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação acompanhando o pensamento.

Nesse sentido, torna-se necessário, no caso da educação superior, que professores e instituições desenvolvam um trabalho articulado e cooperativo. As trajetórias formativas de ambos estão inter-relacionadas e o modo como são vividas e percebidas determina o propósito pessoal/grupal e institucional de transformação e aperfeiçoamento em direção a um ideal formativo comum. Em razão disso, instituições e professores necessitam estar conscientes de suas responsabilidades formativas (Isaia, 2006b).

FORMAÇÃO DE FORMADORES

O processo formativo de professores universitários possui ênfase nos cursos de mestrado e doutorado como indicadores que qualificação docente. Sobre esse aspecto, Maciel (2009) enfatiza que a formação do professor de ensino superior carece de uma pedagogia específica, pois a formação stricto-sensu não enfoca a problemática da docência universitária. Desse modo, a autora pondera que a própria trajetória acadêmica do professor tem dado uma resposta empírica para essa necessidade formativa, entretanto, essa trajetória não garante qualidade da formação para a docência universitária.

Nessa direção, Maciel (2009) pondera que a formação para a docência superior poderia se dar por programas de formação, entretanto, esses como programas fragmentados e com carga horária reduzida não dão conta de estimular a reflexão sobre a docência como (trans) formação. Por isso, a autora sugere que pensemos na investigação-formação para que pensemos nesse processo, bem como a instituição a quem também cabem “esforços de mudança para a superação das situações internas de conflito, sobretudo nas interações e na oferta de condições favoráveis ao trabalho docente” (MACIEL, 2009 p. 75).

Nessa conjuntura, mesmo levando em consideração o aprender a aprender de professores, para Isaia (2006b), em decorrência de um contexto institucional peculiar como o universitário, pode instaurar-se o exercício solitário da docência, centrado no sentimento de desamparo dos professores ante a ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos

compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Como docentes, na grande maioria, eles assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra, sem contar com o apoio de professores mais experientes, nem com espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor. Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Os enfoques atuais citam a necessidade de modificação dos padrões de relações pedagógicas na docência, isto é, durante o processo de formação que o foco seja a aprendizagem.

Este enfoque exige profundas mudanças no ambiente universitário, pois o antigo modelo de docente ideal seria aquele que possui grandes conhecimentos em sua área os quais sabe transmitir com clareza e convicção, passa a ceder espaço para o facilitador e guia das aprendizagens. Por isso, além de produzir sobre uma área do conhecimento específico, cabe o professor produzir o conhecimento de como ser professor Isaia (2003).

O importante passa a ser como os conteúdos são entendidos, organizados e integrados em um conjunto significativo de novos conhecimentos e habilidades. Entendemos a docência superior como uma atividade peculiar e que, para o seu exercício, são exigidas algumas características específicas como a formação adequada. Para Vasconcelos (2000)

Se a universidade é o locus 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 (p. 16).

Dessa forma, consideramos os aspectos da capacitação para a docência no ensino superior propostos por Vasconcelos (2000) que abrangem a formação técnico-científica, a formação prática e a formação pedagógica. Essa autora coloca que “deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício, como aliás se espera de qualquer profissional! Conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la” (p. 24). Nesse contexto, a formação técnico-científica seria o domínio sobre o conteúdo específico da disciplina que o professor leciona, assim, o docente universitário, certamente conhecedor do conteúdo da disciplina sob sua responsabilidade deve adotar uma atitude 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 (VASCONCELOS, 2000 p. 26).

Quanto à formação prática, esta se centra no conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados que o professor deve ter, isto é, o domínio extenso do conteúdo que pretende ensinar, “relacionar teoria e prática

é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário" (p. 26).

Já a formação pedagógica vai além do simples "saber dar aula", e abrange aspectos do planejamento de ensino visto como um todo (de objetivos gerais e específicos; da caracterização da clientela; do conhecimento do mercado de trabalho; da seleção dos conteúdos; das atividades e recursos de ensino; da avaliação da aprendizagem do aluno; das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento e da relação professor-aluno) (Vasconcelos, 2000). Essa autora argumenta que é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor, ou seja, um professor efetivamente comprometido com o seu desempenho como docente.

Ainda conforme Zabalza (2004), constatamos que o grande desafio da formação docente, nos dias atuais é transformar os professores em profissionais da "aprendizagem" ao invés de especialistas de uma área. Fica claro que a centração dos professores na área específica, sinaliza a dificuldade dos mesmos em conscientizarem-se de que a dimensão pedagógica é indispensável à prática de quem está vinculado à formação de professores. Antes o compromisso era com a disciplina, agora o compromisso precisa ser com os alunos.

Sendo assim, consideramos que uma das questões que pode ser debatida, tendo em vista alguns dos aspectos relativos à realidade da docência, assenta-se sobre as funções básicas a serem desempenhadas pelos professores.

São funções que estão intimamente relacionadas entre si e envolvem: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação; formar futuros professores para a educação básica; gerar conhecimentos em seus domínios específicos, bem como saberes próprios de ser professor. Dessas, segundo Isaia (2006b) considera-se que, para as duas primeiras e para a última função, os professores não apresentam preparação específica, o que justifica por que a docência superior tem frágil identidade profissional.

Normalmente os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Isaia (2003) pondera que, em seus estudos, concluiu que os professores entendem que uma sólida formação no conhecimento específico da área é condição para a formação de futuros professores, mas reconhecem que suas práticas possuem pouca integração com a realidade da educação básica.

Nesse sentido, o contexto universitário corrobora com essa realidade, pois a maioria dos docentes universitários possui dedicação exclusiva na instituição, relegando o contato com a educação básica aos projetos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, para ISAIA (2006b)

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docên-

cia é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (p. 71).

Quando se parte do pressuposto de que não existe preparação prévia para ser professor do ensino superior, a docência é entendida como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba, de forma integrada, as idéias de trajetória e de formação, consubstanciadas no que se costuma denominar de trajetórias de formação (p. 71).

Por essa razão, destacamos a importância da trajetória formativa dos docentes como um processo que auxilia no processo formativo desses. Ainda que não seja sistematizado, é um processo rico se for vivenciado, compartilhado e constantemente refletido pelos docentes.

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Como seres sociais que somos, precisamos do convívio com as pessoas para construir a nossa personalidade e interagir com o mundo ao nosso redor. Dentro do universo acadêmico da universidade, não podemos ignorar a importância da interação entre professores e alunos e as relações decorrentes deste convívio.

Sabemos que a sala de aula não pode apenas ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mas também de aquisição de valores, de comportamentos, portanto, as relações estabelecidas entre professores e alunos tornam-se um determinante muito decisivo no processo pedagógico.

Freire, na reflexão sobre ensinar exige querer bem aos educandos, ressalta que:

> 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 (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele." (1996, p.159-160)

A relação professor-aluno pode tanto produzir resultados positivos quanto negativos, pois professor e aluno formam um par complementar complexo e dinâmico. As dificuldades acadêmicas não podem ser focalizadas apenas no aluno, é preciso investir tanto no aluno como no professor para que não se instale um círculo vicioso: professor-problema, aluno-problema, pois diante de tudo o grande prejudicado normalmente é o aluno.

Na atividade profissional do professor, muitas vezes ouvimos as afirmações: "é preciso separar o lado afetivo do lado profissional", "temos que deixar nossos problemas pessoais em casa". Será que é possível fazer essa separação? É possível fragmentar-se tanto? Na nossa ótica, essa separação não existe, o que pode ocorrer é o desenvolvimento da capacidade de manter-se equilibrado diante dos conflitos, pois os laços afetivos entre professo-

res e alunos, alunos e colegas, professores e colegas, têm sido um elemento de fortalecimento da aprendizagem.

Geralmente, a dificuldade de manter relacionamentos harmoniosos e duradouros é reflexo de perdas e decepções que podem gerar defesas inconscientes.

É imprescindível diante de problemas de aprendizagem procurar a verdadeira causa, isto porque as mesmas apresentam diversos níveis de complexidade e tendem a ficar camuflados em muitas racionalizações.

A trajetória do aluno sempre aponta a figura do professor como sendo a mais importante e, portanto, mais que um profissional, um amigo, ou seja, alguém com quem possa ter um relacionamento onde a emoção esteja presente. Neste sentido, é fundamental e urgente tratar da vida pessoal do professor para que ele possa lidar com o aluno deixando marcas positivas em sua história.

Na visão de Freud em suas reflexões sobre a Psicologia do Escolar, ao que parece, a personalidade do professor exerce mais influência no aluno do que a disciplina estudada. (1914, v..XXIII p.286). Para Morgado (2002), as relações transferenciais (hostilidade ou afetividade) do aluno para com o professor, a figura de autoridade que simbolizam os pais, tende a acontecer na sala de aula. O que o professor precisa é não reagir a ela (contratransferência), pondo o conhecimento como o legitimador da autoridade pedagógica.

Não se pode negar a complexidade que envolve o ser humano e no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as implicações sociais, culturais, orgânicas, cognitivas e também emocionais e espirituais. Em se tratando dessa multireferencialidade, é necessário a compreensão e tratamento do ser humano enquanto ser – pessoa - aluno- educador.

Nessa reflexão Perrenoud (1993) diz ser a profissão docente uma “profissão impossível”, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas e assim sendo sujeita a conflitos, ambiguidades e defesas.

Para construir uma competência na relação com os alunos, é preciso investir no auto conhecimento, pois o professor acima de tudo conta consigo mesmo.

É necessário sair da posição autoritária e ter a coragem de submeter-se ao olhar crítico de quem está diretamente sendo o alvo da sua atuação – o aluno, como também o olhar crítico dos colegas e pessoas mais próximas, e até mesmo de profissionais especializados.

O professor precisa também sair da posição de invulnerabilidade e síndrome do sucesso, procurando compreender sua humanidade, suas potencialidades e fragilidades evitando permanecer na posição defensiva de que “eu sou assim mesmo”, pois isso contraria a própria posição de facilitador da aprendizagem.

Nesta reflexão pode-se observar a contribuição do pensamento de Mauco: O que é mais importante não é o discurso ou o método do educador e sim o que ele é e sente, pois qualquer método pedagógico tem a intensidade relacionada ao valor pessoal de quem o utiliza (1967).

Observamos assim a importância da pessoa do professor na dinâmica re-

lacional em sala de aula. Uma das coisas mais difíceis na vida é estabelecer mudanças.

A mudança que o outro precisa para nós é muito óbvia, porém a nossa própria mudança é permeada de muita resistência. É preciso determinação e persistência para desaprender hábitos e atitudes que prejudicam a trajetória profissional e aprender novas posturas que por certo trarão novas perspectivas. Nessa dinâmica do relacionamento professor-aluno temos consciência atualmente de um descaso com a figura do professor, com a perda de prestígio e respeito, principalmente diante do mundo globalizado capitalista.

Em relação aos alunos, principalmente nas instituições privadas de ensino, o professor é visto como seu funcionário. Ele paga e pode escolher, exigir e determinar o professor que ele quer.

Em contrapartida vemos professores ansiosos e inseguros que com ignorância e arrogância mantêm um afastamento do aluno, utilizando práticas pedagógicas tradicionais, se achando o dono do saber, desprezando a construção do relacionamento com o aluno, criando um clima de medo em sala de aula.

Cada professor tem suas vivências na formação acadêmica e constrói sua identidade vocacional e profissional na interação com os alunos através de uma prática reflexiva na experiência cotidiana. Nessa interação com os alunos é preciso atentar para as atitudes tomadas no exercício da "autoridade docente". Em muitos casos observa-se um abuso de poder, onde a avaliação (prova) é instrumento de punição e acerto de contas.

Na relação professor-aluno é preciso estabelecer um nível de comunicação autêntica. Ser autêntico neste sentido não é simplesmente dizer o que pensa, jogando no outro todas as frustrações e preconceitos, mas acima de tudo pensar no que diz. A sala de aula é um espaço de construção do conhecimento, mas sem negar a expressão das emoções e valores, com transparência e respeito mútuo. Cada nova disciplina, cada novo professor, cada nova turma gera expectativas tanto no aluno quanto no professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como esgotar um assunto de tão grande envergadura, mas é possível formular uma resposta ao desafio de repensar a relação pedagógica.

Tendo em vista a análise apresentada, foi possível perceber o papel fundamental que os docentes dos cursos de licenciatura precisam desempenhar na formação dos acadêmicos. Nesse sentido, analisamos que apesar desse importante papel reconhecido, ainda há carências formativas para esse profissional.

A formação para a docência no ensino superior não pode contrariar a unidade teoriaprática, ou seja, é preciso uma qualificação para o exercício docente que ultrapasse o domínio do conhecimento específico na área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula.

Nesse sentido, a profissionalidade da docência implica algumas exigências intelectuais e habilidades práticas por-

que, além de profissionais, os professores desenvolvem um trabalho que exige que sejam postos em prática conhecimentos e competências que necessitam de preparação específica, assim como a relevância social envolvida nessa profissão.

Outro aspecto da docência é ainda o aspecto formativo que envolve a ação do professor e, nesse contexto, implica um alto nível de conhecimento da disciplina, habilidades comunicativas, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e o interesse e preocupação com cada um dos alunos (Zabalza, 2004).

Consciente de que as universidades são produtos das relações humanas, faz-se necessário fortalecer o debate sobre as possibilidades de estabelecer uma política de formação continuada para os professores universitários. A universidade que visa à qualidade, aponta para uma virtude dialética reconstrutiva dos conhecimentos a serviço do processo educativo que fundamentalmente deve se processar nas competências humanas e sua base alicerçada no patrimônio histórico, social, cultural e político estrutural do recinto universitário.

A formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos dando pouca ênfase às questões de relacionamento interpessoal.

A relação professor-aluno é paradoxalmente a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações. Qualquer prejuízo nessa relação desarticula a tranquilidade do professor no ensino e a receptividade do aluno na aprendizagem.

Nesse sentido, a profissionalidade da docência implica algumas exigências intelectuais e habilidades práticas porque, além de profissionais, os professores desenvolvem um trabalho que exige que sejam postos em prática conhecimentos e competências que necessitam de preparação específica, assim como a relevância social envolvida nessa profissão. Outro aspecto da docência é ainda o aspecto formativo que envolve a ação do professor e, nesse contexto, implica um alto nível de conhecimento da disciplina, habilidades comunicativas, compromisso com a aprendizagem dos estudantes e o interesse e preocupação com cada um dos alunos (Zabalza, 2004).

Há muito tempo ouve-se a afirmativa “Ensinar é uma arte”. Realmente é uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da prática, pois a reflexão é um valioso instrumento de auto desenvolvimento e transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem (p. 12- 38). In: ANASTASIOU, L. das G. C. & ALVES, L. P. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.

Joinville, SC: Univille, 2003.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 3 ed. Campinas, SP:Autores associados,1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. Algumas considerações sobre a psicologia do escolar (1914). IN: Edição Standart Brasileira das obras psicológicas de Sigmund Freud. Trad. De Themira de Oliveira e outros. Rio de Janeiro: Imago, s/d, XXIII, p.281- 288.

ISAIA, S. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M.

(Org). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

ISAIA, S. Verbetes. In: CUNHA, M. I.; ISAIA, S. In: MOROSINI, M. (Ed.) Enciclopédia de Pedagogia Universitária – Glossário – vol. 2. Brasília/INEP, 2006a.

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).

MAUCO, Georges. Psicanálise e educação. Lisboa: Moraes, 1967.

MORGADO, M.A. Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes. 2 ed. São Paulo: Sumus, 2002.

PERRENOUD, Philliph. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:

perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote,1993.

PERRENOUD, Philliph. Dez novas competências para ensinar: Porto Alegre, RS:Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

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 MOBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM PROL DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS

Licenciada em Pedagogia, Biologia e Artes. Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento e Ensino a distância.

RESUMO:

A gestão democrática tem sido alvo de discussões tanto nas Políticas Públicas quanto no cenário educacional brasileiro. Dentre diversas questões tem-se como se dá a aplicação da mesma nas escolas, uma vez que esta questão está intimamente ligada à melhoria da qualidade do ensino e ao exercício da cidadania. Porém, nem sempre podemos dizer que ela funciona efetivamente, o que muitas vezes pode resultar em dificuldades e resistências dentro das escolas para a sua implementação. Assim, o presente artigo científico teve como objetivo investigar os impactos da implantação de uma gestão escolar

que incentive a realização de uma cultura democrática, reflexiva e participativa do colegiado escolar. Desta forma, a presente pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática da literatura a respeito do tema com base em autores como Libâneo (2004), Franco (2008), Lock (2008), Barros (2009), dentre outros autores que discutem as perspectivas da gestão democrática. Acredita-se que, a discussão realizada nessa pesquisa bibliográfica fornecerá subsídios no desenvolvimento de ações, no contexto educativo, que correlacionam teoria e prática a partir da ação-reflexãoação levando as escolas a repensarem seus fazeres pedagógicos e organizacionais. Os resultados encontrados indicaram que vários são os desafios enfrentados pelas escolas para que a gestão democrática ocorra de forma efetiva, porém, para que sejam solucionados é preciso rever o que ainda não está dando certo para que se tomem medidas para que ela seja realmente implementada como na forma da Lei. Ainda, quando a gestão democrática ocorre de forma satisfatória, ela atinge positivamente não só os funcionários, mas, também as famílias, a comunidade e os educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Democrática; Colegiado Escolar; Escola Reflexiva.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual passa continuamente por diversas transformações de ordem científica, tecnológica, econômica, social, política, cultural, etc. Tais demandas contemporâneas desafiam as instituições educativas a repensarem seus papeis deixando de serem agências meramente transmissoras de conhecimentos e se transformarem em espaços democráticos de reflexões, análises críticas, produção da informação e decisões estratégicas em prol da qualidade de na educação. Assim, qual o papel do colegiado escolar frente às decisões, no contexto educativo, que visam à construção de uma educação justa, igualitária e de qualidade social? Como superar a lógica burocrática da escola tradicional em detrimento da lógica profissional da escola reflexiva? Qual o perfil da equipe gestora frente a tais desafios?

No intuito de fornecer subsídios para tais e outros questionamentos foi feita uma pesquisa bibliográfica que originou esse artigo científico. Elucidamos que o mesmo objetiva investigar a influência da gestão democrática e do colegiado escolar na construção de uma cultura participativa e reflexiva que vise à dimensão qualitativa em educação.

A pesquisa mencionada foi composta por etapas que levaram, gradativamente, a elaboração final desse texto. O primeiro passo foi relativo à escolha de uma temática que, atualmente é motivo de análises e reflexões, por isso a escolha do eixo central: Qualidade em educação.

Em seguida, procurou-se delimitá-lo, pois tal objeto de estudo é multidimensional, por isso a decisão de escrever sobre: A mobilização da comunidade escolar em prol de qualidade em educação. De posse do tema, procuramos - em bibliotecas digitais, fichários, catálogos, abstracts, etc - diversos aportes relacionados à temática. Tendo em mãos as fontes prováveis procuramos localizar e selecionar as informações úteis através de leituras

prévias, seletivas, críticas, analítica e interpretativa.

Elucidamos que este artigo científico tem uma progressão temática que, num primeiro momento, faz um breve histórico de como as demandas da atualidade forçam o redimensionamento da gestão escolar, tal discussão servirá de cerne para que, num segundo momento, estabelecer uma discussão sobre o papel da liderança democrática no incentivo à participação do colegiado escolar nas decisões no contexto educativo e, finalmente, abordará sobre a escola reflexiva no sentido de fornecer fundamentação para o desenvolvimento de ações, no contexto educativo, que correlacionam teoria e prática a partir da ação-reflexãoação.

2. DESENVOLVIMENTO

Administração ou gestão escolar? Um breve histórico

A atuação dos gestores corresponde uma dimensão fundamental para a implantação de uma cultura democrática e participativa na escola. Isso requer uma análise das diferentes lógicas referentes aos processos de direção escolar que se implantaram nas redes de ensino no tempo e espaço, principalmente a partir da década de 1970, como reflexo da rigidez do regime militar que impregnou nas diversas instituições públicas em nosso país, como também pelo:

> [...] verticalismo em que as pessoas, em sua maioria, foram educadas e, com frequência é mantido ao assumirem a função diretiva de uma instituição escolar. Decidem-se pelo processo de participação, mas, ao serem atingidas por ele, recolhem-se sob a carcaça do poder, à semelhança da tartaruga ou do caramujo, quando tocados (DALMÁS, 2002, p. 75)

Esses fatores e outros ajudaram a instalar uma estrutura burocrática e centralizadora nas instituições de ensino, se orientando por um modelo clássico de administração empresarial onde a figura do diretor corresponde a de pessoa que tem amplos poderes para fixar tarefas e determinar os rumos da escola nos âmbitos administrativo, pedagógico e financeiro.

Esse tipo de liderança autoritária que se instalou em muitas escolas desconsidera a diversidade, desqualifica as pessoas da comunidade escolar e os profissionais da escola, coibindo a iniciativa pessoal deixando as pessoas à margem do processo decisório das questões da unidade escolar. Segundo Libâneo:

> [...] A direção escolar autoritária, além das posturas acima explicitadas, orienta-se pela condução da rotina e do trabalho segundo alguns preceitos, que são: Prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas). Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação em que uns têm mais autoridade do que os outros. Ênfase na administração, no sistema de normas e regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades, às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar. Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. Maior ênfase nas tarefas do que nas pessoas (LIBÂNEO, 2001, p. 97).

Nessa ótica, uma escola com uma liderança autoritária tende a afastar o co-

legiado escolar e fragmentar o trabalho pedagógico o que, invariavelmente, causa o isolamento das pessoas, como também da liderança, aspectos que vão constituindo uma forma da escola se organizar, o que se revela nas normas, crenças e valores compartilhados por seus membros.

Apenas na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, as gestões autoritárias nos sistemas de ensino e nas escolas começam a ser questionadas com propostas que vislumbram uma perspectiva democrática e participativa da comunidade escolar e local nos processos decisórios dos rumos da unidade escolar.

Nesse sentido, emerge nesse período um ideário progressista, com propostas de equidade e justiça social, entre outros aspectos, que influenciaram a nova concepção de gestão pública da educação que se pautou na descentralização para favorecer a construção de um ambiente democrático na gestão das escolas com a participação efetiva dos professores, funcionários, pais e alunos na vida escolar por meio de instâncias colegiadas.

A partir da década de 1990, a terminologia administração é substituída pelo termo gestão, mudança esta que causou, e ainda hoje é fruto de controvérsias, pois para alguns a transposição do conceito está baseada na influência da administração escolar vinculada à lógica do mercado, sendo, desta maneira, a escola concebida como uma empresa. Em direção oposta, vários autores (LOCK, 2001; BARROSO, 2001 etc.), consideram que o conceito de gestão ultrapassa o de administração por abranger a participação dos diversos segmentos da comunidade no processo de construção da escola, visto que:

> [...] o entendimento do conceito de gestão já pressupõe em si a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto (LOCK, 2001, p. 15).

Diante do exposto, Paro (2005) traz uma interessante contribuição sobre o conceito de gestão democrática na escola, alertando para o fato de que esta não se limita à decisão da maioria, mas sim na garantia de que todos tenham seus direitos garantidos, ou seja, a principal atribuição do gestor, no entendimento do autor, é mediar conflitos e cuidar para que as decisões sejam afinadas com a garantia dos direitos de todos e para:

> [...] responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública. Isso requer, por partes dos gestores escolares, assumir a posição de mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do Estado, quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções (PARO, 2005, p. 99).

Assim, um espaço escolar orientado pelos parâmetros de democracia e participação só se concretiza se estiver sob a liderança de um gestor que tenha sua atuação pautada também nestes princípios, pois a base para o trabalho coletivo é a descentralização da gestão, o diálogo, a cooperação, entre outros aspectos.

Vale lembrar que a implantação de

um modelo autoritário de direção escolar é rápido e pode ser efetivado num curto período, uma vez que, por ser centralizado autoritário, se impõe às pessoas se valendo de sua posição hierárquica para fazer valer sua vontade. Já o modelo democrático-participativo depende de tempo para sua implantação, pois necessita de abertura para o diálogo, para o novo e para que a diversidade presente nos diversos e plurais olhares que compõe a comunidade escolar e local, o que requer o amadurecimento do grupo que está envolvido no processo.

A importância da liderança democrática no incentivo ao trabalho em equipe

Uma gestão democrática se consolida por intermédio do comprometimento da comunidade com o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, que corresponde um norte que orientará as ações e os projetos que serão efetivados na unidade escolar, o que exige uma ação conjunta coletiva. Vale ressalta que vários fatores dificultam o desenvolvimento do trabalho em equipe nas escolas, entre os quais destacamos:

a) A pouca experiência democrática nos sistemas educacionais e nas escolas,

reflexo da sociedade capitalista em que estamos inseridos;

b) O individualismo e a solidão que imperam em muitas escolas, principalmente

entre professores, que têm dificuldade em articular ações conjuntas e adotarem uma postura cooperativa e solidária.

c) A ausência de estímulo por parte da equipe gestora, que, entre outros aspectos, desacredita no potencial do trabalho em equipe e dos preceitos de uma gestão democrática como referências para propiciar mudanças na escola e superar os dilemas e impasses que vivenciam;

d) A instabilidade do corpo docente, pois em muitos sistemas de ensino há uma rotatividade de docentes no início do ano letivo, o que compromete a continuidade do trabalho e da implantação do PPP na unidade escolar;

e) A rotina de trabalho de professores, que, para compor sua jornada de trabalho, precisam atuar em duas ou mais escolas, realidade essa que dificulta a criação de vínculos com o espaço e as pessoas da comunidade escolar e local;

f) O descontentamento de profissionais da educação com salários, condições de trabalho etc.

Tais realidades e posturas tendem a dificultar o desenvolvimento de uma equipe coesa, mas podem ser superadas se a equipe gestora se mostrar articulada e comprometida com os rumos da escola.

O trabalho em equipe ajuda a consolidar as mudanças pessoais, grupais e institucionais para a implantação do PPP da escola, que terá maior consistência quando as propostas e encaminhamentos estiverem em consonância com as reais necessidades da escola e assumidas por um grupo que irá se comprometer em efetivá-las, e buscar, quando necessário, novas maneiras de se posicionar frente à realidade e criar novas alternativas para o aprimoramento do trabalho no cotidiano

escolar.

Franco (2008) salienta que as mudanças são lentas, sendo seu processo permeado por um aprendizado cheio de idas e vindas, avanços e recuos e, por mais ansiosos que estejamos em aprimorar as ações coletivas e individuais, é preciso ter paciência, tolerância e compreensão e respeitar o ritmo das pessoas. O líder pode ajudar o grupo a reconhecer quando questões desta natureza se evidenciam e trazer para discussão os fatos ocorridos, a fim de que sejam analisados e superados, num clima de confiança e respeito, como mais um momento de aprendizado de todos os participantes.

O trabalho em equipe numa escola democrática e participativa desencadeia o crescimento individual e coletivo, sofrendo a influência de todos os envolvidos, que, com suas vivências, experiências e saberes constituídos em sua trajetória pessoal e profissional, mobilizam suas potencialidades para ajudar o colegiado a se constituir, da mesma forma que esse coletivo influencia na construção de suas subjetividades. Sobre isso, Libâneo (2004), afirma que:

[...] A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (p.79).

Nessa ótica, a consciência e responsabilidade social sobre o papel de todos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos (inclusive deles próprios com esse fim), se constitui em condição imprescindível quando pensamos em escola democrática e em gestão democrática em educação.

A equipe gestora que tem uma postura democrática e que favorece a explicitação dos saberes e experiências das pessoas com quem atua, aproveita o potencial das pessoas e

descentraliza a gestão da escola. É nesse contexto que a diversidade se evidencia composta dos múltiplos e singulares olhares das pessoas que compõem o grupo frente às questões relevantes para a escola, o que amplia as possibilidades de sucesso nas propostas e encaminhamentos concebidos no coletivo e validada pelo grupo que irá implantá-las.

Nesse sentido, Lock afirma que há a necessidade de um processo de formação contínua que possibilite que o gestor conheça:

- Suas forças pessoais as maximizando, e identifique suas fraquezas e limitações as superando. - Os fatores e princípios da liderança e desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes para o seu exercício. - A natureza humana, desenvolvendo uma sensibilidade e aceitação para as suas contradições, assim como as habilidades para lidar com ela. - A natureza do seu trabalho, compreendendo os seus múltiplos desdobramentos e desenvolvendo o domínio dos fundamen-

tos, métodos e técnicas necessários para essa atuação profissional. - A escola como uma organização social, compreendendo a sua cultura, os seus desdobramentos, possibilidades e limitações a serem superadas (LOCK, 2008, p. 131)

Nessa perspectiva, a atuação conjunta, consciente das pessoas que reconhecem o seu poder de influenciar os processos decisórios, de implantação, desenvolvimento e avaliação das ações desencadeadas pela força de um coletivo atuante na escola, exige um projeto para que seus anseios, necessidades e desejos sejam explicitados.

A escola reflexiva

Frequentemente o professor é apontado como culpado do fracasso escolar. Porém, ao longo dos tempos, não houve muitas oportunidades para esses expressarem as suas dificuldades e opiniões a fim de construir novas práticas pedagógicas.

Para Almeida (2001, p. 35) essa situação pode ser consequência da educação ter ser norteado por muito tempo numa visão taylorista, na qual predominava a racionalidade técnica em que o exercício profissional era visto como uma atividade meramente instrumental, através de aplicação de teorias, métodos e técnicas de forma fragmentada e alienada.

Nas últimas duas décadas, de acordo com Almeida (2001, p. 2) esse modelo educacional vem sendo fortemente refutado por vários motivos. Dentre eles, encontram-se a aplicação do conhecimento científico em detrimento da análise da prática e a consideração dos problemas como genéricos e universal.

Ainda segundo o autor, esses motivos fizeram com que vários estudiosos propusessem o modelo da racionalidade prática que reconhece a existência de um conhecimento experimental e cotidiano em contraposição ao modelo tecnicista.

Assim, pode-se afirmar que surge um novo modelo em que a busca da almejada qualidade em educação depende não somente do redimensionamento das variáveis da prática educativa docente (sequências de atividades, relações interativas grupais, tempos e espaços, organização dos conteúdos, materiais curriculares, critérios de avaliação e outros), mas também do grau de participação do colegiado escolar na tomada de decisões no interior da comunidade educativa. Além desses dois aspectos, outro fator importante está ligado à formação docente, ou seja, um professor prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente com a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos individualmente ou coletivamente. Dentro desse contexto, desponta a chamada escola reflexiva que,

[...] é uma comunidade educativa que aprende e que se desenvolve de um modo rápido, inteligente e diferenciado. É uma escola concebida com um todo dinâmico, consciente, responsável, vivo, atuante e transformador da sociedade, qualquer que seja o nível em que atue (TOLEDO, ARAUJO E PALHARES, 2005, p. 69).

Para Alarcão (2003, p. 83) a escola

reflexiva é uma "[...] organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo". A fim de complementar essa ideia a autora afirma que gerir uma escola reflexiva significa: a) ser capaz de liderar e mobilizar pessoas; b) saber agir em situação; c) nortear-se pelo projeto de escola; d) assegurar uma atuação sistêmica; e) assegurar a participação democrática; f) pensar e escutar antes de decidir; g) saber avaliar e deixar-se avaliar; h) ser capaz de ultrapassar dicotomias paralisantes; i) decidir; j) acreditar que todos e a própria escola se encontram num processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A escola reflexiva é consequência das novas exigências educacionais diante das transformações sociais e globais gerados pelo contexto contemporâneo. O resultado da gestão democrática e participativa dessa escola deve ser, segundo Alarcão, a satisfação de saber que a autonomia e o uso consciente da mesma pelo colegiado escolar são responsáveis pela respeitabilidade, reconhecimento e a identidade dessa instituição escolar.

Diante das transformações ocorridas neste mundo globalizado, a formação do professor reflexivo torna-se um desafio para as universidades e cursos de formação docente. De acordo Toledo, Araújo e Palhares,

[...] a formação de professores deveria ser uma tarefa natural das universidades. As instituições de ensino superior devem ser estruturadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão, ou seja, esses espaços acabam enfatizando apenas a pesquisa, entretanto, não capacitam o professor para a prática reflexiva necessária ao seu desempenho. (TOLEDO, ARAUJO e PALHARES, 2005, p.66)

O professor reflexivo

Complementando as ideias mencionadas acima, Schon (apud NUNES, 2006, p.38) argumenta que "[...] o processo de formação, principalmente dada nas universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só no final do seu curso tem um estágio prático". Diante disso, Nóvoa (apud PIMENTA, 2001) propõe que essa formação docente deva ocorrer numa perspectiva que ele denomina de crítico-reflexiva e aponta três parâmetros que devem ser pensados na formação docente:

- Produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal): Valorizar o conteúdo de formação, do seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. - Produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional): Pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e contínua, envolvendo a auto formatação dos professores através da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. - Produzir a escola (desenvolvimento organizacional): Gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua (p.29).

As práticas mais atuais de formação dos profissionais da educação concebem o ensino como atividade reflexiva, ou seja, o foco dessa filosofia é que o educador pense não apenas em sua formação, mas também no currículo, ensino, aprendizagem, metodologia da docência, e outras variáveis da prática educativa, o que acarretará o desenvolvimento da capacidade reflexiva deste profissional sobre sua prática.

Outro aspecto crucial é necessidade da indagação sobre o entendimento do modo como essa reflexão se torna suficiente no processo de formação do docente, pois a prática reflexiva objetiva fornecer ao professor subsídios sobre sua ação e as razões e consequências delas. Porém, se essa reflexão servir apenas para justificar a ação, a partir de defesas das suas próprias críticas em relação sua prática, não terá funcionalidade e objetivo real para atingir o processo de formação reflexivo deste profissional.

A fim de justificar o posicionamento gerado no parágrafo anterior, Libâneo (2001) afirma que:

[...] as instituições formadoras devem se fazer alguns questionamentos a fim de instrumentalizar os docentes no domínio das estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar, tais como: Como ajudar os professores a se apropriaram da produção de pesquisa sobre educação e ensino? O que significa qualidade de ensino numa sociedade em que caibam todos? Como potencializar competências cognitivas e profissionais dos professores? Como enriquecer as experiências de aprendizagem de modo que os futuros professores aprendam a pensar? Como introduzir mudanças nas práticas escolares, partindo da reflexão na ação? Que ingredientes do processo de ensino-aprendizagem (e que integram, também, as práticas de formação continuada em serviço) levam a promover uma aprendizagem que modifica o sujeito e o torna construtor de sua própria aprendizagem? (p.86-87)

De acordo com o exposto acima, a construção de uma nova postura referente à formação docente reflexiva perpassa por uma formação que contemple essas características.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos nesse texto que a gestão escolar democrática corresponde o cerne para o desenvolvimento da instituição escolar, ou seja, a liderança democrática que valoriza e incentiva a participação do colegiado escolar e local nas instâncias decisórias estabelece uma dinâmica que propicia um clima favorável para o desenvolvimento dos processos de ensinoaprendizagem e para a construção da cidadania dos educandos.

Nessa perspectiva, a elaboração do projeto político-pedagógico é essencial, para que "sonho de escola" seja construído por todos os segmentos da unidade escolar por meio de uma organização que possibilite a redação de um documento que estabeleça os rumos a seguir, ou seja, seus objetivos, os procedimentos e estratégias, os tempos espaços que irá utilizar etc.

Outro aspecto importante que é unanime, entre pesquisadores e profissionais da educação, seria a formação contínua do professor que repensa continuamente sua prática educativa, obtendo conhecimento crítico de sua ação e, a partir disso, reconstrói os condicionantes e os pressupostos de suas escolhas pedagógicas.

Assim, o profissional que reflete sobre a prática pedagógica se confronta com as formas de organização do seu pensamento, com os modos pelos quais as concepções de vida, de mundo e de educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico de sua existência, correlacionando esses aspectos aos seus medos, suas defesas, suas escolhas e as razões da mesma. É um processo por certo delicado, pois obrigará o profissional a liberar-se das amarras de sua subjetividade, a compor-se com a carga emocional decorrente de processos dessa natureza e será enfim necessário estabelecer compromissos com a mudança.

Por fim, quanto aos desafios, apesar da legislação pertinente, ainda é possível nos depararmos com alguns obstáculos como: a utilização dos espaços que nem sempre estão preparados para práticas diferentes daquilo que é realizado no horário de aula; do reconhecimento dos princípios da educação integral, para uma efetiva emancipação das escolas; dos membros do Conselho de Escola, quanto à participação da comunidade, pois, muitos ainda não frequentam ou não sabem que tem esse direito, dentre outras questões.

Assim, mesmo com o processo de gestão democrática ter sido criada na forma de lei, além dos desafios citados, ainda se tem situações dentro das escolas públicas que impedem ou dificultam a execução da mesma. Segundo Mendonça (2001), vários outros fatores limitam esse processo como, por exemplo, a resistência na interferência política sobre a educação; os processos administrativos burocráticos; o funcionamento do próprio sistema; e o autoritarismo existente entre as relações dentro das escolas.

Ou seja, a gestão democrática deve ser considerada do ponto de vista das relações existentes nas escolas onde as práticas educativas devem ocorrer em todos os espaços.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortes, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Ulisses F. Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BARROSO, João. Relatório da disciplina "Teoria das organizações e da administração educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2001.

DALMÁS, Angelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Francisco C. Reuniões pedagógicas: aspectos práticos e teóricos. São Paulo: 2008.

LIBANEO, José C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia, Alternativa, 2001.

LOCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, Leonel Jorge Ribeiro. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. OEI – Revista Iberoamericana de Educación. 2006.

PARO, Vitor H. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, J. B. B. (org). Gestão democrática. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. A formação dos professores: tendências atuais. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005.

VALE, José M. F. do. Apontamentos sobre a gestão da escola pública. In: Educação e Formação. Revista do Congresso de Educação Continuada. Taubaté: Universidade de Taubaté, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.) et. al. Repensando a didática. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA EVITAR A EVASÃO ESCOLAR

CLÁUDIO VIANI MORO

RESUMO

Este artigo trata de contextualizar o estudo nas estruturas socioeconômico e educacional, e ao longo do tempo, levando em conta situações de ponto de partida, que tem a ver com elementos estruturais e fatores dinâmico ou subjetivo. As políticas e sistemas educacionais são sempre desenvolvidos em interação com sociedades e seus sistemas políticos. A educação, de alguma forma, tende a reproduzir o sistema de produção, valores e consenso social (funcionalismo), embora em períodos de mudança faça parte das transformações (teorias da mudança social). A educação de jovens e adultos também deve ser entendida como um grande campo de debate, em que Estado e sociedade civil lutam pela hegemonia, para conquistar a vontade do povo e chegar a um consenso social. Fatores ligados à pobreza, como o desemprego, a doença e o analfabetismo dos pais, multiplicam por 2 o risco de não escolarização e a taxa de abandono escolar de uma criança. Inegavelmente, muitos jovens de meios desfavorecidos são obrigados a abandonar a educação para trabalhar e sustentar a família. Devido a esses fatore a educação de jovens e adultos torna-se fundamental para contribuir com a continuidade da escolaridade.

Palavras-chave: Analfabetismo. Elementos Estruturais. Escolaridade.

INTRODUÇÃO

Pesquisas com foco nas trajetórias educacionais revelam que a evasão escolar pode ser explicada por causas vinculadas à origem social e às desigualdades de gênero em nossa sociedade, entre outros motivos.

A ideia de que existe uma idade adequada para estudar não se sustenta atualmente, pois a educação é um processo que se renova tenazmente ao longo da vida, portanto, a educação de adultos é um elemento essencial na vida pessoal, desenvolvimento social e institucional. Ao adquirir conhecimentos de diversas naturezas, os indivíduos têm a possibilidade de dar sentido às suas vidas, crescer como pessoas e se inserir na sociedade por meio dos conhecimentos adquiridos. Consequentemente, a educação de adultos vai além da alfabetização, pois se encontra em diferentes abordagens e objetivos.

De acordo com Oliveira (1999, p.10):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida.

O problema de pesquisa é baseado em bibliografias de autores que decorrem sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos e a Evasão Escolar, de grande relevância para o sistema de aprendizagem na educação.

Com foco totalmente voltado para o EJA (educação para jovens e adultos) que na maioria das vezes é um caminho buscado por ex alunos do ensino médio, será feito um levantamento perante o assunto, o porquê da retomada depois de um tempo para os estudos, existem vários fatores que podem ocasionar a evasão escolar.

A EJA tem uma história muito tensa, pois é atravessada por interesses diversos e nem sempre consensuais. Os olhares conflituosos sobre a condição social, política e cultural dos sujeitos aos quais se destina esta oferta educativa têm condicionado as diferentes concepções de educação que lhes é oferecida. O espaço reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais se confunde com o lugar social destinado aos setores populares em nossa sociedade, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO. 2001, p. 10)

Justifica-se esse artigo por perceber que não só o Brasil, mas em pesquisas o mundo todo sofre com o abandono escolar. Entre algumas pesquisas podemos observar que o Brasil tem uma taxa muito alta de abandono escolar, sendo o terceiro maior do mundo no abandono no ensino médio.

Conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no seu art. 205.

A educação é: Art. 205 – A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Principais causas e consequências na evasão escolar, porque o aluno larga os estudos, e muitas vezes só retoma depois de meses ou anos. São vários motivos, várias circunstâncias. Quais os problemas que surgem ao retoma os estudos depois de tanto tempo sem estudar, se interfere no desenvolvimento quando está de volta presente nas aulas.

Pode acontecer também muitas vezes de pessoas que não conseguiram acompanhar o engajamento numa escola pública, ritmo de ensino e aprendizagem, também pode trazer essas causas, que acabam afetando no desenvolvimento escolar.

Esse trabalho de conclusão de curso tem como objetivo geral: abordar reflexões a respeito do EJA, sua História e a Evasão Escolar. Como objetivos específicos pretende-se buscar reflexões sobre a educação escolar de jovens e adultos como uma contribuição fundamental para pessoas que pretendem iniciar ou continuar os estudos no nível primário ou secundário, que por vários motivos não conseguiram concluir estes níveis durante a infância ou adolescência.

A EDUCAÇÃO DE JIVENS E ADULTOS (EJA) E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O RETORNO AOS ESTUDOS

Atualmente, há uma quantidade significativa de exigências que cercam as pessoas. Para conseguir um bom emprego, que ofereça boas condições de trabalho e salário, é exigido que a pessoa tenha criatividade, proponha soluções, seja dinâmica e participativa, entre outras coisas mais. Todas essas exigências criam a necessidade de uma maior participação social, uma maior compreensão da sociedade e de seu funcionamento.

Por meio de diversas maneiras de informação e conhecimento, adquire-se saberes necessários para atuar em uma sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e avanço.

Paulo Freire (2001) afirma que:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se aprende dinamicamente. [...] A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela (FREIRE, 2001, p. 23).

Trindade (2006) explica que:

Logo no começo dessa nova sociedade, não se fazia necessário que as pessoas mais comuns dominassem a escrita, pois seus afazeres não lhe exigiam. Porém, conforme os séculos foram se passando, a sociedade foi evoluindo adquirindo novos conhecimentos, avanços

nas ciências e meios de comunicação, e as pessoas de classes mais altas começaram a se alfabetizar para ter acesso a esses novos conhecimentos, mas ser alfabetizado ou não, ainda não alterava a vida das pessoas (TRINDADE, 2006).

Por meio das citações acima percebe-se que a EJA exerce um papel fundamental para continuidade dos estudos de Jovens e Adultos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos.

O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO

A falta de habilidades vitais de alfabetização retém uma pessoa em todas as fases de sua vida. Quando crianças, eles não serão capazes de ter sucesso na escola, como jovens adultos serão excluídos do mercado de trabalho e como pais não serão capazes de apoiar o aprendizado de seus próprios filhos. Este ciclo intergeracional torna mais difícil a mobilidade social e uma sociedade mais justa.

Como corrobora Freire (1989):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 09).

Pessoas com baixo nível de alfabetização podem não ser capazes de ler um livro ou jornal, entender os sinais de trânsito ou etiquetas de preços, entender o horário de um ônibus ou trem, preencher um formulário, ler instruções sobre medicamentos ou usar a internet.

Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida é um componente chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável estabelecidos na Agenda 2030 das Nações Unidas.

A construção de sociedades cultas, livres e igualitárias requer a completa generalização da educação básica. A série de livros dedicados a alfabetização visa oferecer modelos e estratégias que ajudam a formar pessoas capazes de exercer seus direitos de cidadania na sociedade do século XXI.

Se fizermos uma análise histórica do que hoje chamamos educação de jovens e adultos, poderíamos observar que, nas origens desta oferta educativa, coincidem duas circunstâncias que levaram à sua criação.

E para isso é imprescindível saber ler e, com isso, vão surgindo sentimentos e propostas coletivas, influenciadas com certeza pelo movimento iluminista, que considerou que o amplo acesso à educação produziu benefícios significativos, tanto pessoalmente quanto coletivo.

Posteriormente, a alfabetização e a educação de adultos foram consolidadas em todos os países na medida em que seus sistemas de educação foram sistematicamente planejados e organizados, a partir de uma lógica que, com maior ou menor força, se reproduz em todas as nações: é preciso oferecer o acesso à educação, como exercício de direito ou como bem social, a quem sua infância ou

juventude não tinha acesso, ou era insatisfatório devido à fraqueza do sistema educação em vigor naquela época.

Assim, a evolução da alfabetização nas últimas décadas foi marcada por três orientações claramente diferenciadas e, por vezes, radicalmente opostas que influenciaram tanto em sistemas públicos como privados. No entanto, todos os três coincidem em obedecer a motivações como as que acabamos de explicar nos parágrafos anteriores: compensar os excluídos e estar relacionado a certas propostas ideológicas ou políticas.

O EJA E SEU PAPEL SOCIAL

A educação é um direito humano e uma condição indispensável para o desenvolvimento. É por isso que está entre os mais importantes campos de cooperação para o desenvolvimento. Os sistemas educativos basearam-se em quatro colunas de igual importância: escola, formação profissional, universidade e educação de jovens e adultos. Os programas de educação formal e extracurricular para jovens e adultos cumprem funções complementares e compensatórias. A globalização, a rápida mudança tecnológica e o desenvolvimento das sociedades do conhecimento e da informação exigem uma aprendizagem ao longo da vida. A educação de adultos, como educação permanente geral, profissional, cultural e científica, tem uma tarefa fundamental a cumprir no processo de aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, há a necessidade de transmitir conhecimentos e habilidades práticas a um grande número de jovens e adultos que possibilitem a geração de renda, para que possam também garantir o sustento familiar no setor informal, seja como empregadores ou como trabalhadores temporários por conta própria e também colaborar na luta contra a pobreza.

Muitos são os benefícios que o EJA trás para os adultos que deixaram de estudar, porém, são poucas pessoas que se tornam letradas, pois a maioria da população usa a escrita em um nível superficial, ou seja, são analfabetos funcionais.

> [...] a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro de um ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência (PERINI, 1998 apud, BRITO, 2012, p. 95)

Essa problemática tem crescido a cada ano, pois apesar da diminuição do analfabetismo, a população não sabe fazer uso efetivo das práticas de leitura e escrita. São diversos fatores que tem contribuído para o analfabetismo funcional:

> Fatores diversos podem ser apontados, desde a formação deficiente no período escolar, a baixa escolaridade, o desinteresse pela leitura na sociedade (causado, sobretudo pelo desprestígio da escrita e do magistério) a concorrência entre a leitura e todos os meios de comunicação de massa, a onipresença do computador, a desvinculação criada entre o diploma e o sucesso em diversas carreiras, a criação artificial de ídolos semialfabetizados, o preço do papel e dos insumo necessários à impressão, que encarecem

demasiadamente o livro, políticas equivocadas de incentivo à leitura e muito outros (COSTA, 2009, p. 26).

Percebe-se que muitos desses fatores são causados por problemas da própria cultura deficiente em que se encontra o país, que tem trocado diversos valores e se perdido em algo que não leva a nada.

Essas problemáticas vêm gerando novas situações preocupantes, pois "o resultado da falta de noção de cidadania, desenhada na evasão escolar, no desemprego, em baixos salários, é a violência. Nunca o Brasil viu tanta violência urbana, num clima que faz lembrar uma guerra civil" (DIMENSTEIN, 1997 apud COSTA, 2009, p. 79).

A importância de uma educação de qualidade, de uma educação que promova o letramento é algo que se faz necessário, pois a leitura abre-lhe portas ao conhecimento e se torna um corrimão para o aluno, auxiliando a estabelecer os valores que utilizará para sua vida.

A atuação da escola na formação de leitores de primeiras letras pode resultar acréscimo significativo de valores humanos, sociais, econômicos, científicos, filosóficos, sociológicos, psíquicos, artísticos e tantos outros. A iniciação da criança nas habilidades de leitura abre-lhe portas ao conhecimento. A competência da leitura, adquirida nas trocas que, enquanto leitor, ela realiza, aperfeiçoa-se ao longo da vida e pode mantê-la conectada a toda produção do pensar, agir e criar, realizada pela humanidade e registrada em formato de textos escritos. A força dessa aprendizagem constrói consciência e atitudes eficazes ao longo da vida. (COSTA, 2009, p. 23).

O EJA traz grandes contribuições para nossa sociedade. Ao letrar um aluno de EJA não o ensinamos apenas a ler e escrever, mas também a usar e pensar sobre o que se lê e o que se escreve, ao ensinarmos essa prática, o aluno de EJA eventualmente vai sentindo prazer, adquirindo conhecimentos, se tornado crítico, estabelecendo valores e começando a refletir sobre o mundo e suas práticas, superando as expectativas que tinha a respeito de seus estudos e aprendizagens.

Se faz necessário a mudança de olhar, por parte da educação, escola e professores sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), não pensando apenas como a aquisição do código da escrita, mas como algo mais complexo, que contribui para a mudança de práticas e valores, e assim, a mudança e o crescimento de uma sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos é a porta para o exercício de outros direitos. As respostas aos problemas cruciais do mundo de hoje, que se expressam de forma global e interligada em os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estão completamente ligados à educação e à aprendizagem ao longo da vida qualidade de toda a população. A Educação de Jovens e Adultos é a chave para garantir o desenvolvimento individual e comunitário e a construção de sociedades mais justas.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel relevante em vários aspectos da vida individual e comunitária, tais como: saúde e bem-estar; emprego e mercado de trabalho (incluindo meios de subsistência sustentáveis); justiça e

democracia; assuntos sociais, cidadãos e comunitários; arte e Cultura; tecnologias e redes sociais.

Apesar de sua importância e potencial, a Educação de Jovens e Adultos ocupa um lugar secundário nas agendas em relação à educação dirigida a crianças e jovens, condição que pode apreciar em diferentes níveis e situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educadores de jovens e adultos percebem certas mudanças nas pessoas que participam dos processos socioeducativos, que ocorrem em suas vida diária ou a médio ou longo prazo.

A sociedade civil tem desempenhado um papel central, assim como organizações e instituições locais de vários tipos. Juntos, eles mostram a importância e o potencial da Educação de Jovens e Adultos.

Na maioria dos países latino-americanos, a educação de adultos está associada aos pobres e aos necessidades básicas de aprendizagem.

Reconhecer e exigir que a EJA seja considerada um direito implica um amplo e sustentado esforço de informação e mobilização pública em torno desse direito. Utilizar a EJA para cumprir, como todo o sistema de ensino, como elemento transformador da sociedade, capaz de criar oportunidades de melhoria das condições de vida dos mais vulneráveis, é questão de política pública.

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

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

Embora os impactos da Educação de Jovens e Adultos possam ser identificados, valorizados, apreciados, muitos deles dificilmente podem ser medidos no sentido estrito do termo, se tornando uma realidade complexa.

Conclui-se então que a Educação de Jovens e Adultos deve ser considerada como parte primordial para continuidade dos estudos de quem não teve a oportunidade no tempo certo de conclui-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. da. A Educação de Jovens e Adultos em Tempo de Exclusão. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, 2001.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira – (CF/88). Carta Magna, arts. 205 e 227. 5 de outubro de 1988.

BRITO, L. P. L. Letramento no Brasil. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2013.

BRILHANTE, L. H. A. A. Alfabetização e Letramento: por uma proposta didática para alfabetizar letrando. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação, 2010, Teresina.

COSTA, M. M. Literatura, Leitura e Aprendizagem. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. São Paulo. Cortez. 2001.

GOMES, E. C. A Escrita na História da Humanidade. Dialógica (Manaus), v. 1, p. 3, 2007.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimentos e Aprendizagem. São Paulo: ANPED- Associação nacional de pesquisa e pós-graduação e educação n° 12, 1999.

PROGRAMAÇÃO NEUROLÍNGUISTICA: SEU POTENCIAL PARA APRENDER E ENSINAR

CLÁUDIO VIANI MORO

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da PNL e as contribuições da técnica Mindfulness. A atenção plena pode ser usada para se referir a três situações: uma construção, uma prática e um processo psicológico. Como construtor tem múltiplas definições, todas focadas na experiência do momento presente com aceitação e sem julgamento. A atenção plena pode estar relacionada a outras construções como metacognição, consciência reflexiva e aceitação. Como praticada, a atenção plena permite que profissionais e pacientes admitam cada um com seus pensamentos e emoções, sejam eles quais forem, sem julgá-los. Mindfulness, propõe treinar as pessoas para que elas possam identificar a todo momento suas próprias sensações, emoções e pensamentos, tentando tirá-las da tirania da linguagem e, portanto, do preconceito e da subjugação às categorias e conceitos. Como um processo psicológico, a atenção plena, significa focar nossa atenção no que estamos fazendo ou sentindo, estar ciente da evolução de nosso organismo e comportamentos. Para isso, devemos passar da reatividade da mente (respostas automáticas e inconscientes) para a responsabilidade (respostas controladas e conscientes), ou seja, tirar a mente do piloto automático, sendo uma técnica fundamental para contribuir com a Programação Neurolinguística.

Palavras-chave: Comportamentos; Pensamentos; Reatividade.

INTRODUÇÃO

A Programação Neurolinguística oferece modelos para entendermos o nosso mapa do mundo e dá-nos ferramentas para podermos aumentar a eficácia pessoal utilizando o conhecimento das estruturas da nossa experiência subjetiva.

A PNL parte do ser humano como sistema, dá muita atenção à ecologia e os recursos espirituais, são reconhecidos, em

geral, como sendo um nível neurológico de extremo valor na transformação.

Mindfulness (baseada nos trabalhos do Dr. Jan Kabat-Zinn, professor de Medicina na escola médica da Universidade de Massachusetts) é também cada vez mais aplicada nas terapias da psicologia cognitiva. Exercícios formais e não formais de atenção plena no momento atual e sem julgamento, ajudam-nos a libertarmo-nos do nosso piloto automático (do nosso mapa do mundo, das lembranças do passado e dos pensamentos sobre o futuro).

Mindfulness, de inspiração budista, facilita-nos a aceitação e vivência plena do aqui e agora, dá-nos maior flexibilidade e oferece-nos uma abertura maior a novas possibilidades de ação e desfrute da vida.

O QUE SIGNIFICA MINDFULNESS

A atenção plena é uma disciplina na qual nos tornamos conscientes de nós mesmos e libertamos a mente de todos aqueles pensamentos que produzem algum tipo de desconforto. É uma técnica integrada dentro da Psicologia Cognitiva Comportamental nas chamadas terapias de "terceira geração". Essa abordagem se caracteriza por priorizar a experiência interior e permitir a mudança da relação que temos com nossas percepções, emoções e pensamentos.

Por outro lado, a PNL busca implementar um modelo de como os diferentes elementos estão relacionados (emoção, cognição, sensação, pensamento, comportamento e contexto) a fim de fazer as mudanças necessárias para que possamos alcançar nossos objetivos.

Em suma..., enquanto o Mindfulness ocorre através da prática constante de observação e meditação consciente, seremos capazes de obter uma maior consciência do que acontece conosco. E, juntamente com a PNL, orientamos esse processo para o objetivo que queremos alcançar, desenvolvendo e aproveitando nossos recursos internos e externos.

O termo Mindfulness significa em inglês – atenção plena. Trata-se de um estado mental que caracteriza-se pela autoregulação da atenção para a experiência vivida no presente. Numa atitude aberta, de curiosidade ampla e tolerante, dirigida a todos os fenômenos que se manifestam na mente consciente. Todos os pensamentos, fantasias, recordações, sensações e emoções percebidas no campo da atenção, e aceitas como elas são.

O aprendizado desta atenção plena se dá por meio de técnicas de meditação em sua maioria das vezes, permitindo uma maior tomada de consciência de seus processos mentais e de suas ações em resposta a eles.

A atenção plena tem origem budista, mas atualmente está sendo empregada em várias formas de psicoterapias, terapias comportamentais dialéticas e outras. Sendo reconhecida pela ciência como poderosa ferramenta para reduzir o estresse.

Dentro da terapia cognitiva, o mindfulness é muito utilizado no tratamento das recaídas de depressão. Ajudando o indivíduo a criar estratégias de atenção em relação aos seus pensamentos e sentimentos, com objetivo de aceitá-los como parte do fluxo humano. Fazendo assim,

com que diminuam relativamente os pensamentos e sentimentos negativos e difíceis de sua rotina.

O objetivo da prática com crianças é justamente alterar a forma como se relaciona com os seus próprios pensamentos, que geralmente causam a ansiedade. Cabe também as crianças desta faixa etária, desenvolver a atenção plena do seu próprio corpo, assim como reconhecer sentimentos, emoções e pensamentos nem sempre compreendido por elas próprias.

A criança aprende a centrar-se no momento presente da sua experiência, notando sensações que surgem no corpo no momento da ansiedade.

Em vez de fugir, ou evitar a criança aprende a observar essas sensações, e encara-las de maneiras diferentes e mais naturais, sem sofrimento.

Esse reconhecimento e observação das sensações do corpo e pensamentos, em momentos de ansiedade permitem a criança largar a sua sobre - identificação com os pensamentos negativos, parando de lutar ou fugir, percebendo que são exageradas para a experiência presente. Permitindo uma maior regulação emocional da experiência, reduzindo os sintomas.

Em países como os EUA e Inglaterra, os médicos optam em terapias com mindfulness ao invés do gasto com medicamentos. Sendo essas muito mais naturais, e eficazes.

Para que o professor consiga fazer uso dessa ferramenta tão importante da atenção plena na Educação Infantil - Mindfulness, é importante que o mesmo tenha conhecimentos básicos das fases de desenvolvimento em que a criança se encontra, que referem-se as características específicas da idade. Vamos focar nos 6 primeiros anos de vida das crianças, segundo a autora Mikaela Oven:

1 ANO

O Epicurista

A criança sabe usufruir dos verdadeiros prazeres da vida. Adora a liberdade e a aventura. É muito agradável estar com ela. Gosta de se exibir e de se mexer, julga-se o centro do mundo. Por volta do 1 ano e meio começa a dizer não! Muitas vezes até nas coisas que almeja. É nesta fase que os pais começam a disciplinar a criança para que seja educada nos moldes da sociedade.

2 ANOS

O Rei

A criança nesta idade continua a ver- se como o centro do mundo, adicionado a esse poder um forte sentimento de responsabilidade. É como se toda a existência da família dependesse dela. Esse pequeno rei passa a comandar, organizar e cuidar.

2,5 ANOS

O Birrento

O pequeno rei se transforma em birrento, podendo ser antes ou depois dessa idade. É mais uma fase de desenvolvimento do que uma idade específica, trata-se de um momento de mudanças. A criança quer manifestar a sua indepen-

dência, mas sente-se inseguro na maior parte das vezes. E a fase do quer e não quer.

3 ANOS

O Humorista

Por volta desta idade, a criança entra novamente numa fase mais tranquila. Agora mais humorista, gosta de brincar, fazer asneiras e utilizar palavras como xixi e coco. Ele gosta de agradar, e alguns tem amigos imaginários. A sensação de separação e independência cresce, assim como sua identidade se desenvolve. É importante a hora do sono nesta faixa etária, pois, se não houver existe grande possibilidade de irritações.

4 ANOS

O Curioso

Ele interessa-se pelas pessoas, pela vida e pelo mundo. É um curioso aventureiro. Tem uma grande imaginação e vê as coisas como ninguém vê. As capacidades mentais e de raciocínio se desenvolvem, e é possível manter conversas fantásticas. Suas emoções têm altos e baixos, e muitas vezes não entende o que sente. Pode começar a usar palavras feias, e a ser mal educado quando contrariado.

5 ANOS

O Pacífico

A criança normalmente volta a ficar serena, mais segura, harmoniosa e equilibrada. Começamos e ver uma pequena pessoa, que não se julga mais bebe. É amorosa, responsável e razoável. Sabe o certo e o errado, mas na lógica de uma criança. Faz reclamações dos colegas, gosta de brincar acompanhada, e já pensa sobre a vida e a morte.

6 ANOS

O Complicador

Nesta idade começa uma era mais complicada, a harmonia e o equilíbrio parecem ter desaparecido, e tudo é mais confuso. Nesta idade da-se um grande salto do crescimento, e até o próprio corpo pode ser difícil de dominar.

A criança sente uma enorme necessidade de reconhecimento do mundo exterior, e o testa constantemente. Gosta de ganhar, podendo ficar aborrecida com as derrotas. As soluções que os outros encontram para os seus problemas, nem sempre servem. A vontade de ser independente é enorme. Questiona tudo e todos. Algumas crianças tornam-se muito agressivas nesta fase, já outras se reprimem. É uma fase crítica para o desenvolvimento da sua autoestima.

Podemos caracterizar uma abordagem de PNL para ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

- A relação professor-aluno é um ciclo cibernético, um processo dinâmico no qual o significado é construído por meio de feedback recíproco; não uma transmissão de informação de um indivíduo para outro, individual, separado.

- As pessoas agem de acordo com a maneira como entendem e representam o mundo, não de acordo com a maneira como o mundo "é" (isto é, "o

mapa não é o território").

- De principal interesse na PNL são as maneiras pelas quais as pessoas representam o mundo internamente, por meio de imagens sensoriais (principalmente visuais, auditivas e cinestésicas) e da linguagem. A PNL está particularmente interessada na maneira como as representações internas são estruturadas, tanto em si mesmas (por exemplo, a localização, tamanho, brilho etc. da imagem visual), e dinamicamente (por exemplo, como sequências). A PNL assume que a estrutura da representação interna mostra regularidades para cada indivíduo e é única para cada um.

- A PNL também assume que há relações sistemáticas entre essa estruturação e a linguagem e o comportamento daquele indivíduo. As representações internas e o processamento de um aluno são refletidos, de várias maneiras, em sua linguagem e em seu comportamento externo (por exemplo, comportamento não verbal). (Os cursos de PNL treinam os participantes para observar e utilizar esses aspectos).

- Habilidades, crenças e comportamentos são todos aprendidos (por exemplo, as habilidades têm sequências correspondentes de representação interna, frequentemente chamadas de 'estratégias'). A aprendizagem é um processo pelo qual tais representações e sequências são adquiridas e modificadas.

- A capacidade de um indivíduo de aprender é fortemente influenciada por seu 'estado' neurofisiológico (por exemplo, um estado de curiosidade em vez de um estado de tédio) e por suas crenças sobre a aprendizagem e sobre si mesmos como alunos (obviamente, crenças de que alguém é capaz de aprendizagem e que a aprendizagem vale a pena e diversão são considerados mais úteis do que seus opostos). Esses estados e crenças também são aprendidos e suscetíveis a mudanças.

- Essa modificação se dá por meio da comunicação entre professor e aluno, que ocorre por meio de canais verbais e não-verbais, tanto de forma consciente quanto inconsciente. O funcionamento do qual os seres humanos estão conscientes e que pode ser controlado conscientemente, representa apenas uma pequena proporção do funcionamento total.

- Toda comunicação influencia potencialmente a aprendizagem. Crucialmente, a linguagem e o comportamento dos professores influenciam os alunos em pelo menos dois níveis simultaneamente; tanto sua compreensão do tópico em questão (por exemplo, a estrutura dinâmica de suas representações internas), e suas crenças sobre o mundo, incluindo a aprendizagem.

- Segue-se que a consciência da escolha sobre os próprios padrões de linguagem e comportamento como professor e a sensibilidade e curiosidade sobre sua influência e interação com as representações internas do aluno são cruciais para o ensino e a aprendizagem eficazes.

- Em essência, ensinar é um processo de (a) criar 'estados' que conduzem à aprendizagem; e (b) facilitar a exploração dos alunos e / ou o aprimoramento de suas representações internas;

(c) conduzir ao objetivo ou resultado desejado do contexto.

Uma das crenças mais importantes dentro da PNL é que usamos todos os nossos sentidos para codificar a experiência internamente. O termo técnico para isso é "representação interna" (a palavra "imagem" não evoca imediatamente o papel de ouvir, sentir, saborear, cheirar e mover na codificação da experiência).

A PNL nos ensina a entender e a modelar nossos sucessos, para que possamos repetilos. Trata-se de uma maneira de descobrir e revelar nossa genialidade, de uma forma de darmos o melhor de nós e extrairmos o melhor dos outros. É uma ferramenta prática que cria os resultados que queremos obter. É uma análise do que diferencia um resultado excepcional de um resultado apenas médio. Por outro lado apresenta uma série de técnicas extremamente eficazes que podem ser usadas no campo da educação, da terapia, e no mundo profissional (O`CONNOR e SEYMOUR, 1995, p. 57).

A PNL considera que os relatos verbais podem ser relatos literais da experiência interior das pessoas. Assim, quando uma pessoa descreve o que pode "ver com os olhos da mente", a PNL assume que a pessoa está experimentando imagens visuais internas (que podem estar fora de sua consciência). Além disso, as qualidades e características dessas imagens são significativas e se relacionam de forma sistemática com outros aspectos da experiência dessa pessoa (por exemplo, sentimentos, crenças, comportamento e assim por diante).

A PNL, SUA HISTÓRIA E TEORIAS FUNDAMENTAIS

O que faz o cérebro humano processar e compreender a linguagem? Onde no cérebro as palavras que aprendemos estão armazenadas? Por que as palavras vêm à mente quando às vezes as esquecemos? Pessoas que falam mais de um idioma, o que as impede de interferir umas nas outras? Todos esses processos são graças à neuro-linguística, que estuda como a linguagem é representada no cérebro. Esta área estuda como e onde o cérebro armazena o conhecimento da linguagem em suas diferentes apresentações: falada, assinada ou escrita. Embora entrelaçada com a psicolinguística , que é o estudo da compreensão e produção da linguagem em suas formas falada, escrita e assinada, a neuro-linguística concentra-se nos mecanismos do cérebro.

A Programação Neurolinguística também chamada de PNL, “é o estudo de como representamos a realidade em nossas mentes e de como podemos perceber, descobrir e alterar esta representação para atingirmos resultados desejados." (BARNASQUE, 1996, p. 1).

O cérebro armazena informações em redes neurais que se conectam às partes que controlam os movimentos, como a fala, e as sensações internas e externas, como o som. O aprendizado de conhecimento ou habilidade ocorre quando novas conexões são feitas e as existentes são fortalecidas.

Na década de 1970, Richard Bandler e John Grinder, pesquisadores da Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, teorizaram que os padrões de pensamen-

to explicam as realizações das pessoas com sucesso dentro dessas conexões cerebrais. Durante anos, Bandler e Grinder analisaram a educação, os negócios e qualquer terapia de sucesso que as pessoas tivessem em comum, incluindo hábitos de comunicação. Nesse último ponto, eles perceberam que pessoas de sucesso envolvem linguagem corporal, e foi assim que os pesquisadores começaram a criar modelos de pensamento para melhorar seus estados físicos e emocionais. Isso é conhecido como programação neuro-linguística (PNL).

De acordo com Ready e Burton (2016, p.10):

A PNL se baseia na ideia de que você vivencia o mundo por meio dos seus sentidos e traduz informações sensoriais em processos de pensamento, tanto conscientes quanto inconscientes. Processos de pensamento ativam o sistema neurológico (daí o neuro da PNL), que afeta a fisiologia, as emoções e o comportamento.

Segundo Sue Knight (1998, p. 4):

A PNL é o estudo do talento excepcional. É o estudo dos processos conscientes e inconscientes que se combinam, capacitando as pessoas a fazerem o que fazem. A PNL presta pouca atenção ao que as pessoas dizem fazer, pois isso normalmente assemelha-se pouco ou nada ao que elas realmente fazem. Você poderia achar que, perguntando às pessoas bem-sucedidas qual o seu segredo, receberia respostas precisas. Ledo engano! As pessoas muitas vezes não têm consciência do segredo de seu sucesso. As peças, antes desconhecidas, às vezes são chamadas de magia da PNL. Não é magia, é apenas a consciência do que realmente faz diferença e que, com tanta frequência, está ausente da maioria dos modelos e técnicas. A utilização das ferramentas da PNL lhe trará à tona essas peças desconhecidas, permitindo-lhe "codificar" o talento. É esse o segredo da magia da PNL.

A programação neuro-linguística ganhou uma reputação bastante mista ao longo dos anos. Foi rotulado como tendo um "fator charlatão" devido às suas raízes na psicoterapia e na hipnose. Os críticos questionam várias suposições nas quais a programação neolinguística se baseia, dizendo que suas afirmações sobre pensamento e percepção não são apoiadas pela neurociência, portanto, uma pseudociência. Eles insistem que as crenças sobre a hipnose, a mente inconsciente e o subconsciente também são infundadas.

No mundo dos negócios, a Neurolinguística é usada por empresas - de pequenas a multinacionais, no setor público e privado - para melhorar as habilidades gerenciais de seus líderes e facilitar o relacionamento entre colaboradores e funcionários por meio do desenvolvimento de habilidades interpessoais [...], as ferramentas da Neurolinguística podem efetivamente trazer grandes melhorias para sua vida pessoal e profissional. Com a PNL é possível gerenciar seu próprio estado emocional, suas crenças e atitudes, e manter o foco e até o senso de humor quando as coisas não saírem de acordo com o plano original. Uma vez em contato com esse conhecimento, não há volta: o individuo não vai mais querer viver usando apenas uma parte do seu potencial. Afinal, sem receios e limitações, é possível

ganhar autonomia, o que eleva a autoestima e proporciona uma melhor qualidade de vida. A gente sempre teima em usar o equipamento sem ler o manual. Mas não se pode negar que o aproveitamos melhor quando entendemos como ele funciona (CURY, 2011, p.5 e 6).

Porque a programação neuro-linguística não pode ser usada como uma ferramenta de diagnóstico e só pode ser ensinada experimentalmente, a programação neuro-linguística foi criticada por falta de base teórica credível, e também não há maneira de medir sua eficácia, exceto por meio dos depoimentos daqueles que têm experimentou.

Bandler foi chamado de cientista eremita neste artigo, afirmando que ele continuamente fabrica seus próprios termos e ideias, apesar de não ter acreditado pela comunidade científica. Isso se deve ao fato de que a afirmação de Bandler de que a escolha das palavras afeta o comportamento não foi formalmente analisada por meio de métodos científicos aceitos.

A PNL NA APRENDIZAGEM

Considerado altamente congruente com a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, duas técnicas de programação neurolinguística, posicionamento perceptivo e pressuposição, são consideradas úteis na resolução de problemas encontrados no ensino.

Tal qual Michelângelo tirou suas belas esculturas do mármore, o professor ensina, pergunta, instiga, estimula, enfim, atua no processo de ensino e aprendizagem e contempla o saber tomando as diversas formas em cada um de seus alunos. Na resolução das equações, na conjugação dos verbos, no encanto pela geografia, pela biologia. O aluno seguro e confiante, simplesmente descobre, lembra e relembra! (GUEDES, 2014, p. 73)

Saber mais sobre programação neuro-linguística dá aos educadores a vantagem de entender o que motiva os alunos e adaptar a forma como ensinam a aprendizagem para se adequar a eles. Esta área oferece estratégias de aprendizagem que ajudam os alunos a desenvolver habilidades para uma aprendizagem mais otimizada e fornece aos professores ferramentas para lidar com comportamentos desafiadores.

O ato de prestar atenção às formas de expressão dos alunos é de suma importância, uma vez que tende a fomentar o conhecimento do próprio educador. Desse modo, o mesmo adquire um maior domínio da situação necessário para poder enfrentar as adversidades em sala de aula. (DIAS; PASSOS, 2008, p. 5).

Duas técnicas de programação neuro-linguística, posicionamento perceptivo e pressuposição são consideradas úteis na resolução de vários problemas de educação. O primeiro refere-se à capacidade de ver as coisas do ponto de vista de outras pessoas. Na sala de aula, o professor pode realizar exercícios em que alunos com opiniões diferentes são obrigados a adotar a perspectiva do outro trocando de lugar. Este exercício gera participação ativa e movimento físico, o que desencadeia uma mudança de pensamento muito mais profunda do que apenas pedir-lhes para ver a perspectiva da outra pessoa.

O pressuposto, a segunda técnica, relaciona-se a significados não ditos na conversa. Por exemplo, quando um professor permite que os alunos escolham entre terminar as perguntas agora ou fazer outra atividade primeiro, como brainstorming. Entende-se que ambas as ações devem ser concluídas, mas dar-lhes uma escolha resulta em que se concentrem mais no trabalho e não desafiem as instruções.

Na PNL, considera-se que a aprendizagem ocorre por meio de programas neurolinguísticos, isto é, a pessoa constrói mapas cognitivos dentro do seu sistema nervoso, conectando-os com observações do ambiente e respostas comportamentais". (MANCILHA, 2013, p.3)

Embora pareçam coisas simples que o professor já pode estar usando, um entendimento mais profundo da PNL os ajudará a adquirir mais habilidades para aprender melhor.

Reforça Prado (2014, p. 138):

A Programação Neurolinguística (PNL) ajuda a tornar o professor mais eficiente na arte de ensinar. Por dispor de inúmeras ferramentas práticas, ela tem muito a oferecer ao universo educacional, principalmente em sala de aula. A PNL contribui para que compreendamos mais facilmente o "mapa mundo" – ou o modo de pensar – de alunos. Ajuda-nos também a como melhor e mais facilmente estimulá-los a confiar na sua habilidade de aprender.

A capacidade de comunicar-se de forma eficaz com as pessoas permite expandir e enriquecer os modelos de mundo baseados em experiências pessoais. Alcançá-lo tem apenas um objetivo: tornar a vida mais rica, mais satisfatória e mais lucrativa. Nesse sentido, o aprendizado efetivo também pode ser alcançado através da aplicação de técnicas de Programação Neurolinguística.

Isso permite que o comportamento seja concebido como consequência de um complexo processamento neurofisiológico de informações percebidas pelos órgãos sensoriais, que são representadas, ordenadas e sistematizadas em modelos e estratégias, por meio de sistemas de comunicação como a linguagem.

A aprendizagem na PNL, segundo Prado (2014, p. 117):

A aprendizagem depende do clima da sala de aula, depende também do estado emocional do professor e do aluno. O professor é quem elicia os estados emocionais favoráveis para um melhor processo ensino aprendizagem da sua sala de aula.

A PNL é o estudo da excelência humana, pois dá a oportunidade de crescer continuamente nos aspectos emocionais, psicológicos, intelectuais, artísticos, sociais e econômicos; ao mesmo tempo, você contribui positivamente para o progresso dos outros. Esses aspectos são de grande valor no campo educacional, pois daí surge a ideia de utilizar a PNL como ferramenta estratégica para melhorar a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

PNL é a sigla para Programação Neuro-Linguística e consiste no uso da compreensão do funcionamento da men-

te humana para atingir o máximo potencial possível, seja na área de emoções, negócios, relacionamentos, esportes, etc. Na verdade, a PNL também é definida como a ciência que estuda a excelência humana.

Em termos simples, PNL é uma tecnologia, ou seja, uma ferramenta que nos permite reprogramar nossa própria mente e a dos outros, para que possamos instalar programas mentais que nos permitam obter os resultados que desejamos na vida.

A PNL é uma ciência desprovida de teoria, pois se baseia na observação do comportamento humano em todos os seus aspectos e na aprendizagem consciente do que o indivíduo já sabe fazer.

A PNL é particularmente eficaz na resolução de problemas específicos: recuperação de uma separação ou luto, preparação para um exame, resolução de um bloqueio específico, saída de uma série de falhas, falar em público, por isso a programação neuro-linguística auxilia no processo ensino aprendizagem de forma significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNASQUE, Getúlio. Afinal, o que é PROGRAMAÇÃO NEUROLINGUÍSTICA? Golfinho, 1996. Disponível em <http://www.golfinho.com.br>. Acesso em 05 dez 2021.

CURY, Gilberto. Capacidade para dirigir pessoas. Disponível em: https://www.pnl.com.br/capacidade-para-dirigir-pessoas/. Acesso em 04 dez 2021.

DIAS, R. G.; PASSOS, J. S. Contribuições da Programação Neurolinguística no Contexto Educacional. Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 38-46, jan/jul 2008.

GUEDES, Olinda. Pedagogia Sistêmica: O que traz quem levamos para a Escola? 2.ª ed. - Curitiba: Appris, 2014.

MANCILHA, Jairo. Programação Neurolinguística aplicada ao ensino aprendizagem. 2013. Disponível em: http://www.rbenche.com.br/intranet/upload/apostilaprogramacaoneurolinguistica.pdf Acesso em; 04 dez 2021.

MEDEIROS, Ana Jarvis de Oliveira. O uso da Neurolinguística na prática escolar. Universidade Candido Mendes, 2012.

O`CONNOR, J; SEYMOUR, J. O que é programação neurolinguística. In: Introdução à Programação Neurolinguística. Summus Editorial. São Paulo-SP. 1995. 232p.

PRADO, Alexandre. PNL para professores, 1ª ed. - São Paulo, 2014.

READER, Romilla; BURTON, Kate. Exercícios de Programação Neurolinguística para Leigos. Rio de Janeiro: Editora Alta Books, 2016.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRISTINA MARIA DO ROSÁRIO SANTOS

RESUMO:

O artigo busca apresentar de forma objetiva a importância da arte no desenvolvimento infantil e todo o processo que contribui no aprimoramento das habilidades de cada criança, abordadas através de novas metodologias e preparações pedagógicas facilitando a compreensão e

reflexão sobre como a arte pode ser útil no que se refere a interação, análises e construção de um processo de aprendizagem eficiente. Considerando que por muitas vezes a arte foi vista apenas como um momento de recreação, busca-se definir os principais motivos que a arte deve ser vista como muito mais que uma simples matéria escolar. Por meio da arte é possível que a criança tenha autonomia para imaginar, criar e interpretar através de atividades adequadas que envolvam práticas inovadoras aplicadas pelo educador, ocasionando grandes mudanças no que se refere a aprender. Possibilitar o ensino da Arte na educação infantil é criar de fato a liberdade e expressão que serão importantes para estimular e nortear o domínio emocional, social e cognitivo de cada criança.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento; Arte; Educação Infantil.

ABSTRACT: The article aims to objectively present the importance of art in child development and the whole process that contributes to the improvement of the abilities of each child, addressed through new methodologies and pedagogical preparations, facilitating the understanding and reflection on how art can be useful in refers to the interaction, analysis and construction of an efficient learning process. Considering that art has often been seen only as a moment of recreation, it is sought to define the main reasons that art should be seen as much more than a simple school material. Through art, it is possible for the child to have autonomy to imagine, create and interpret through appropriate activities that involve innovative practices applied by the educator, causing great changes in learning. Enabling the teaching of art in children's education is in fact creating the freedom and expression that will be important in stimulating and guiding the emotional, social and cognitive domain of each child.

KEYWORDS: Child, Development, Early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo vem discorrer sobre a Artes Visuais na Educação Infantil. A importância do trabalho das artes visuais nessa etapa da vida da criança busca tratar não apenas do aluno, mas a necessidade de uma estrutura educacional adequada, disposta a criar um planejamento pedagógico focado em criar novos estímulos nos alunos. A arte visual cria a possibilidade de o aluno interagir e praticar meios artísticos através das artes visuais, teatros, dança e música, fazendo com que o mesmo crie uma análise crítica e profunda através das relevâncias da sociedade. A aplicação das artes visuais na educação infantil permite ao aluno desenvolver a sensibilidade, consciência e percepção que serão ferramentas essenciais na construção do conhecimento e identidade de sua cultura.

O objetivo deste estudo é trazer reflexões importantes sobre o ensino das artes visuais na Educação Infantil contribuindo para a construção da criatividade, percepções dos alunos através do envolvimento dos professores a partir de novas perspectivas, ou seja, deixar a zona de conforto e inovar nos objetivos pedagógicos.

Neste trabalho a metodologia aplicada foi à pesquisa bibliográfica com a utilização de análises feitas em livros, artigos acadêmicos, revistas acadêmicas, referenciais curriculares, entre outros.

Temos como orientação o pensamento e estudos levantados sobre o Ensino das artes visuais na Educação Infantil. O deferido método de pesquisa foi escolhido pela necessidade de fazer uma análise sobre o tema e conseguir discutir apresentando argumentos que tem como base as pesquisas feitas. Assim, fica evidente e detalhado as observações feitas sobre como as artes visuais podem ser úteis para a criança e como a mesma pode contribuir em todo o processo do desenvolvimento da Educação Infantil. Essa linha de pesquisa foi formulada para compreender como o ensino da arte é de suma importância para o aprendizado das crianças e também na interação social entre elas. Entretanto, é fundamental que a comunidade escolar insira no plano educacional utilizando as artes visuais que atendam desde o martenal, pois a rotina com a arte, faz com que a criança adiquira hábitos no cotidiano assim melhorando o comportamento delas.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No ensino, arte pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem voltada para uma linguagem especial, o que possibilita na educação infantil a oportunidade da criança se expressar de formas variadas e trabalhar o lado criativo de cada uma. Para Reis (2003) a arte pode criar possibilidades de desenvolvimento para cada pessoa, seja na forma pessoal ou no grupo ao qual está inserido. Dessa forma podese considerar que a educação artística e as formas de expressões devem fazer parte do ser humano desde o princípio.

Sousa (2003), menciona que a arte é considerada uma base sólida para a lógica, e deve ser objetiva. O contato com a arte visual cria nos alunos o despertar e a compreensão do espaço no qual possam criar análises pessoais das realizações de atividades, capacitando os para que possam analisar, interpretar e desenvolver diversidades específicas na área da educação artística.

"É no cotidiano que tanto os conceitos culturais, quanto os sociais são desenvolvidos pela criança, como por exemplo, o de gostar, desgostar, da beleza, da feiura, elaborando assim de maneira ativa, a criança interage vivamente com as pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p 42).

Em um outro aspecto, a arte pode ser vista como algo totalmente estético, Almeida (2001) defende que a arte envolve uma parte ligada a estética e deve ser vista de uma forma metodológica, uma vez que a educação estética tem pontos em comum com a espiritualidade. Considerando as teorias psicológicas, Sousa (2003) acredita que elas seguem o mesmo rumo da teoria clássica, o que significa que existe uma elevação espiritual e moral, mas nega envolvimento com qualquer tipo de entidade divina, considerando que faça parte do sistema psicológico da humanidade.

Sousa (2003) ainda se refere as

teorias socioculturais como a expressão cultural da sociedade, ou seja, a arte busca reter a realidade ao mesmo tempo que visa entrega-la como herança ao futuro. Para as teorias lúdicas, Almeida (2001) acredita que a arte deve ser vista como algo lúdico, devendo proporcionar prazer e gosto. Nas teorias representativas, Sousa (2003) cita que a arte deve significar a realidade, tendo como base teorias neoclássicas que envolvam natureza e realidade.

De acordo com Holm (2007), quando se trabalha com crianças, a arte é algo que não deve acontecer de forma isolada, ela engloba diversos fatores como equilíbrio, controle, ouvir, pensar, e segurança para que a criança consiga experimentar e desenvolver-se. As artes visuais na educação infantil representam a entrega, e o livre arbítrio de fazer com que haja o direito da liberdade de expressão, com a estética que lhe é singular e apresentada de diversas formas. As teorias em si buscam objetivar a ideia de que a imaginação é a principal responsável por transmitir a verdadeira arte, pois é considerado algo novel e incomum.

2.2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA APLICADA A ARTE

A escola é o espaço que se destina todo planejamento, confecção e cumprimento dos trabalhos voltados para as atividades educacionais. Quando nos referimos a escola, não nos limitamos apenas no que se refere a espaço, mas todo um preparo pedagógico e técnico que é composta por coordenadores, professores, diretores e alunos. A escola estabelece suas metas a partir de propostas pedagógicas, buscando o êxito escolar dos alunos. Dessa forma é necessário observar o que o aluno possui demais diferente, averiguando suas competências e habilidades.

Dentre as competências e habilidades que o professor precisa analisar, estão as relacionadas com o cunho artístico. Para Bueno (1997), a arte é a capacidade humana de criação plástica ou musical, habilidade ou representação, produção e engenho. A possibilidade de oferecer aos alunos uma educação com arte, é pensar antes de mais nada na possibilidade de desenvolver seu potencial de criar. É dessa forma que a escola cria uma ligação entre o que a sociedade propaga e o objetivo de o aluno desenvolver atividades que demonstrem sonhos e vontades.

A escola é considerada o espaço de manifestações artísticas que integram funções importantes do ensino da arte. O século XX foi considerado o período onde chegaram à conclusão de que a arte é fundamental para potencializar as habilidades das crianças e foi possível a reflexão sobre qual o lugar das artes na educação.

A LDB de n° 5.692 inclui a arte como Educação Artística no currículo escolar, sendo vista como uma atividade educativa e não apenas como uma simples matéria. Em 1996 a própria LDB tornou obrigatório o ensino de artes, contudo para que a legislação se cumpra é preciso que as escolas encarem os obstáculos e notem a arte como uma ferramenta de aprendizagem eficaz.

2.3 O DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DAS ARTES VISUAIS

A arte desempenha um trabalho importante no desenvolvimento infantil, através de técnicas que possam agregar na construção da criatividade, expressões e de sua personalidade pessoal, fazendo com que o indivíduo se torne mais sensível e tenha um olhar diferenciado no mundo. É preciso um preparo do profissional que acompanha a criança, pois é um momento onde a criatividade precisa ser trabalhada por meio de técnicas pedagógicas possíveis de atender as expectativas e necessidades de cada um.

Além disso vale ressaltar a importância do preparo do professor, com ferramentas que possam intervir de forma positiva na construção do desenvolvimento do aluno, respeitando o estilo de cada criança. De acordo com Almeida (2001) a arte pode cooperar no que se refere a desenvolvimento, pois se trata da interação da criança e seu meio de aprendizagem.

As crianças possuem uma visão totalmente diferenciada dos adultos, pois é vista e sentida através de uma outra perspectiva. De acordo com Sans (1995), a criança se expressa através de um modo lúdico, fazendo o que lhe causa prazer e contentamento, por isso gosta de fazer desenhos e brincar.

As crianças começam a se desenvolver a partir dos dois anos, no qual tem suas primeiras experiências com rabiscos e desenhos, nesse período está aberta a desenvolver novas ações. A partir dessa idade começam a manifestar corporalmente e sonoramente tudo o que absorve do ambiente. Todos os processos nessa fase de descobertas merecem a devida atenção. Para Martins (1998), a arte é a linguagem básica dos pequenos e merece um espaço que incentive a descoberta, a exploração e exercícios que façam a criança progredir.

A criança dos quatro a sete anos buscam se expressar a partir de outras características, pois é quando iniciam a percepção de distinguir objetos além da introdução de letras e novas formas de desenho, porque sentem a necessidade de representar tudo o que tem descoberto. É uma fase de novas particularidades, onde a criança torna-se mais exigente e tem mais receio de errar.

No processo de desenvolvimento, dos nove aos doze anos é a fase da autocrítica e onde começam as comparações dos trabalhos produzidos. Buoro (2000), cita que nesse momento a fase de aprovação e reprovação é tão intensa que eles se sentem inseguros de expor o que sentem. Conforme mencionado acima, é primordial que neste momento o profissional da área mostre de forma clara a importância do desenvolvimento pessoal. E por fim a fase da adolescência, onde as crianças necessitam em fazer parte de um grupo, fase esta onde se sentem mais decisivos.

“A descoberta de interesses semelhantes, de segredos compartilhados em comum, do prazer em realizar coisas em conjunto, torna-se acontecimento fundamental. Existe a conscientização de que se pode fazer mais em grupo do que só, e de que o grupo é mais poderoso do que a pessoa solitária.”

(LOWENFELD e BRITTAIN, 1970, p.229)

A característica mais forte da última etapa de desenvolvimento é o aluno sentir autonomia em buscar seu estilo e

identidade através de aulas que sejam interessantes, ou seja, que realmente criem dentro do aluno o total desenvolvimento.

2.4 AS ARTES VISUAIS COMO INSTRUMENTO DA PEDAGOGIA

As artes visuais podem ser consideradas um importante instrumento para contribuir com diversas oportunidades, uma vez que apresenta variados tipos de ferramentas, com um grande leque de materiais, bem como a introdução de uma arte considerada espontânea que se inicia através de brincadeiras e planos pedagógicos direcionados.

Para Pires (2009), todos nós somos potencialmente criadores de culturas e linguagens, dentre elas, fazem parte da vida da criança o envolvimento com a arte através da comunicação, teatro, pintura, desenho, e conto de fadas. Cabe aos professores criar oportunidades para que o aluno tenha total liberdade de expressão, porém é essencial que o mesmo consiga analisar o contexto e se estas atividades farão com que a criança se desenvolva.

Almeida (2001), menciona que a maioria dos professores acredita que pintar, cantar, dançar, tocar, é importante para o aluno, mas são raríssimos os casos onde conseguem apresentar argumentos convincentes para refletirem se as atividades propostas são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar.

O professor que desenvolve um trabalho direcionado a educação infantil busca através de atividades artísticas envolver símbolos que demonstrem sentimentos e reflexões, portanto para isso é necessário orientar, planejar e avaliar. O profissional deve ser analítico e sensível, em busca de novos recursos para explorar em sala de aula contribuindo com o aluno.

É necessário que o professor seja fascinado pela arte, pois só dessa forma terá prazer em ensinar e transmitir aos seus alunos o interesse. Dessa forma um professor sensibilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida particular e profissional saberá mostrar a postura correta a seus estudantes (IAVELBERG, 2003 p.12).

A relação que a criança tem com as diferentes formas, dá a oportunidade de os alunos explorarem o conhecimento e entenderem a ligação entre realidade e fantasia. Conforme as atividades de educação artísticas vão sendo aplicadas, a criança desenvolve a capacidade de representar, analisar e fazer interpretações que serão fatores essenciais no amadurecimento de suas habilidades.

As artes visuais alinhadas aos métodos pedagógicos proporcionam uma educação coerente, emancipadora, e suave entre o fazer, o conhecer e o refletir, interligados aos interesses de quem aprende, modificando a arte em um instrumento que irá contribuir para a construção do aluno.

2.5 O ENSINAMENTO DAS ARTES VISUAIS ALIADO AO PLANEJAMENTO

Todas as disciplinas necessitam de planejamento, e com Artes Visuais não seria diferente. O planejamento das aulas é um dos principais passos para se alcançar

os resultados esperados, pois é através dele que se analisam os pontos positivos e negativos, bem como a procura por uma nova abordagem na forma de ensinar e mensuração do aproveitamento da classe e do indivíduo. É através dessas perspectivas, onde o professor pode se auto avaliar e criar novos métodos que possibilitem a satisfação da aprendizagem do aluno.

Para Zabala (1998), o planejamento está associado a um conhecimento e reflexão sobre possíveis modelos, que implica na análise de fatores sejam eles positivos ou negativos, tomada de posições e o envolvimento afetivo ligados a revisão e avaliação da própria atuação.

Para que os conteúdos possam ser planejados é necessário pesquisas e estudo das necessidades de cada aluno, para aplicação do suporte necessário. De acordo com Fusari (2008), o planejamento é uma competência teórica do professor que busca meios de adequação para que a turma consiga assimilar o conteúdo.

Tudo começa a partir do senso comum de cada um, sua bagagem, cultura e curiosidades. A partir daí que o professor se torna responsável em fazer desses acontecimentos uma oportunidade para buscar o saber e tornar o conhecimento comum. Dessa forma a criança passa a adquirir mais informações sobre o que tem interesse e toda curiosidade que antes era ingênua, torna-se intelectual, daí considerada a aprendizagem.

A arte na educação infantil deve partir do princípio da ludicidade, aliados aos interesses dos alunos pelos conteúdos ministrados. A junção destes fatores pode criar no aluno a vontade em praticar e instiga-los na construção de argumentos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p.18).

O professor nesse sentido, tem o papel de estimular o diálogo e ser um mediador nas práticas de artes, com o objetivo de que o aluno alcance conhecimento e aprendizado. O planejamento das aulas é importante para que o professor reflita em práticas que envolvam artes visuais, música, teatro e dança, considerando todos como grandes ferramentas de promover a expressão de cada aluno. Para tal ação é preciso considerar a faixa etária, pois cada um está em um período diferente de desenvolvimento, em busca de promover atividades que se adaptem ao nível de cada classe.

Engana-se quem acredita que por serem crianças não absorvem, ao contrário disso, dentro de suas possibilidades, desenvolvem competências e habilidades e conseguem absorver os conteúdos e refletir sobre o que é produzido.

Nas artes visuais é preciso reforçar que o principal objetivo é trabalhar a imaginação, conhecimento e sensibilidade por meio de obras, desenhos e pinturas criados no próprio ambiente escolar. Moreno (2007), cita que a construção da capacidade de criação na infância é uma

forma de manifestar a sua compreensão e realidade no qual se insere. Na interação com o mundo, ela vivencia diversos contatos e experiências que envolvem o sentir, o falar, o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte do indivíduo e deve ser considerada no contexto da educação infantil. Os PCNS, enfatizam que os alunos precisam "ser participativos, improvisadores, ouvintes e intérpretes dentro e fora de sala de aula." (BRASIL, 1997, p.54).

2.6 ARTES VISUAIS: CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

A palavra criatividade deriva de criar e criação, mas cabe ressaltar que criação e criatividade possuem diferentes definições. Para Sousa (2003), quando falamos sobre criação, voltamos para o surgimento de algo real de uma coisa, uma ação consciente enquanto a criatividade está associada a capacidade.

O autor ainda menciona que por mais que sejam conceitos diferentes, a criatividade torna-se inútil se não tiver presente uma criação. Já Vygotsky (1996), defende a ideia de que criatividade é o que permite que o homem se veja no futuro, transformando a situação atual, ou seja, nos faz atuar, sentir e pensar num projeto com a finalidade de ser produtivo.

Este conceito é abordado por diversos autores, alguns desenvolvendo aspectos mais particulares que devem ser considerados. Para Buoro (2009), a criatividade é a capacidade de achar soluções para problemas. Para melhor compreensão destes conceitos, Taylor menciona cinco tipos que caracterizam a criatividade:

- Criatividade expressiva – onde o autor defende a tese de que se dá maior relevância ao lado emocional transposto do que a criação, pois todos os seres possuem o direito em se expressar de modo criativo;
- Criatividade produtiva – dá-se mais importância a produção do que a expressão.
- Criatividade inventiva - é basicamente a junção entre o lado expressivo com o lado produtivo;
- Criatividade inovadora – estão definidas entre a ligação de concessões e teorias;
- Criatividade Emergente – a criatividade é algo espontâneo e natural.

A partir dessas ideias é possível verificar o elo entre a criatividade e a criança, através de uma potência que deve possibilitar por meio da motivação uma mudança de algo criativo para uma ação criativa.

Sousa (2003), cita que o fato de estimularmos a criatividade é um modo de provar a criança que confiamos nela, e suas descobertas farão com que sua criação seja muito mais importante do que apenas a execução. Dessa forma a criança começa a perceber que todas as técnicas utilizadas é apenas um meio de trabalhar sua imaginação. Já a imaginação é importante desenvolvê-la pois está inserida no contexto da criatividade infantil.

A criança ao utilizar sua imaginação tem a possibilidade de criar algo novo, misturando elementos da realidade e de fantasia. Para Vygotsky (1996) a criança tem a capacidade de se lembrar de ações e desta forma consegue recriar símbolos,

que se originam de imagens.

Rabello (2013), defende a ideia de que a imaginação possui duas partes, uma se refere as matrizes celulares e a outra a memória de longo prazo. Em relação as propostas em sala de aula, o professor precisa considerar a ideia de que a arte está diretamente ligada a criatividade e imaginação.

Toda proposta de aula deve estimular as crianças a pensar e buscar ideias para que não fiquem com receio e medo de pensar. De acordo com Ferreira (2007), é preciso encorajar a iniciativa, criar trabalhos por meio de esforços e levar a criança a investigar e descobrir, além de criar suas próprias ideias, não permitindo que a criança dependa de pensamentos alheios.

2.7 AS METODOLOGIAS NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

De acordo com todas as informações obtidas, a arte na educação infantil é muito importante e eficaz no desenvolvimento das crianças. Elas estão em constante procura por novidades no mundo o qual faz parte, necessitam passar por novas experiências, então nessa fase que a arte se torna benéfica para o crescimento da criança.

Toda capacidade cognitiva, e comunicativa é baseada em experiências que já foram vividas, ou seja, apenas as vivenciadas são atribuídas a aprendizagem. Cabe ao educador buscar metodologias inovadoras no processo. “É do entusiasmo do educador que nasce o brilho dos olhos dos aprendizes. Pois o educador é aquele que prepara uma refeição, que propõe a vida em grupo, que compartilha o alimento, que celebra o saber” (MARTINS, 1998, p.129). É preciso que o educador ministre conteúdos que de fato instiguem as crianças e criem nelas o gosto pela arte, mas vale ressaltar que para obter um bom resultado, é preciso o envolvimento da instituição, metodologias de ensino que são utilizadas, formação do professor e a consciência que a arte não deve ser considerada momentos de lazer.

É notório que preparações pedagógicas abordando novas metodologias possibilitam o desenvolvimento de várias aptidões na vida da criança, e dessa forma afirmamos o quão importante é, que a escola tenha uma boa estrutura para oferecer conteúdo artísticos de uma forma dinâmica e aproveitadora.

As metodologias buscam promover através das ferramentas de aprendizagem o caminho à reflexão e expressão da criança, com o intuito de aprimorar sua cultura. Observa-se de fato a necessidade do professor se entregar e adaptar-se em novos eixos de aprendizagem que visem exclusivamente um caminho de sucesso no desenvolvimento dos alunos no que se refere ao ensino de artes na educação infantil.

CONCLUSÃO

O artigo buscou de forma clara compreender a importância das artes visuais na Educação Infantil. As artes visuais na Educação Infantil vão muito além do que simples desenhos ou atividades aplicadas em sala de aula, deixando evidente quais objetivos da arte e educação na vida de cada criança.

Conforme mencionado no artigo,

a arte é vista como uma disciplina muito importante no currículo do aluno. Seu conhecimento possui claramente à vontade em desenvolver aspectos sociais, como também construir o conhecimento. A arte dá a oportunidade de a criança entender e reconhecer o ambiente o qual está inserido, a expansão de novas culturas e a possibilidade de criar uma visão crítica do mundo.

Como qualquer outra matéria, a arte deve ser vista como algo sério, e não como uma hora de recriação, exige do professor conhecimento, preparo e criatividade para aplicar as aulas, considerando as necessidades de cada aluno, respeitado o espaço de cada um. O desenvolvimento deste trabalho buscou expressar a necessidade das instituições em ter uma base sólida, que consiga estudar os segmentos das artes de forma específica e abrangente, e o mais importante, com qualidade.

Conclui-se que a arte deve ser considerada uma disciplina que requer conhecimento para ser transmitida e planejamento para atingir o objetivo principal que é fazer com que os alunos sejam incentivados e que neste processo desenvolvam conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S.

(Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2001.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

BUORO, Anamelia Bueno. O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem de arte na escola. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2010

FERREIRA, Aurora. A criança e a arte: o dia-a-dia na sala de aula.2 ed. Rio de Janeiro: Mak. Ed., 2007.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Cortez, 1996.

HOLM. A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

lAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. Didática do ensino de arte- A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MORENO, G.L. Comunicação Significativa entre a criança e a Arte. Revista do Professor.2007.

RABELLO NANCY, O desenho Infantil: entenda como a criança se comunica por meio de traços e cores. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2013.

REIS, R. Educação pela Arte. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Ágere).

SOUSA, A. (2003). A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas.1ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget.

ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. (1996). Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dina livro.

A ARTE COMO METODOLOGIA EDUCATIVA

DANIELA TORQUATO BOMFIM

RESUMO:

O presente artigo discute o conceito de arte e seus aspectos, assim como o conceito de arte-educação e suas potencialidades. O artigo traça também um rápido histórico sobre a arte-educação e busca, através da constante relação entre teoria e exemplos práticos, de diversas linguagens artísticas, refletir sobre o papel que a arte pode desempenhar no estudo de outras áreas do conhecimento humano. Uma mudança gradual de velhos hábitos e, principalmente, permitir a elaboração de parâmetros através da educação de crianças, jovens e adultos. Dentre as principais referências, estão John Read, Jorge Coli, Ana Mae Barbosa, Marisa Silva e Ney Wendell.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Educação; Arte-educação.

ABSTRACT: This article discusses the concept of art and its aspects, as well as the concept of art education and your capabilities. The article also outlines a quick history on art education and seeks, through constant relationship between theory and pratical examples of different artistc languages, reflect on the role that art can play in the study of other areas of human knowledge. A gradual change from old habits and above all, allow the elaboration of parameters through the education of children, youth and adults. Among the main references are John Read, Jorge Coli, Ana Mae Barbosa, Marisa Silva and Ney Wendell.

KEYWORDS: Art; Education; Art Education.

1. INTRODUÇÃO

Além da linguagem escrita temos outras formas de apresentar os fatos ou ideias ao público geral, com certeza muitos falaram da arte, ou mesmo, a arteeducação. Existe uma corrente de pesquisadores que deixam claro que o tal ensino da arte é, simplesmente ensino da arte, uma vez que se trata de uma área do conhecimento coletivo e de anos de imaginário comum, conforme veremos mais adiante. Por que arte-educação se não usamos, por exemplo, matemática educação, história-educação? Outra acepção para o termo é a arte utilizada exclusivamente como instrumento para abordagem de temas de áreas transversais ou interdisciplinares. É nesse caminho que vislumbraremos o presente artigo,

que visa refletir sobre o conceito de arte e alguns de seus elementos constitutivos; e discutir sua aplicação na abordagem de princípios e conteúdos referentes a outras áreas do ensino-aprendizagem da Educação Escolar preponderante deste século.

2. A ARTE E SEUS PRINCIPAIS ELEMENTOS

Antes de expormos sobre arte-educação, faz-se necessário refletir sobre a arte e seus aspectos. Iniciemos por duas obras de consulta básica para maioria das pessoas. Para o Mini Aurélio, popularmente conhecido como dicionário Aurélio, a arte é a "capacidade humana de criação e sua utilização com vistas de certo resultado, obtido por diferentes meios [...] Habilidade, engenho" (FERREIRA, 2010, p. 69). Desta definição podemos destacar duas axiomas: concretização de algo abstrato (transformar ideia em matéria) e domínio de um elemento em seu fazer.

E ainda, segundo a Infoescola (2021):

A designação do termo Arte vem do latim Ars, que significa habilidade. É definida como uma atividade que manifesta a estética visual, desenvolvida por artistas que se baseiam em suas próprias emoções. Geralmente a arte é um reflexo da época e cultura vivida. A Arte existe desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem, inicialmente utilizada para suprir necessidades de sobrevivência, como utensílios de cozinha e inscrições em cavernas. No Século V a. C., era considerada técnica, do grego tékn, onde esculturas e pinturas eram aprimoramentos técnicos.

Em síntese a Infoescola se refere ao domínio da execução por técnica ou habilidade. Associando assim a arte ao ser humano e sua capacidade de expressar e introduzir a noção estética, uma relação não somente racional e lógica com a obra artística, mas que envolve também emoção, ideologia, percepção, sensibilidade, tempo como tantos aspectos socioculturais econômicos da sociedade que retrata e está inserido ou, ainda, destaca pelo período que contemporiza. São expressões do seu criador a fim de estimular esses aspectos naquele que usufruirá dela. Ou seja, a definição acima também aborda os dois lados da obra artística: o artista e o espectador, e chama para o fato de que, para cada pessoa, a arte possui um significado homogêneo ou heterogêneo.

Por fim, segundo o professor de História da Arte da UNICAMP Jorge Coli (1995, p. 109) diz:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de 'aprendizagem'. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contato com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade.

Coli explica de forma sucinta uma série de aspectos humanos apresentados na dimensão artística e à noção do intercambio do caráter humano da arte

subjetivos e indeterminados, aos quais ele acrescenta a relação do indivíduo com o mundo que o cerca. Que gera uma integração entre o universo externo ao universo interno do ser humano. Um encontro providencial da ideia e sua respectiva habilidade para a construção de meios de despertar sua projeção no indivíduo pela compreensão do mundo. O que nos indica a necessidade de técnicas e conhecimentos por parte daqueles que produzem arte em diversas formas.

A partir destas três definições e considerando as observações circunscritas por estas, listamos a seguir uma sequência de elementos da arte que contribuirão para reflexões posteriores acerca da arte-educação.

A primeira observação a ser feita refere-se à relação entre abstração e concretude na obra artística. Há quem acredite que a arte trabalha com somente abstração. Na realidade a arte trabalha com concretude. Trata, sim, com todos os tipos de crenças, emoções, ideias, sensações e outros conceitos abstratos, porém transforma tudo isso em algo concreto: ações, cores, formas, gestos, palavras... Como exemplo disso pensemos no tema sofrimento da guerra. Para cada pessoa, essas palavras vão evocar uma imagem, uma ideia. E cada uma vai concretizá-la de uma maneira. Pablo Picasso a concretizou em uma tela a óleo de figuras desarmoniosa e subjetivas através de 350 metros por 782 centímetros por meio da pintura cubista.

Pensando nisso, torna-se necessário e claro, o domínio de uma técnica ou habilidade para tornar uma ideia tangível para quem a aprecia, como citaram as três definições anteriormente descritas. Visto que a arte é uma área do conhecimento humano e, como tal, possui saberes específicos. Isso provoca um fato óbvio de que, quanto mais se conhece algo, mais domínio se tem sobre ele. Mesmo aquele que não pretende se tornar um artista profissional, mas tem a intenção de utilizar a arte com fins educacionais, alcançará melhor seus ímpetos à medida em que amplia seus conhecimentos em torno desta área. Daí a importância não só de atividades formativas, como de se criar um hábito de apreciação estética. Vale salientar que não se trata de aprender uma forma correta de se fazer arte, porque não existe tal coisa, mas de saber que tudo o que for feito comunicará algo a alguém. E que, quanto maior o vocabulário artístico, mais elementos terá o artista para expressar suas ideias, emoções, sentimentos. Além disso, amplia-se a chance de sair do lugar comum, das ideias óbvias.

Existe uma estória envolvendo o quadro de Picasso descrito anteriormente. Ele foi inspirado no bombardeio sofrido pela cidade espanhola de Guernica em 26 de abril de 1937 por aviões alemães, apoiando o ditador Francisco Franco. Dizem que um militar envolvido na guerra, ao vislumbrar o quadro, teria se impressionado com sua força e perguntado a Picasso: “Forte esse quadro! Foi você quem fez?”. E Picasso teria respondido: “Não. Foram vocês.” Ora, Picasso (ou quem inventou a história, se foi o caso) não queria dizer isso de maneira literal, mas no sentido de que a guerra o provocou a pintar aquele quadro. O sofrimento com o qual ele se deparou foi marcante a ponto de criar a necessidade de realizar aquela obra.

Várias são as razões que levam à

construção de um produto artístico:

inspiração, ideia, encomenda externa, dentre outras. No entanto, ele expressará a percepção de mundo do artista que o criou e será percebido de forma particular por cada espectador. Cabe aqui uma observação importante acerca do uso da arte com fins educacionais. Se expressamos nossa percepção de mundo, estão inclusos nessa percepção elementos que, muitas vezes, não tínhamos a intenção de expor ou nem sabíamos que possuíamos. Isso inclui mitos, preconceitos, crenças...

Vejamos agora, outro exemplo como uma peça publicitária da loja Marisa, realizada no período próximo ao Dia dos Namorados e cujo objetivo era vender lingerie, abordando o tema de forma divertida e irreverente. Para isso foi criado o seguinte texto:

No Brasil, existem 96 mulheres para cada 100 homens. Desses 100, 12 não gostam do assunto. 1 tem um poodle. 5 moram com a mãe. 13 têm medo de barata. 8 palitam os dentes. 13 preferem fazer declaração do imposto de renda a sexo. 8 nunca mandaram flores para uma mulher. 7 homens acham que preliminares são frescura. 10 gostam de cueca com vinco. 6 secam o cabelo com secador. 3 usam pochete. 5 fazem a unha. 17 são casados. 1 é casado e fiel. Sobra, portanto, um homem para cada 96 mulheres. Melhor você caprichar. Primavera/verão Marisa (BRANCO, 2019).

O texto publicitário trata com humor seu objetivo exclusivo de vender lingerie, para isso verificam-se muitas outras ideias veiculadas juntamente com a mensagem geral de cunho comercial. Destaca-se por vezes a mulher e sua busca de um homem. Além daquelas que não querem um relacionamento (a quem a peça à venda não se dirige, uma vez que se trata de um produto promocional de dia dos namorados), o produto é restritivo não serve lésbicas e seus pares. A propaganda limita o tipo de homem que sua consumidora procura, ou seja, excluem-se homens que têm poodle, fazem as unhas, utilizam secadores de cabelo, moram com a mãe, usam pochete... E para o fim, no vídeo da propaganda, aparecem diversas mulheres utilizando a lingerie da loja com seguinte padrão: todas magras, altas, brancas, com cabelo liso comprido. De forma que a propaganda também seleciona que tipo de mulher deve ser atendida. A propaganda como obra artística não acrescenta autorreflexão e instaura paradigmas, claro que foi resultado de técnica e até referência oficial, mas não expressa ideais pessoais. É preciso estar atento às discussões atuais.

A arte pode transcender seu criador e seus usuários, se entendemos que certas obras expostas pelo mundo são relevantes por onde passam e por quem quer que as veja, pois traz significado para cada indivíduo que a comtempla por minutos, ou que consegui com ela perceber símbolos ou capitar sensações: cultura, história, imaginação, memória, mitos, sentimentos etc.

Na música Paratodos de Chico Buarque, por exemplo, verifica-se uma serie de referencias de sua origem ou símbolos acerca deste tema que começa com seu pai paulista, um avô pernambucano, um bisavô mineiro, um tataravô baiano, que não necessita dizer nada de sua ar-

vore genealógica, mas representa família simbólica de muitos brasileiros, ou ainda de muitos humanos do mundo. E por esta diversidade apresenta raízes musicais de sua obra e, consequentemente, sua genialidade musical brasileira, ou seja, sua identidade brasileira musical entre arranjos e harmonias de sua formação por sua sonoridade.

A arte tem esta capacidade de elucidar os sentidos ou despertar outras acepções em diferentes discursos ou recursos, uma frase simples e rica de acorde. Uma imagem singela que ultrapassa as palavras e os textos que a compõe, ou que a imprimi em páginas.

A partir deste ponto, imaginemos uma cena teatral em que um objeto qualquer é manipulado por um ator, por exemplo, uma caneta azul. Que ao contrário do que se espera é usada como uma faca, um celular, uma varinha de condão... Ao fazer isso, o objeto que seria usado naturalmente para escrever ou assinar papeis corriqueiros, mostra-nos novas possibilidades, novos usos e novos mundos, ou seja, uma caneta pode ser de outro mundo ou uma coisa que reconhecemos poder ser diferente.

A arte não reduz nossa liberdade ou limita-nos com fronteiras, ela desloca, ressignifica, inventa, questiona as coisas a partir da nossa base oficial, social, perante o que está condicionado ou pré-estabelecido.

As ideias podem ser transgredidas de formas naturais, artísticas ou não. Mas a arte cria suas normas no exato momento que surge pulsante como parte de todos e de um artista.

A arte assim compreende as seguintes linguagens: Artes Plásticas (pintura, escultura, xilogravura entre outros), Cinema, Circo, Dança, Fotografia, Literatura, Música, Rádio, Teatro, Vídeo... E por fim se desdobra em estilos, linhas, subdivisões.

2.1 BREVE HISTÓRICO

Foi o poeta e crítico de arte britânico Herbert Read que cunhou a expressão educação pela arte. Segundo ele a educação deveria passar pelos sentidos, membros, músculos dos educandos e não se resumir a ideias abstratas, de forma associando-a exclusivamente a função imaginativa, muito presente entre as crianças e os artistas.

As ideias de Read coincidem com as de John Dewey, para quem a arte distante da vida comum torna-se desinteressante:

Para John Dewey, a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu "estado bruto" quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira. Resultado de dez conferências proferidas entre o inverno e a primavera de 1931 na Universidade de Harvard, a obra Arte como experiência, publicada pela primeira vez em 1934, sob o título geral The later works of John Dewey, somente agora surge traduzida para a língua portuguesa. Não muito distante da visão pragmatista que permeia a sua obra filosófica e sua teoria pedagógica, a opinião construída sobre a experiência artística focaliza a necessidade de

se considerar o prazer e a satisfação envolvidos nesta experiência, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo (DEWEY, 2010, p. 646).

Na década de 40, a educação artística era tradicionalmente utilizada para distração e tinha como principal linguagem a arte visual, sendo assim as artes na escola resumiam-se a atividades complementares sem grandes intenções educacionais. Vinte anos depois nos anos de 1960 foram organizados os conteúdos artísticos e se iniciaram os cursos de licenciatura em artes. Na mesma época que foram lançados os fundamentos teóricos da DBAE (Discipline Based on Arte

Education) na Inglaterra, que implementava "com o desenvolvimento do fazer artístico, a leitura do nacional e de sua História, a solidificação da consciência da cidadania do povo" (SILVA, 1999, p. 50). E com isso as quatro instâncias do conhecimento são exigidas no ensino da arte: a produção, a crítica, a estética e a história da arte e apresenta a inclusão de características bastante comuns na prática artística, que envolvem incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, improvisação, visualização e dinamismo nos processos de pesquisa.

No Brasil, na década de 80, Ana Mae Barbosa renovou o ensino da arte, com sua "Abordagem Triangular" (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11), segundo a qual deve-se levar em conta as seguintes dimensões: apreciação, produção e contextualização:

O princípio desta proposta parte de que através da produção de arte a criança pensa inteligentemente em torno da criação de imagens visuais. A História da Arte ajuda os educandos a compreenderem o lugar e o tempo nos quais as obras são situadas. E a análise da obra de arte permite a criança desenvolver sua gramática visual, as imagens fixas e móveis etc. (SILVA, 1999, p. 51).

Na década de 90, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro, formulou o Relatório Jacques Delors – RJD, publicado no Brasil sob o título de Educação – um tesouro a descobrir (2000).

Segundo o Relatório, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares que são elas: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, via essencial que integra as três anteriores.

As artes, pelas suas potencialidades integradoras, oportunizam ao ser humano o desenvolvimento de competências para a vida, sejam elas cognitivas (aprender a conhecer), sociais (aprender a conviver), produtivas (aprender a fazer) ou pessoais (aprender a ser), pois, há uma experiência estética viva e que favorece a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ou seja, como disciplina em uma instituição de ensino ou como tema/método numa ação transversal. (BRANCO, 2019).

Atualmente, não se separa mais a arte da educação no processo transforma-

dor do indivíduo, salientou-se a expressão arteducação, que considera que o processo educativo não é separado por espaço formal de educação, podendo acontecer em assentamentos, aldeias, sindicatos etc. Desta forma, o arteducador não é somente aquele com formação em licenciatura. Pode ser, por exemplo, um mestre da cultura popular.

Hoje em dia, as artes estão sendo utilizadas como metodologia em diversas outras áreas do conhecimento, presentes como meio para apreensão ou vivência de conteúdos diversos, e também como área fim e específica para o aprendizado eixo de cada uma das artes. Isto é visível no exemplo da educação escolar, em que as artes estão na maioria das disciplinas como técnicas corporais, visuais, interpretativas etc., além de estarem nos projetos especiais com produtos ou vivências estéticas. Mas, é também uma disciplina específica para o aprendizado teórico e prático de cada experiência artística, seja teatral, coreográfica, visual ou musical. Já nas ONGs as artes entram como metodologia na formação para a cidadania, na educação de valores ou nas diversas produções temáticas, unindo-se a experiência de formações de crianças e jovens artistas (Id.).

Não muito obstante deste conceito temos ainda a visão de Ney Wendell, Coordenador da Rede Brasileira de Arte-educadores, que diz que a arte-educação é:

Processo pedagógico que se utiliza da ferramenta artística para uma educação dedicada ao ser humano em suas habilidades criativas, suas relações emocionais, sua manifestação potencial e sua sociabilidade. Determinando-se como um facilitador para que o conteúdo aplicado seja prazeroso, lúdico e criativo, e que ocorra transformações a nível físico e psíquico integralmente (Id.).

Wendell indica que nas duas dimensões abordadas anteriormente destaca-se no processo educativo: quem realiza a obra de arte e quem dela usufrui.

2.2 PORQUE ARTE-EDUCAÇÃO?

Considerando os elementos pontuados e os conceitos de arte-educação discutidos até agora, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas:

- Possui capacidade de seduzir e mobilizar;
- Facilita a abordagem de temas que são, em geral, tabus.;
- Permite ver ilustradas situações cotidianas;
- Permite também o questionamento de padrões e valores estabelecidos;
- Atinge o indivíduo (tanto quem apresenta quanto quem aprecia) em todos os níveis: racional, físico, emocional, espiritual e social;
- Além do contato consigo mesmo, experiência-se o contato com o outro também em sua plenitude;
- Exercita o trabalho coletivo;
- Permite o contato com manifestações culturais de seu povo e de outras localidades;
- É prazerosa, lúdica;
- Torna-se também sedutor

para instituições financiadoras (por seu potencial no que se refere a visibilidade) (BRANCO, 2019).

A própria opção por uma ou mais linguagens artísticas pode ser realizada com base nos objetivos do docente, considerando a necessidade do grupo de alunos que ministra suas aulas e não somente pela afinidade do realizador.

Metodologia é uma palavra composta por três vocábulos gregos: metà (para além de), odòs (caminho) e logos (estudo). O conceito faz alusão aos métodos que permitem obter certos objetivos. Com base nisso, fazemos aos educadores que pretendem valer-se da arte no processo de ensinoaprendizagem a seguinte pergunta: qual é o seu objetivo? Se, como foi dito, na obra de arte não há certo e errado e ela mesma cria as regras enquanto se constrói, o que vai orientar as escolhas do educador serão seus objetivos (Branco, 2019).

Para finalizar, citemos um trecho referente às artes dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries, da Secretaria de Educação Fundamental:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a todo momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1998, p. 20)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obrigatoriedade do ensino de Arte não é o suficiente para garantir existência desta disciplina no currículo escolar. Depende muito das ações de seu mediador para que este ensino tenha maior legitimidade no contexto escolar. Em outras palavras, é muito importante que o professor de Arte estimule seus alunos em um contato efetivo com a Arte na escola e aprendam a identificar os diversos fenômenos artísticos em seu cotidiano.

Martins (1998) alerta como ainda as aulas de Arte são confundidas com outras atividades:

[...] ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal (MARTINS 1998, p.12).

A citação acima remete a um pensamento errôneo sobre o ensino de Arte que, infelizmente, chega com muita facilidade à escola e que, se posto desta forma, não contribui em nada para uma aprendizagem significativa para os alunos.

Para trabalhar com a disciplina de Arte é necessário conhecimento e planejamento por parte do professor, ter objetivos claros, conteúdo e métodos que favoreçam os referenciais do aluno. Esses aspectos foram observados durante as aulas assistidas. Notou-se que a professora planeja bem suas atividades e possui objetivos definidos, contudo, ainda falta uma diversificação maior das atividades

e uma exploração de diversos tipos de linguagens artísticas não somente dentro do desenho e pintura, como também do teatro, da dança, da música e outras atividades que também compõe o mundo da Arte.

A Arte-Educação deve ser ensinada e praticada de forma articulada na escola, tendo como preocupação básica a participação de todos os estudantes em atividades artísticas que possibilita os educandos expressem suas emoções por meio de peças de teatro, músicas, danças, entre outros, ou seja, os estudantes devem compreender que a arte faz parte da própria expressão do sujeito e de suas características.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. D. (Org.). Abordagem Triangular do ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BRANCO, Z. A. P. Profissional de magistério – Docência II: Área Artes. Prefeitura Municipal de Curitiba do estado do Paraná. Curitiba: Nova Concursos, 2019.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries: arte. Brasília:

MEC-SEF, 1998.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, J. Arte como Experiência. Trad. Vera Ribeiro. Introdução: Abraham Kaplan. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERREIRA, A. B. D. H. Mini Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa. Curitiba:

Positivo, 2010.

INFOESCOLA. Definição de Arte. Disponível em:

<https://www.infoescola.com/artes/definicao-de-arte/> Acesso em: 08 nov. 2021.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. Didática do Ensino da Arte.

São Paulo: FTD, 1998.

READ, H. A Educação pela arte. Trad.: Ana Maria Rabaça e Luiz Felipe Silva Teixeira. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

SILVA, M. T. Ensino de Arte nos Estados Unidos e no Brasil. In.: Comunicação & Educação, São Paulo (14), 49 - 52, jan./abr. 1999.

JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE

DÉBORA GOMES LEAL

RESUMO:

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo,assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam,brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos conside-

ram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cres-

ceram em número razoável.Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade,

assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhorianas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural "fenômeno da urbanização", são fatores que contribuíram para que surgissem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltadosomente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reco-

nhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a "Casa da Criança" um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a préescola. Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de "Parques Infantis" para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma "tragédia" para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às "crianças pequenas". Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a res-

ponsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIXcom a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância, que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando.A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciamfortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente

nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação,com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato,Fato,Olfato,Cantigas de roda , Brincadeiras imaginárias,engatinhar,Saltar,Rolar,Balançar,Rastejar,Dedoches,encaixe de forma.

lego,cambalhotas,obstáculos,Banho de boneca,Campo de futebol ,bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade .

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos,os professores trabalham " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos . Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia , elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida conside-

rada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças,diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para

o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos

que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema ,o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e

mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam

a importância da educação para todos seres humanos.Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos

jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar "o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança" (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que pos-

sam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses 'organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra "heurístico" vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de

não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças

até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da

Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores ,pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano . São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente,ela inventa ,ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas,uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Pscicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

LETRAMENTO: O QUE É E COMO TRABALHÁ-LO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

DÉBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN

RESUMO

Na atualidade o letramento é tema constante nas discussões educacionais, sendo assim é fundamental que os profissionais compreendam a importância deste processo na fase de escolarização das crianças no momento da alfabetização, mas também os momentos que a antecedem. Desta forma este trabalho visa compreender o que é o letramento e a necessidade de se desenvolver crianças de forma global, alcançando assim o desenvolvimento de sua leitura de mundo e compreensão do mesmo, através das vivências pessoais de cada uma dela, desde a Educação Infantil.

Palavras-chaves: Letramento, Professor, Educação Infantil, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Atualmente muito se fala em letramento e a importância deste processo na fase de escolarização das crianças, principalmente no momento da alfabetização.

Cabe aqui, compreender o sentido de letramento explicitado por autores que

se dedicaram a estudar este tema, refletir sobre qual a importância de se iniciar esse processo "de letrar", mesmo antes de se aprender a ler e escrever convencionalmente e como este pode ocorrer no âmbito da Educação Infantil.

Grande parte das crianças de nossa sociedade é inserida desde o nascimento, em um mundo letrado, se deparando a todo o momento e em todos os locais, com propagandas, panfletos, jogos eletrônicos, placas, embalagens, materiais escritos, e tantos outros estímulos que compreendem o mundo letrado e aguçam a curiosidade dos pequenos.

Então, é necessário que os adultos, se mantenham atentos a essa curiosidade, instigando e incentivando ainda mais, para que a criança formule e reformule suas hipóteses e questionamentos a respeito do mundo da leitura e da escrita.

A importância de incluir o letramento na educação infantil parte deste pressuposto, acreditando no aluno, como indivíduo construtor de seus conhecimentos e sujeito ativo, social que interfere e é interferido pela cultura em que está inserido, sujeito este, que mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente está inserido em uma sociedade letrada e sendo influenciado e influenciando a mesma.

Conforme Soares (2006, p. 27), "alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. " Assim, podemos afirmar que as atividades que atendem o letramento na educação infantil não vêm para acabar com o lúdico tão importante desta fase, muito pelo contrário, devem ser incorporadas a este processo infantil, não como algo dissociado da realidade das crianças, mas com significado e apreço, o que compreende o sentido de se letrar. Ou seja, a criança na educação infantil deve ser inserida em um ambiente que propicie a reflexão e a construção do conhecimento sobre a função social da escrita, e não em um ambiente em que se haja a preocupação em ensinar a decodificação dos códigos que compreendem nosso sistema.

A criança nesta faixa etária é capaz de observar, argumentar, interagir, e construir conhecimentos a partir do que ela vivencia em sua realidade. Cabe a escola, refletindo sobre a realidade dos educandos que atendem, planejar suas atividades e rotinas de maneira que possam ser um estímulo para a descoberta e a construção significativa.

É a partir dessas discussões que esta pesquisa caminha, refletindo e buscando critérios que justifiquem o trabalho de letramento, respeitando a fase e o lúdico das crianças presentes na etapa da Educação Infantil. Esse estudo vem trazer, ainda, reflexões de como isto pode ocorrer, e como educadores e educandos devem ser personagens paralelos e ativos nesta etapa.

Apresentamos em nossa pesquisa conceitos de autores como Magda Soares, Délia Lerner, Janet Moyles e outros que argumentam sobre letramento, e/ ou sobre a importância desse processo desde muito cedo.

1. O QUE É LETRAMENTO?

As terminologias muitas vezes uti-

lizadas na educação causam aos educadores muitas dúvidas e equívocos. A palavra letramento vem sendo utilizada com frequência e tem sido muito estudada e debatida no âmbito da educação, porém encontramos diferentes dúvidas e questionamentos a respeito do contexto em que este termo deva ser utilizado e suas relações e/ou contradições ao termo alfabetização.

Segundo Magda Soares (2001) há uma diferença em saber ler e escrever (ou seja, ser alfabetizado) e viver na condição ou estado de saber ler e escrever (ou seja, ser letrado).

O termo letramento chega aos debates dos estudiosos e especialistas na área da educação, na década de 1980, a partir da tradução da palavra inglesa literacy, que por sua vez vem do latim littera que significa letra, acrescido do sufixo cy que denota qualidade, estado ou fato de ser. Portanto literacy

"é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas e econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la." (SOARES, 2001, p. 17)

A busca por esta terminologia surgiu com a necessidade de se ampliar o conceito de alfabetização, principalmente porque este sempre foi compreendido como uma aprendizagem sistemática do sistema de escrita, com objetivo de codificar e decodificar os símbolos para formar e ler as palavras. Já o letramento vai além desse processo e compreende que o indivíduo possua capacidade de fazer uso em seu cotidiano das atividades de leitura e escrita.

Para Soares (2001):

"O termo Letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele." (SOARES, 2001, p.24)

Se tivéssemos condição de incluir todos os pressupostos desse novo fenômeno, ampliando o termo "alfabetização", seria completamente desnecessário o uso de uma nova palavra. Porém, o conceito de "alfabetização" já está enraizado em práticas tradicionais que objetivam os simples decodificar dos símbolos. Assim, se faz necessário a inserção de uma nova terminologia para que possa compreender os demais critérios e ampliar a visão de educadores, de modo que reflitam às novas necessidades dos educandos.

Cabe ressaltar, que por este motivo, muitos autores e estudiosos que debatem e pesquisam sobre alfabetização e letramento possuem pensamentos contrários. Alguns acreditam que não se faz necessário a inclusão de outro termo (no caso, letramento) para qualificar algo que já deveria fazer parte do processo de alfabetização. Enquanto, outros acreditam que o conceito é restrito, referindo-se apenas ao aprender a ler e escrever.

No entanto, em pesquisas que caracterizam os conceitos de letramento e alfabetização como processos distintos, porém, complementares a alfabetização é vista como o aprendizado do ler e escre-

ver e o letramento como processo cultural, na utilização social e cotidiana destes aprendizados. Entretanto, um processo não descarta o outro, ambos devem caminhar lado a lado, pois dependem do outro para sua excelência.

Ainda segundo SOARES (2001):

"Dissociar alfabetização e letramento é um equivoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também só adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis." (SOARES, 2001)

Nesse sentido, o letramento e a alfabetização, mesmo sendo compreendidos com conceitos diferenciados, caminham juntos, um processo sustenta e qualifica o outro. Porém, cabe destacar que por se tratarem de processos distintos, uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou vice-versa.

O sujeito que é considerado letrado e não alfabetizado, consegue compreender o valor e a importância social da leitura e da escrita, mas não possui habilidades para exercer as atividades de codificação e decodificação. É o caso, por exemplo, de uma pessoa que dita corretamente uma carta para outra pessoa redigir, ou com auxílio de um leitor/escriba responde um questionário.

Já o indivíduo que é considerado alfabetizado e não letrado segue o caminho contrário, possui a habilidade de decodificar palavras escritas e não sabe utilizar da leitura e da escrita nas exigências da sociedade, por exemplo, não consegue preencher um questionário ou redigir um documento.

É importante ressaltar, no entanto, que em uma sociedade que se baseia na leitura e escrita em praticamente todas as suas relações, não há sujeito que possua um "nível zero de letramento", pois todo indivíduo, independente das condições sociais, culturais ou intelectuais faz uso (ou percebe esse uso) da escrita em algum momento de sua prática social. Assim para Kleiman (1995):

"Letrado" poderia ser, então, o sujeito – criança ou adulto – que independente de (já) ter ido à escola e ter aprendido a ler e escrever, usasse e compreendesse certas estratégias próprias de uma cultura letrada.

(KLEIMAN, 1995 apud. MELLO, 2004 p.26)

Inserido em uma sociedade letrada o sujeito pode, mesmo não sendo alfabetizado, possuir certo nível de letramento decorrentes de suas observações e sua prática de vida.

Dentro desse contexto, o ideal seria que as escolas sempre adotassem uma postura que valorizasse o alfabetizar letrando. Na qual, os dois processos se inter-relacionassem e o aluno pudesse ao mesmo tempo, construir conhecimento sobre o aprender a ler e escrever e refletir sobre a função social deste aprendizado, inserindo para sua vida cotidiana, os

aprendizados da vida escolar.

Para tanto, as escolas precisam adotar posturas novas, descartar atividades sistemáticas a respeito do aprendizado do nosso sistema de escrita, como por exemplo, as famosas cópias repetitivas das letras e palavras, ou a utilização dos textos de cartilha, os quais possuem o fim em si próprios e não fazem o aluno refletir sobre o que mecanicamente estão realizando.

É necessário que os educadores tragam para a sala de aula materiais significativos, valorizando o contexto e a realidade de seus alunos, os quais oportunizem a reflexão sobre o sistema de escrita e a função da utilização deste aprendizado em sua vida cotidiana.

Assim afirmam LIRA e SILVA (2003 p. 23) que "não basta apenas "ensinar" a ler e escrever, é preciso criar possibilidades para que os alfabetizados passem a ficar imersos em um ambiente adequado e possam participar do mundo letrado, onde a leitura e a escrita tenham uma função para eles, sentindo-as como uma necessidade".

Os alunos precisam estar estimulados e interessados para que consigam participar efetivamente deste processo, não como meros receptores dos saberes, mas sim como participantes da construção de vossos conhecimentos. Precisam enxergar a importância do que estão aprendendo, para que possam ir à busca e construir seus saberes, como algo significativo para sua vida, não como uma obrigação curricular.

É importante lembrar que o nível de letramento de grupos sociais tem relação com as condições sociais, culturais e econômicas, e nesse sentido é indispensável que o sujeito tenha oportunidades e condições para o letramento.

Para tanto, dois fatores são necessários. O primeiro que tenha uma escolarização efetiva baseada nestes conceitos, e em segundo que tenha oportunidades de leitura em seu cotidiano. As pessoas precisam ter acesso a jornais, revistas, livrarias e bibliotecas. Precisam adquirir o costume, e, além disso, o prazer pela leitura.

De pouco adianta um aluno participar desse processo apenas em sala de aula, se não conseguir fazer uso destes aprendizados para sua vida. O sujeito necessita perceber o significado da leitura e da escrita, senão passa a enfrentar esses processos apenas como um aprendizado curricular, que tem como fim seu uso acadêmico, o que difere completamente do significado de letramento. O processo só se faz significativo se o individuo puder aprender algo a mais do que juntar as letras.

Assim fica caracterizado o letramento como uma das mais importantes necessidades sociais, tendo então a escola que encarar a necessidade de se incluir esse processo em suas atividades para que assim consiga formar cidadãos atuantes em uma sociedade letrada.

1.1 A dimensão social do letramento

A criança torna-se letrada na atividade situada, por meio de diferentes instrumentos sociais de comunicação, como computadores, internet, telecomunicações, fax, fotocópias, televisão, dramas,

filmes, teatro e arte. Os textos da vida cotidiana, como os mapas, sinais de trânsito, horários de transporte coletivo, são fundamentais para a inserção no mundo. (JONES; MAKIN, 2005 apud KISHIMOTO, 2010, p. 20)

Como diz Freire (1984, p. 11), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e a aprendizagem inicia-se antes da escola formal. Para saber o que as crianças trazem para a escola, as professoras3 precisam ser boas observadoras e ouvintes. Para comunicar-se, a criança precisa aprender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

Letramento/literacia como construção social relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. No Brasil, os baixíssimos índices obtidos na avaliação de Língua Portuguesa estão relacionados não apenas com o sistema escolar em si, mas com todo o conjunto de fatores sociais.

Os problemas de letramento/literacia aumentam com a falta de livros, materiais, objetos de pintura, artes, brinquedos e excesso de crianças, em decorrência da falta de unidades infantis, e inadequada proporção adulto-criança, nos agrupamentos, que resultam em baixa qualidade da educação.

O letramento/literacia como prática social implica reconhecer a diversidade de suas manifestações em diferentes áreas da linguagem: falada, escrita, visual, a combinação de várias modalidades e em sua forma crítica, como mostra o Quadro 1.

MODOS E PRÁTICAS DE LITERACIA	
MODOS	**PRÁTICAS DE LITERACIA**
Linguagem Falada	Conversação diária, músicas cantadas, contar e ouvir histórias, brincar com jogos, engajar em jogos dramáticos, ver e /ou ouvir TV, vídeos, filmes.
Linguagem Escrita	Usar ou criar: anúncios impressos, livros, cartazes, letras, guias de programação de TV, revistas, jornais, embalagens de alimentos, textos religiosos, jogos ou embalagens de brinquedos e instruções.
Imagem Visual	Ver e criar desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, animação, retrato e imagens móveis, TV, filmes, computação gráfica, ícones, trabalhos de artes e fotos.
Combinação Multimodal	Baseada em tela: TV, computadores, Internet, jogos eletrônicos. Baseada em impressão: embalagens de brinquedos, livros, revistas, capas de CD.
Modos Críticos	Mudando a versão das propagandas de TV, investigando o uso de cor nos livros infantis.

Quadro 1: Modos e práticas de literacia (MARTELLO, 2005 apud KISHIMOTO, 2010, p. 24)

1.2 Condições para o letramento

Termos despertado para o fenômeno do letramento - estarmos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional - significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

No entanto, infere-se, de tudo que foi dito, que o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento.

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população - só nos demos conta da necessidade de letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente

aprender a ler e a escrever.

Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhes são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, o preço dos livros e até dos jornais e revistas é inacessível, há um número muito pequeno de bibliotecas. Como é possível tornar-se letrado em tais condições, o que em parte explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

2. O LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, que estabelece como dever do estado o vínculo da educação com as crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, além de afirmar a necessidade de complementação entre as instituições e a família para tal processo. De acordo com as Orientações Curriculares (2007):

"Normas comuns foram definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil – DCNEI, instituídas em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Elas reforçam princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com princípios éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (dos direitos e deveres de cidadania, do exercício do pensamento crítico e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais). Além de reforçar a faixa etária de 0 a 6 anos como um todo, tais diretrizes enfatizam que as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral". (ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2007, p.14)

Destarte o professor de educação infantil deve, segundo as O.C (2007), desenvolver um planejamento pedagógico que estimule a criança de forma acolhedora, respeitando suas diversidades e promovendo:

- um pensar criativo e autônomo, conforme a criança aprende a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma ideia, um conflito, etc.;
- uma sensibilidade que valori-

za o ato criador e a construção de respostas singulares pelas crianças, em um mundo onde a reprodução em massa sufoca o olhar;

- uma postura ética de solidariedade e justiça que possibilite à criança trabalhar com a diversidade de pessoas e de relações que caracteriza a comunidade humana, e a posicionar-se contra a desigualdade, o preconceito, a discriminação e a injustiça.

Complementa ainda que as situações criadas pelos docentes e pela instituição devem ampliar as possibilidades da criança vivenciar a infância de forma plena através da convivência, do brincar, do cuidar de si, do outros e do ambiente, expressar-se, criar, compreender emoções e sentimentos, organizar pensamentos, tendo iniciativa e buscando soluções para problemas e conflitos.

Para tanto é necessário compreender a concepção de criança vivida nas instituições de educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, RCNEI, (1998):

"é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio." (RCNEI, 1998, p.21)

Sendo assim a criança é um produto inacabado que necessita de estímulos para se desenvolver e são, segundo o RCNEI (1998):

"nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda que 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." (RCNEI, 1998, p.21)

Tal processo de construção do conhecimento se dá através de diferentes linguagens, pois as capacidades que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar abrangem todo o conhecimento até então adquirido no curto tempo de vida.

Regina Scarpa, em um artigo à revista Nova Escola (2006) nos fala que as discussões sobre se deve ou não ensinar a ler e escrever na educação Infantil parte dos diferentes pressupostos que os autores possuem a respeito de alfabetização. E por esse motivo muitos defendem que as atividades de alfabetização não devam iniciar antes dos seis anos de idade, pois essas seriam baseadas em atividades tradicionais e haveria a perda do lúdico. "Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho etc.) saíssem por outra".

Os autores atuais que defendem o processo de acesso ao "mundo da escrita e da leitura" já na educação infantil encaram que este faça parte do lúdico em que as crianças desta fase estão inseridas.

"Na Educação Infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita

quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos etc.; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos". (SCARPA, 2006)

As crianças já na educação infantil devem ter acesso a atividades e materiais relacionados à alfabetização e o letramento. A criança que nasce no mundo letrado, como já citado anteriormente, é influenciada desde seu nascimento à escrita e a leitura, então é necessário que isto não seja ignorado quando a criança adentra o mundo da escola, (mesmo sendo pequena) como se ela fosse um papel em branco, ou não tivesse qualquer conhecimento a esse respeito, e como se esses aprendizados e suas influências pudessem ser deixados de lado "até a idade certa". O que deve ser repensado, porém é o planejamento a respeito dessas atividades, com a concepção de que as atividades para as crianças nesta idade devem ser lúdicas e ativas.

A criança se vê participativa do mundo letrado, por exemplo, quando ela observa os adultos envolvidos com as atividades cotidianas de leitura e escrita e quando os adultos possibilitam que esta haja como se fosse uma leitora ou escritora, oferecendo-lhe materiais como livros de histórias, informativos, papel, caneta, lápis, tintas, panfletos, propagandas, entre outros. A criança, em suas brincadeiras de faz de conta, sentindo-se como leitora ou escritora, mesmo antes de realizar estas atividades convencionalmente, consegue compreender o essencial das práticas sociais relacionadas à escrita.

A educação infantil, neste contexto precisa oportunizar momentos que envolvam todas as crianças a desenvolver seus critérios a respeito da leitura e da escrita, pincipalmente àquelas que não tiveram antes de chegar à escola, contato com adultos alfabetizados, ou que convivem em um sistema com menos acesso ao letramento. Segundo Silva e Lira (2003,

p.33) "Cabe à Escola contribuir para as mudanças na sociedade, ensinando criticamente e fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. "

Quando falamos da educação de crianças pequenas, logo nos vem corretamente em mente, a importância das brincadeiras e do lúdico nesta fase da infância. A criança quando lhe é permitido vivenciar experiências a partir do lúdico e das brincadeiras, relaciona os aprendizados que possui com os que estão construindo.

A interação das crianças entre si (e também com os adultos) nos momentos de brincadeiras simbólicas e "faz de conta", as leva a reflexão sobre as manifestações culturais, pessoais e de sua comunidade, assim ela começa a criar critérios, opiniões e sua própria concepção do mundo em que está inserida.

É indispensável afirmar que o lúdico, os jogos e as brincadeiras oportunizam o pensamento. Todas as crianças se beneficiam dessas atividades, já que é aí que possuem a oportunidade de criar, decidir, mudar de opinião, arriscar, sugerir. Esses momentos não têm sua importância principal no entretenimento, mas sim no caminho que levam as crianças, involuntariamente, à reflexão de suas ações. Na

brincadeira, ou no jogo a criança precisa enfrentar o desafio que ela mesma cria para cumprir a prática social que esta imposta naquele momento.

Os professores devem ter a intencionalidade ao planejar os momentos de relação entre o brincar e as aprendizagens sobre a língua, para beneficiar seus alunos de maneira eficaz e pertinente respeitando suas particularidades. Nesse sentido, Moyles (2006, p. 140) afirma:

"Em qualquer nível, o brincar de faz-de-conta ocorre nas salas de aula devido à intervenção adulta. Em certo nível, os adultos simplesmente proveem espaço, tempo e recursos básicos. Nas áreas de faz-de-conta, as crianças têm maior liberdade para criar suas próprias narrativas. Outro nível de intervenção é estruturar e orientar os recursos para que o brincar siga uma determinada direção. Essa orientação (ou estrutura) não precisa ser em direção ao letramento para que ela ocorra de forma clara. " (MOYLES, 2006, p. 140)

Em diferentes brincadeiras, as crianças realizam suas ações relacionadas ao letramento, sem que a finalidade da brincadeira seja necessariamente esta. Em brincadeiras espontâneas ou direcionadas as crianças apresentam seus conhecimentos a este respeito e incluem assim no seu brincar os aprendizados que possuem ou que adquirem na intervenção com os demais. Por exemplo, em uma brincadeira tradicional de médico, normalmente vemos crianças que se passam por recepcionistas que atendem telefonemas, anotam recados, agendam consultas, e "médicos" que assinam declarações, receitam remédios. Ou quando brincam de mercadinho, fazem a análise das embalagens de produtos, as somas dos valores (nem sempre convencionalmente, mas sabem a prática social desta ação), fazem lista de compras.

Para que estas atividades sejam cada vez mais produtivas, é necessário que os educadores ao planejarem, por exemplo, momentos de brincadeiras espontâneas, ou de faz de conta, deixem ao contato das crianças materiais que as incentivem em utilizar os materiais

"letrados". Papéis, revistas, lápis, caneta, informativos, e tantos outros. Também é indispensável que os adultos intervenham de forma delicada como participante do brincar.

Temos que nos mantermos bem atentos, pois em relação ao letramento, essa intervenção nas brincadeiras não pode ser algo sistemático, mudando o ambiente e voltando em ações corriqueiras, como por exemplo, no decorrer de uma brincadeira de mercadinho (retornando ao mesmo modelo) querer que a criança encontre as letras do seu nome em uma embalagem de um determinado produto. Isso muda o foco da brincadeira, e a criança não estará criando suas hipóteses a respeito do letramento.

No entanto, uma atividade que o professor poderia sugerir incentivando o letramento, seria utilizando desta mesma brincadeira, propor aos alunos que fizessem cartazes dos produtos que estão em promoção. Lembrando que o aprendizado neste momento deve ser da função social da escrita, então tem de se prender menos a informações verdadeiras ou a beleza final do trabalho (o que ainda vemos muita essa preocupação nos professores) e deixar as crianças participarem de todo

o processo.

Outro fato importante a se destacar é que o professor pode propor intervenções durante a brincadeira e participar das mesmas, não simplesmente impor que as crianças façam o que ele pede, nem todas as crianças do grupo realizam a mesma ação, senão não se caracteriza como brincadeira.

O brincar é sempre algo divertido para a criança, se for algo imposto, ou que ela não aprecie também não pode ser chamado de brincadeira.

Além das brincadeiras, outras atividades incorporam o âmbito da educação infantil e possibilitam às crianças criarem hipóteses a respeito do mundo da leitura e da escrita, respeitando as particularidades das crianças e seus anseios.

Essas atividades, como por exemplo, escritas coletivas, leitura de histórias pelo professor, dramatização e reconto oral pelas crianças, manuseio de material escrito (livros, gibis), envio de bilhetes com a participação das crianças para os responsáveis, rotinas, chamadinhas, calendário, devem sempre respeitar a fase e a maturidade das crianças, deixando-os com a oportunidade de criar e recriar suas hipóteses.

CONCLUSÃO

Faz-se necessário, atualmente, nas escolas que objetivam formar cidadãos conscientes e transformadores de mundo, que incluam o letramento em suas atividades cotidianas. Apenas assim, a criança, adolescente ou adulto que adentrar a escola estará sendo preparado para o mundo e terá subsídios para questionar e enfrentar a realidade que enfrentará também fora do espaço escolar.

A educação infantil deve ser o ponto inicial desse processo, deve receber seus alunos e suas bagagens de informações sobre o mundo letrado, e partir daí abrir os horizontes dos pequenos para que possam refletir sobre as questões sociais da leitura e da escrita.

Cabe ressaltar, porém, que as escolas de educação infantil devem adotar esse trabalho, respeitando a etapa em que as crianças estão e, portanto, o indispensável é que adotem práticas incluindo o letramento ao que as crianças vivenciam, ou seja, em suas brincadeiras e atividades lúdicas.

Assim, pode-se dizer que o sucesso do letramento/literacia como prática social na educação infantil depende dos fatores: congruência entre os letramentos/literacias da casa e da creche/pré-escola, diversidade de formas de letramento/literacia, qualidade dos ambientes de educação, cuidado com a criança pequena, abordagens baseadas no brincar e na cultura popular, uso crítico das escalas como ação formativa e definição de uma política nacional voltada para o letramento/literacia como prática social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial curricular

para educação infantil. Brasília: MEC/SEF. 1998.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São

Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. Revista Múltiplas Leituras, v. 3, n. 1, p. 18-36, jan. jun. 2010

LERNER, D. É preciso dar sentido à leitura: Revista Nova Escola, set, 2006. Entrevista concedida a Marcio Ferrari.

LIRA, V. K; SILVA, A. Letramento na educação infantil. Rio de Janeiro: E-papers, 2003.

MOYLES, Janet R. A Excelência do Brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SCARPA, Regina. Alfabetizar na educação infantil. Pode? Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao inicial/alfabetizareducacao-infantil-pode-424823.shtml> Acesso em 20 nov., 2017. Publicado em NOVA ESCOLA Edição 189, FEVEREIRO 2006

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 1998.

_____, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001.

_____, Magda B. Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Contexto, 2006.

São Paulo (SP). 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.

CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS ALIMENTARES DE ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MAUÁ

DEBORA MARTINS CAMPANHOLA RUTEN

RESUMO

Devido aos hábitos alimentares que estão sendo modificados na época contemporânea, a alimentação das crianças está ficando cada vez mais deficiente. A instrução nesta fase é imprescindível, cabendo informar o quanto se faz necessária a alimentação rica em frutas e legumes, por exemplo, e baseados na pirâmide alimentar para se manter a saúde física e intelectual. Esta instrução cabe em primeiro lugar à família, que deve ter em suas casas alimentos saudável, para desta forma, darem exemplos as crianças. E também a escola, como função formadora, deve instruir e orientar os estudantes quanto a uma alimentação balanceada. A prática pedagógica deve intervir então, em suas aulas com a ajuda de Sequências Didáticas, bem como por projetos desenvolvidos. Desta maneira, contribuindo para mudanças e melhoria das aulas.

Palavras-Chave: Alimentação saudá-

vel, crianças, informação.

1- INTRODUÇÃO

Na época contemporânea, que tem como características o êxodo rural e a urbanização podem ser observadas várias mudanças nos hábitos alimentares, principalmente com o desenvolvimento das indústrias alimentares, que se especializaram em vender alimentos prépreparados para facilitar a vida das mulheres que estão inseridas no mercado do trabalho. (NUNO, 2002)

Devido à estabilização monetária em nosso país, o preço dos alimentos industrializados foi reduzido, favorecendo as famílias com menor renda, pois de acordo com AQUINO e PHILIPPI (2002), quanto maior a renda per capita de um país, maior é o consumo dos alimentos. E o aumento desse consumo foi considerável a partir de 1994, como por exemplo, as sopas desidratadas e macarrão instantâneo.

Como se pode afirmar que é na fase da infância que são formados os hábitos alimentares, se fazem necessários alguns processos educativos nas mudanças do padrão alimentar da criança. Pois uma boa alimentação é fundamental para a saúde, sendo essa a fonte de todos os nutrientes necessários para as funções do organismo, e que a deficiência destes, torna o organismo incapaz de reagir aos agentes das doenças e causar distúrbios indesejados. (FLANDRIN, MONTANARI, 1996).

CORAZZINI et al, 2000 descreve que é na fase da adolescência, que o apetite se torna maior que em outras fases, pois o corpo sofre grandes mudanças biológicas e psicológicas, sendo necessária uma dieta equilibrada, composta por proteínas, vitaminas, açúcar, gordura e água. A preocupação com os hábitos alimentares deve ser uma prática constante das pessoas, uma vez que comer não é uma questão de quantidade, mas de equilíbrio e qualidade dos nutrientes. O bom funcionamento e a manutenção de nosso organismo estão muito relacionados com a nossa alimentação.

FERNANDES (2006) aponta como uma das causas de disfunção nutricional das crianças em fase escolar, a qualidade dos alimentos que estas têm preferência, como por exemplo, os salgadinhos, doces, refrigerantes e frituras, onde se faz necessário o estimulo dos hábitos alimentares saudáveis, como por exemplo, a ingestão de frutas e hortaliças.

Esse estímulo, primeiramente, provém da família, onde o comportamento alimentar dos pais tem grande influência para os filhos, então é importante que os pais adotem hábitos que sejam saudáveis às crianças, onde elas dificilmente irão gostar de frutas e verduras se em sua casa são ofertados apenas alimentos industrializados com baixo valor nutritivo. (GAGLIONE, 2003).

Em RODRIGUES et al (2007), está descrito a importância do café da manhã, pois evita que as crianças fiquem desatentas durante as aulas, contribuindo por uma melhor aprendizagem, e que a família e a escola devem estar atentas a este fato, e se necessário fazer a distribuição da merenda escolar antes do inicio das aulas, ao invés de ocorrer no entremeio das mesmas.

A escola tem como uma de suas finalidades, a promoção da saúde, onde reforça continuamente conceitos e informações, enfatizando o desenvolvimento dos educandos e sua integração com a sociedade, sendo desta maneira, um local ideal para o estimulo do consumo de alimentos saudáveis, por meio de projetos voltados à saúde e relacionados à educação alimentar e se ajustar com as necessidades do seu público. (GERMANO, 2003).

A Escola Estadual Olavo Hansen, em Mauá, é frequentada por várias crianças com deficiência alimentar, sendo que muitas delas têm sua principal refeição na instituição de ensino, devido ao baixo poder aquisitivo familiar que apresentam. Nessa escola, além da merenda oferecida no intervalo das aulas, antes do inicio das aulas, é oferecido também, um lanche como: leite, bolacha, vitamina de frutas, etc. pela manhã e nos períodos vespertino e noturno são oferecidos almoço ou o jantar, com arroz, feijão, carne, salada e muitas vezes, uma fruta. Em MOLINA et al(2010), fatores como cultura, socioeconômicos e demográficos influenciam diretamente na qualidade da alimentação das crianças. Considerando que uma família com problemas econômicos opta pelo uso e consumo de alimentos prontos e industrializados, pois seu custo é menor, enquanto alimentos naturais tem um custo maior e exigem um maior tempo de preparo.

Com base nessas informações, este estudo tem como objetivo caracterizar alguns dos hábitos alimentares dos alunos contribuindo para a compreensão dos fatores que os condicionam. Espera-se, também, que este trabalho reforce a ação pedagógica no sentido da construção de uma alimentação saudável.

2- Metodologia

Inicialmente, foi realizada uma Sequência Didática (SD) intitulada Alimente-se bem (Apêndice A), a 30 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 11 anos. A atividade foi composta por 8 aulas, onde foram descritas a anatomia e fisiologia dos órgãos do Sistema Digestório e a importância de uma alimentação adequada e balanceada, baseada na pirâmide alimentar e também uma oficina de reaproveitamento de cascas de frutas e legumes em bolos, tortas e sucos. O objetivo dessa atividade era sensibilizar e instruir os alunos e suas famílias quanto a uma alimentação adequada.

Após a realização das atividades, foram distribuídos questionários compostos por 10 perguntas objetivas e dissertativas sobre os hábitos alimentares da criança e de sua família (Apêndice B), aos 30 alunos que participaram da SD e também a outros 30 alunos de mesma série e idade que não participaram da SD.

Nas perguntas sobre o que comem em suas principais refeições e também nos intervalos destas, a intenção era investigar se os alunos mantém um habito alimentar saudável para a faixa etária. As perguntas sobre o local de principal refeição e o que comem no intervalo das aulas foram cabíveis para perceber se a escola pode contribuir ou não com uma alimentação adequada as crianças.

Sendo o objetivo desse trabalho, comparar os hábitos alimentares das crianças das duas salas, observando se houveram ou não diferenças nas respostas e também, relacioná-las ao meio so-

cioeconômico da comunidade em que a escola está inserida, sendo um estudo de natureza descritivo-analítica e de ordem qualitativa.

3- Resultados e Discussão

Os resultados do questionário serão apresentados a seguir em tabelas, sendo que na primeira coluna, estão as respostas dos 30 alunos que participaram da SD, enquanto na segunda coluna seguem as respostas dos 30 alunos que não participaram da SD. As respostas estão seguidas de comentários embasados nas Referências.

1) Normalmente, você faz quantas refeições por dia?

Uma	00	00
Duas	06	03
Três	11	16
Mais que três	13	11

Pode-se perceber que 25% dos alunos entrevistados em ambas as salas fazem mais que três refeições diárias e RODRIGUES (2007), afirma que na idade escolar em questão, é necessário que as crianças se alimentem em pequenas quantidades, distribuídas de 3 em 3 horas, devido estarem em fase de crescimento.

2) Durante as refeições, você:

Sempre come verdura e legumes	06	07
Às vezes come verdura e legumes	21	21
Nunca come verdura e legumes	03	02

Em RODRIGUES (2007), está descrito a importância dos vegetais na alimentação das crianças, bem como seu índice de nutrientes. Foi notado que apenas 2% consomem esses alimentos durante todas suas principais refeições e também 1% nunca comem.

3) No intervalo de suas refeições, você costuma comer:

Doces	09	07
Salgadinhos	01	06
Frutas	11	03
Não come	02	07
Outros	07 (Bolacha e pão)	07 (Bolacha e pão)

Quase 37% dos alunos que participaram da SD se alimentam de frutas no intervalo de suas refeições, enquanto que apenas 10% dos alunos que não participaram da SD fazem o mesmo consumo. CORAZZINI et al. (2000) ressalta a importância inserção de frutas no cardápio diário dos adolescentes.

4) Você costuma comer:

Rápido, engolindo pedaços grandes de alimentos.	01	29
Calmamente, mastigando bem os alimentos.	05	25

Ainda em CORAZZINI et al (2000), está descrito que a rápida mastigação é um fator que contribui com a obesidade, uma vez que ao ter uma alimentação muito rápida, não há a sensação de satisfação, e somente 10% do total dos entrevistados fazem suas refeições de modo rápido.

5) O que você costuma comer pela manhã?

Não come	01	01
Comem apenas pão ou bolacha	02	05
Comem cereais com leite	00	02
Comem bolacha ou pão e café	03	04
Comem pão ou bolacha e suco de frutas	03	00
Comem pão ou bolacha e leite com café ou achocolatado	19	18

Dos 60 alunos que responderam o questionário, 35 do total se alimentam bem no café da manhã, consumindo leite com café ou achocolatado e pão. Enquanto FERNANDES (2006), diz que é importante para o aprendizado e a atenção nas aulas a ingestão de um café da manhã reforçado, rico em carboidratos e derivados de leite. Dos 60 alunos entrevistados,

apenas dois comem frutas no período matutino.

6) Normalmente, o que você come no almoço e no jantar?

Arroz, feijão e legumes nas duas refeições.	04	02
Arroz, feijão e carne em uma refeição e lanche na outra.	03	03
Arroz feijão e carne em ambas as refeições	06	08
Arroz, feijão carne e macarrão em ambas as refeições.	00	04
Arroz, feijão, carne, verdura ou legume em ambas as refeições.	16	13
Apenas arroz e feijão em ambas as refeições	01	00

Quarenta e oito por cento dos alunos entrevistados tem em suas principais refeições arroz, feijão, carne, legume ou verduras, enquanto que 10% em uma de suas refeições ingerem lanches. Devido à tendência ao americanismo, como citado em RODRIGUES (2007) os brasileiros têm introduzido em suas principais refeições os lanches. Este fator pode desencadear a obesidade, e consequentemente, a diabetes.

7) No intervalo das aulas, você:

Come frutas	01	01
Come merenda escolar	15	04
Come salgados, balas e doces.	12	14
Não Come	01	05
Outros	01 (lanche de casa)	06 (refrigerante, pão e suco)

Em relação à alimentação durante o intervalo das aulas, na sala em que a SD foi aplicada, 50% dos alunos consomem a merenda escolar, segundo FERNANDES (2006) na merenda escolar devem ser inseridos alimentos como frutas e verduras, havendo a diminuição de alimentos gordurosos e calóricos. Dos sessenta alunos, 26 ingerem doces, salgadinhos e balas, o que contribui com as disfunções alimentares.

8) Sua principal refeição é feita:

Em casa	24	29
Na escola	06	00
Outros locais	00	01

Assim como RAMOS e STEIN (2000) citam em sua obra, o fato de oferecer alimentos saudáveis às crianças é responsabilidade da família que precisa oferecer alimentos adequados às crianças, pois estes se espelham na figura dos pais para alimentarem-se, e sendo que dos 98% dos estudantes fazem sua principal refeição em casa.

9) Você pratica atividades físicas?

Não	03	01
Sim	27	29
Qual?	Futebol, dança, educação física, correr.	Futebol, vôlei, correr, ginastica, educação física.

Quase 94% dos 60 alunos entrevistados dizem praticar esportes, em FERNANDES (2006) está ressaltada a importância dos esportes e das atividades físicas para as crianças, pois cada vez mais estes praticam menos esportes, sendo que ver televisão é uma de suas principais atividades, contribuindo para a obesidade.

10) Você come carne? (bife, carne moída, frango, peixe, etc.).

Raramente	06	01
Uma vez por semana	02	03
Em uma refeição por dia	02	03
No almoço e no jantar	20	23

Em RODRIGUES et al (2007), diz respeito a alimentação saudável e a inserção de carnes (proteínas) na alimentação das crianças e de sua importância para o crescimento destes, e pode-se perceber que se alimentam de forma correta cerca de 72% do total de alunos participantes da pesquisa.

Não foi significativa a diferença dos dados obtidos nas duas salas que o questionário foi aplicado, pois uma ação restrita em apenas oito aulas não traz grandes mudanças e devido, principalmente, aos

hábitos socioeconômicos e culturais da comunidade em torno da escola, como o notado em JUNGLE (2010).

4- CONCLUSÃO

O papel da escola nessa comunidade, que além de ser a de formadora de opiniões e saberes, é imprescindível na ajuda alimentar dessas crianças, que por muitas vezes, recebem uma alimentação balanceada e com os nutrientes que são necessários para um crescimento saudável somente ali e por isso que as compras dos alimentos são feitas de maneira criteriosa e carinhosa, pensando no bem estar dos estudantes.

Esperava-se que a SD tivesse uma maior influência na alimentação dos alunos e de suas famílias, porém foi um meio para rever as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula, a fim de atingir os objetivos propostos pelas atividades, trabalhando com projetos que interajam com a família e os sensibilize quanto à importância da alimentação saudável para as crianças. Foi notado que as famílias por terem um nível socioeconômico baixo, muitas vezes não podem oferecer a alimentação adequada para as crianças, tais como legumes, verduras, carnes e principalmente frutas.

Apesar da grande importância da escola na comunidade e da intenção de influenciar os hábitos alimentares, proposta pela SD, assim como descrito em GERMANO (2003), não foi possível alcançar os objetivos pedagógicos desejados, uma vez que fatores influenciaram fortemente essa mudança, dentre eles o fator socioeconômico dos familiares dos alunos participantes da pesquisa. (MOLINA, 2010).

REFERÊNCIAS

NUNO, Rui. A evolução da alimentação. Revista Veja, p52-55, jul. 2002.

FLANDRIN, Jean Louis; MONTANARI, Massimo. História da alimentação. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 226p.

GERMANO, Maria Izabel Simões. Treinamento de manipuladores de alimentos: fator de segurança alimentar e promoção da saúde. São Paulo: Livraria Varela, 2003. P. 94.

CORAZZINI, Roseli, et al. Projeto Escola e Cidadania: módulos de biologia. São Paulo: Brasil, 2000. 640p.

AQUINO, Rita de Cássia, PHILIPPI, Sonia Tucunduva. Consumo infantil de alimentos industrializados e renda familiar na Cidade de São Paulo. São Paulo: Revista de Saúde Pública, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&p arttext&parttext&pid=S0034-89102002000700001&1ng=pt&nrm=

iso>. Acesso em 04 out. 2011.

MOLINA, Maria, et al. Preditores socioeconômicos da qualidade de alimentação das crianças. São Paulo: Revista de Saúde Pública, 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102010000500003&lng =pt&nr =iso>. Acesso em 04 out. 2011.

RAMOS, M.; STEIN, L. M. Desenvolvimento do comportamento alimentar infantil. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, v.76 (Supl. 3): S229-S237, 2000. Disponível

em: <http://www.fag.edu.br/professores/fabiana/Est%E1gio%20ESCOLA/Desenvolvimento%20d o%20comportamneto%20alimentar%20infantil.pdf.> Acesso em 15 ago. 2011.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Carlos, et al. Alimentação e nutrição no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 93 p.

FERNANDES, F. M. Alimentação e nutrição entre escolares: caso dos alunos de uma escola do município, Vitória – ES. Universidade Veiga de Almeida, Vitória, 2006.

JUNGES, C.. Influencia da cultura no comportamento alimentar de gestantes: contribuições para enfermagem. 2010.107f. Tese (Mestrado em Enfermagem).

Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2010.

GAGLIONE, C. P. Alimentação no segundo ano de vida, pré-escolar e escolar. Nutrição e Dietética em Clínica Pediatria. São Paulo: Atheneu, 2003. p. 61-62.

APÊNDICES

Apêndice A- Sequência Didática: Alimente-se bem

Título:	Alimente-se bem
Público Alvo:	Público Alvo: 35 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Olavo Hansen - Maud - SP Objetivos Gerais: - Instruir sobre a importância de uma dieta rica em alimentos saudáveis, como: vegetais, frutas, legumes, leite, ovos, etc; - Orientar o quanto a alimentação é importante para o desenvolvimento físico e intelectual; - Informar e sensibilizar sobre o aproveitamento de cascas de frutas e legumes para diversificar a alimentação.
Problematização:	De acordo com as informações cedidas pela direção da escola, muitos dos alunos que frequentam as aulas, apresentam deficiências alimentares, sendo necessário que seja oferecido merendas outras, a parte da convencional.
Objetivos Gerais:	- Instruir sobre a importância de uma dieta rica em alimentos saudáveis, como: vegetais, frutas, legumes, leite, ovos, etc; - Orientar o quanto a alimentação é importante para o desenvolvimento físico e intelectual; - Informar e sensibilizar sobre o aproveitamento de cascas de frutas e legumes para diversificar a alimentação.

Conteúdos e Métodos			
Aula	Objetivos Específicos	Conteúdos	Dinâmicas
1	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Os órgãos constituintes do sistema digestório.	Em grupos, os alunos terão disponibilizado papel pardo para desenharem o contorno do corpo e localizar dentro aquele contorno os órgãos constituintes do sistema digestório.
2	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Os órgãos do sistema digestório e sua fisiologia.	Explicação sobre a anatomia e fisiologia dos órgãos constituintes do Sistema digestório
3	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Pirâmide alimentar.	Explicação sobre a composição da pirâmide alimentar
4	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Pirâmide alimentar.	Elaboração em grupo de cartazes com a pirâmide alimentar.
5	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Distúrbios alimentares	Reflexão e debate sobre anorexia e bulimia, bem como o problema da desnutrição atual, embasados em fotografias e reportagens sobre o assunto.
6	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Composição dos alimentos	Utilização de diversos rótulos de alimentos do cotidiano dos alunos para análise de sua composição (gorduras, açúcares, vitaminas, etc.).
7	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Pirâmide alimentar.	Oficina para os alunos reaproveitarem cascas de alimentos e inseri-las em sua alimentação.
8	Compreender o funcionamento do Sistema digestório	Pirâmide alimentar.	Realização de uma confraternização de alimentos saudáveis, onde cada grupo se responsabilizará em levar os alimentos da pirâmide alimentar
Avaliação:	Os alunos serão avaliados de forma contínua, durante todas as aulas de Ciências. Assim como todos os projetos da escola, será atribuída uma nota de acordo com o grau de interesse e participação individual, onde todos professores atribuirão/ agregarão essa nota em sua disciplina.		
Referências:	Trivellato, José et. al. **Funções da nutrição**. Ciências: natureza e cotidiano. São Paulo: FTD, 2004.		
Bibliografia consultada:	Trivellato, José et. al. **Funções da nutrição**. Ciências: natureza e cotidiano. São Paulo: FTD, 2004.		

Apêndice B – Questionário aplicado aos alunos

1) Normalmente, você faz quantas refeições por dia?

( ) uma ( ) duas ( ) três ( ) mais três

2) Durante as refeições, você:

( ) sempre come verduras e legumes

( ) as vezes come verduras e legumes

( ) nunca come verduras e legumes

3) No intervalo de suas refeições, você costuma comer:

( ) doces ( ) Salgadinhos

( ) frutas ( ) não come

( ) Outros. Especifique:_____

4) Você costuma comer:

( ) rápido, engolindo pedaços grandes de alimentos

( ) calmamente, mastigando bem os alimentos

5) O que você costuma comer pela manhã?

_____

6) Normalmente, o que você come no almoço e no jantar?

_____

7) No intervalo das aulas, você:

( ) come frutas ( ) come salgados, balas, doces

( ) come a merenda escolar ( ) não come

( ) Outros. Especifi

que:_____

8) Sua principal refeição é feita:

( ) em casa ( ) na escola ( ) em outros locais

9) Você pratica atividades físicas?

( ) Não ( ) Sim.

Qual?_____

10) Você come carne? (bife, carne moída, frango, peixe, etc)

( ) raramente ( ) Em uma refeição por dia ( ) Uma vez por semana ( ) no almoço e no jantar

Apêndice B – Questionário aplicado aos alunos

que:_____

_____

8) Sua principal refeição é feita:

( ) em casa ( ) na escola ( ) em outros locais

9) Você pratica atividades físicas?

( ) Não ( ) Sim.

Qual?_____

10) Você come carne? (bife, carne moída, frango, peixe, etc)

( ) raramente ( ) Em uma refeição por dia ( ) Uma vez por semana ( ) no almoço e no jantar

A ARTE E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

DEISE MARA GONÇALVES MORAES PRADO

INTRODUÇÃO

Com relação à influência da arte no desenvolvimento do aluno destacam que por meio da arte a criança consegue liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança. Quanto a arte fazer parte do planejamento das aulas, destacam a importância da explorar o ensino de Artes em suas atividades propostas, com o propósito de favorecer aprendizagens expressivas. Palavras-chave: Educação Infantil, Arte, Desenvolvimento.

A arte segundo Vygotsky (2009), é o movimento da reflexão humana sobre o pensamento emotivo que nos move, é criação e recriação de todo contexto macrossocial que envolve o homem em sua complexidade, é instrumento pedagógico de percepção e aconchego da realidade e das frustações humanas.

Segundo o autor, este movimento de compreender a arte como instrumento de construção humana, sinaliza para uma educação epistemológica e sensível no processo de construção psicointelectual da criança.

Neste sentido, o texto em tela busca refletir sobre atividades desenvolvidas no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, o qual teve como objetivo central trabalhar as múltiplas linguagens da infância, nas quais se incluem o desenvolvimento artístico como forma de expressão dos sentimentos e emoções da criança.

É importante destacar que, os estudos relacionados aos processos psíquicos de associação, dissociação e sobrestimação dos elementos que cognoscitivamente influenciam o processo de construção das obras humanas, estão intricadamente ligados à organização social da criança, dos seus espaços e tempos e especialmente ao seu relacionando com os outros, já que são as relações emocionais, dialógicas, sociais, interpessoais que determinam seu nível de compreensão sobre determinados fatos, fatores ou objetos, é o que Vygotsky (2001), sinaliza como riqueza sociocultural, a atribuição de elementos ricos em símbolos e significações.

DESENVOLVIMENTO ARTÍSTICO E CRIATIVO

Segundo Saccomani (2014) estes processos, relacionados ao desenvolvimento artístico e criativo dos homens esta intrinsecamente ligada à sua forma de pensar, de sentir e de perceber, suas relações com o ambiente, determinando assim, os meios pelos quais os homens elucidam a transformação social, intelectual e a transformação do próprio ser genérico no mundo.

Estas reflexões, sobre o fazer a artístico, na construção humana subjacente do homem, nos levaram a criticar e a contextualizar as experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil, por dois critérios avaliados durante o percurso de investigação do campo de estágio, o primeiro deles, diz respeito ao falso desenvolvimento das aptidões artísticas instituídas historicamente no processo de ensinar e apren-

der na educação infantil.

As crianças não desenham livremente, não pintam com exatidão emocionais nem ou menos representam sua realidade inerente, o que nos leva a pensar que, nestes parâmetros de ensino seu desenvolvimento como ser sociocultural está sendo comprometido, pois, a escola e os centros de educação infantil em sua grande complexidade apenas reproduzem desenhos midiáticos e pinturas prontas.

A educação infantil é um processo ativo do desenvolvimento cognitivo, é ação e simultaneamente o processo, em que se desencadeiam as múltiplas linguagens da criança, em que se abrangem suas especificidades, é o espaço em que todo processo histórico de construção social e intelectual da criança se "apresentam" ao complexo sistema educativo que devem utilizar-se deles como instrumentos de formação e desenvolvimento humano, indispensáveis para desencadear o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo da criança.

Em que, possibilitar a criança o acesso e o domínio as diferentes linguagens propiciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança perante as atividades proporcionadas pelos centros de educação infantil. deste modo destacaremos o papel da arte na mediação e na articulação destas aprendizagens, o que segundo Vygotsky (2001) é eminentemente papel funcional das diferentes representações artísticas.

O autor ainda destaca que a música e a poesia provavelmente surgiram como o trabalho coletivo, físico e pesado, com o objetivo de aliviar a tensão humana, instituída sob o trabalho intelectual e manual.

Pelos aportes da perspectiva marxista, podemos destacar que o desenvolvimento das aptidões artístico, de forma controlada e estagnada como se encontram nas instituições de ensino, assemelham-se ao trabalho alienado descrito por Marx, e não veem a primar pelo desenvolvimento integral da criança.

Sob esta perspectiva, destacamos que a função da arte se revela, então organizadora ou sistematizadora do sentido social do indivíduo, e consideramos, pelos aportes da teria histórico-cultural, que o homem é fruto das lutas e condutas sociais existências em seu processo de experienciações do mundo, ou como destaca Vygotsky (2001, p. 308),

"A arte deste modo, surge inicialmente como o mais forte, instrumento na luta pela existência" eis um dos principais motivos pelos quais enfatizamos que a educação intelectual artística, deve conquistar seu espaço nas instituições de educação infantil, mas não meramente como componente curricular obrigatória, mas sim, como mecanismo da práxis humanizadora e educadora dos sentidos e das emoções dos sujeitos historicamente envolvidos no trabalho pedagógico- que segundo esta teoria pode ser entendida como o mecanismo de transformação do meio natural, social e inteligível do homem.

Vygotsky (2001) ainda enfatiza que os elementos artísticos e seus significados são produzidos e transmitidos socialmente, o que faz conecção com a educação das emoções pela práxis pedagógica, uma vez que a educação dos sentidos e

da emoção e mecanismo de transmissão social das condutas instituídas ao decorrer das experiências proporcionadas pela mesma, ou seja, é o processo de humanização que se vigora aos princípios artísticos e pedagógicos da criança.

É a ação do homem, pelo viés do trabalho como mecanismo de criação do próprio homem, nas palavras de Vygotsky (2001, p. 322) "o sentimento é inicialmente individual, e por meio da obra de arte torna-se social ou generaliza-se

[...] a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos". Vygotsky (2010) ainda destaca que o ser humano não é capaz de dar conta da enorme quantidade de estímulos que recebe do meio, isso quando se observa a realidade analiticamente, apenas de forma cognitiva.

O sistema nervoso humano compara, é como uma estação em que muitos trens chegam, mas apenas um consegue partir. Permanecer então no interior do indivíduo, muito a realizar, o que só pode ser solucionado na ação completa da existência, um processo que exige a participação da cognição e da afetividade.

Deste modo, compreendemos que a arte é um dos instrumentos que integra estas duas instâncias do desenvolvimento, é uma forma de equilíbrio do organismo e do meio, já que os sentimentos provocados pelo fazer arte ou pelo apreciamento da arte superam os sentimentos comuns que podem de alguma maneira ser expressados e resolvidos – como quando se está triste ou alegre aqueles sentimentos tocados e representados pela arte são emoções fortes, que encontram na expressão artística da criança seus significados.

Nas palavras do autor a arte é trabalho do pensamento, mas de um pensamento emocional inteiramente especifico [...] a arte parte de determinados sentimentos vitais, mas realiza certa elaboração destes sentimentos [..] que consiste na cartasse, transformação destes sentimentos em sentimentos opostos, nas suas soluções. (VYGOTSKY 2001, p. 315).

Ainda sob este prisma, podemos adentrar ainda mais na teoria de Vygotsky, relevando o papel central da brincadeira, no processo de construção cognitiva e intelectual da criança em idade escolar, uma vez que a teoria de Vygotsky, no livro "Arte e imaginação na infância", concretiza o processo de aprendizado da criança, como uma função inteiramente cognoscitiva e intelectual, e a mesma é abordada por diversos processos mentais, tais como apropriação, subestimação e sobrestimação de elementos extraídos do meio social e cultura da criança, consequentemente, este elementos no fazer artístico são elementos de cognição na construção das emoções internas e externas da criança e subsequente a isso, estas emoção no processo de aprendizagem e criação da obra de arte, ou do fazer artístico, são elementos fulcrais na construção da criação da obra de arte da criança.

Vygotsky (2009) adentra neste processo de criança artístico, enfatizando que o fazer artístico na educação infantil, é uma das principais táticas da práxis pedagógica que trabalha a elaboração e a construção das emoções cognoscitivas da criança, uma vez que, é por meio do fazer artístico que "a criança encarna em

ações, imagens vivas, tudo o que pensa e sente" (Vygotsky, 2009, p. 87), é representado pelo fazer artístico, independente se sua modalidade, e ainda que por meio das atividades delineadas como instrumento de construção e apropriação das culturas instituídas no ambiente escolar, e como já ressaltamos, pelos processos de captação e internalização destes diferentes aspectos culturais e sociais da mesma, a criança passa a ser pelo fazer artístico, aquilo que suas emoções internas e externas expressão sobre sua visão de mundo, de homem e de sociedade, nas palavras do autor, esta relação justifica-se, pois, o drama, como forma de expressão das impressões vividas, enraíza-se profundamente na natureza da criança e presta-se a sua expressão espontânea, independente dos desejos dos mais velhos.

A criança minimiza as impressões exteriores que recebe do meio que a rodeia. Com a força do seu instinto e da sua imaginação, a criança cria as situações e o ambiente que a vida não lhe proporciona para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, coragem, abnegação). (VYGOTSKY, 2009, p. 109).

Por isso, o papel central da brincadeira articula ao desenvolvimento artístico e das emoções da criança, é tratado aqui ou nas atividades que serão subsequentemente relatadas, como atividade espontânea, planejada, mas não forjada por um planejamento inflexível e que busca resultados parciais no processo de ensinar e aprender, mas sim, como instrumento do trabalho pedagógico que busca a orientação do desenvolvimento de todo processo cognoscitivo da criança, o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e das orientações emocionais e sociais que darão suporte ao que Vygotsky idealiza como o processo de construção intelectual da criança pelos aportes teóricos e práticos na educação, que para nós significa a construção da práxis humanizadora e inteligível.

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte.

[...] é na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

A organização de sentidos para esse mundo simbólico, à disposição das crianças, é um ato criador ao mesmo tempo individual e coletivo. Ao reconstruir os sentidos das experiências para si, a criança articula as experiências externas às suas possibilidades de percepção e leitura de mundo. Neste sentido, não apenas reproduz o que percebe, mas cria outros sentidos, usa a imaginação para preencher os vazios de sua leitura de mundo, articulando significados próprios para o que observa e percebe. Interage com manifestações artísticas, estéticas e comunicativas do ambiente e, nessa interação,

entra em contato com o contexto social e cultural que permeia a estruturação do senso estético.

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).

Naturalmente, as crianças entram em contato com o mundo sensível, agindo sobre ele com afeto, cognição, motricidade; e constroem para si um repertório perceptivo de formas, cores, texturas, sabores, gestos e sons, atribuindo a este mundo, sentidos e organizações diferentes.

O professor deve considerar essas significações já construídas e colocar o desafio de construir outras. A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano.

O desenvolvimento dessa expressão infantil acontece junto com seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento de mundo. Exercício esse de construir noções a partir das suas experiências sensoriais e/ou corporais. A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.

O professor pode, por meio do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta.

[...] durante as criações ou fazendo atividades de seu dia a dia, as crianças vão aprendendo a perceber os atributos constitutivos dos objetos ou fenômenos à sua volta. Aprendem a nomear esses objetos, sua utilidade seus aspectos formais (tais como linha, volume, cor, tamanho, textura, entre outros) ou qualidades, funções, entre outros... Para que isso ocorra é necessário a colaboração do outro – pais, professoras, entre outros - sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações, muitas vezes sua atenção é dirigida às características não - essenciais e sim às mais destacadas dos objetos ou imagens, como por exemplo, as mais brilhantes, mais coloridas, mais estranhas... (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Nesse sentido as crianças criam, experimentam, vivenciam o tempo todo, interagindo com a arte de forma implícita, portanto é importante a troca com o outro para que possa diferenciar e perceber características essenciais do processo de criação. Na fase da educação infantil as atividades artísticas contribuem com ricas oportunidades para seu desenvolvimento, uma vez que põem ao seu alcance diversos tipos de materiais para manipulação, além da arte espontânea que surge em brincadeiras ou a partir de uma proposta mais direcionada.

O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em

que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, “somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura” (PIRES, 2009, p. 47).

O professor precisa dar oportunidades para que o aluno se expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto da atividade e quais benefícios ela traz para o desenvolvimento da criança. Conforme diz Almeida, a maioria dos professores acredita que desenhar, pintar, modelar, cantar, dançar, tocar e representar é bom para o aluno, mas poucos são capazes de apresentar argumentos convincentes para responder “Por que essas atividades são importantes e devem ser incluídas no currículo escolar?”. (1992, p. 48).

O professor de educação infantil busca proporcionar atividades artísticas criando símbolos que expressem sentimentos e pensamentos, portanto, para que isso aconteça é necessário planejar, orientando e avaliando as atividades, ou seja, o professor deve ser um observador atento e sensível, buscando sempre novas técnicas e recursos para explorar a arte na sala de aula, contribuindo assim para o desenvolvimento do seu aluno. Lavelberg afirma que:

é necessário que o professor seja um “estudante” fascinado por arte, já que só assim terá entusiasmo para ensinar e transmitir a seus alunos a vontade de aprender. Nesse sentido, um professor mobilizado para a aprendizagem contínua, em sua vida pessoal e profissional, saberá ensinar essa postura a seus estudantes. (Lavelberg, 2003, p. 12).

O contato com as diferentes formas de artes oportuniza aos alunos a exploração, o conhecimento, a brincadeira, desenvolvendo uma visão transformadora beneficiando um vínculo com a realidade, contribuindo para analisar a compreensão do aluno e do mundo a qual vivencia, favorecendo a ligação entre a fantasia e a realidade. Compreender as artes como um espaço de experimentação, de jogo, em que a criança possa construir uma análise pessoal das suas construções.

Por meio da realização de atividades artísticas a criança desenvolve sentimentos, autoestima, capacidade de representar o simbólico, analisando, avaliando e fazendo interpretações, desenvolvendo habilidades específicas da área das artes.

A criança da educação infantil explora bastante os sentidos, se encontra na fase do concreto, fazendo com que suas experiências sejam enriquecidas. Como neste período, suas habilidades são estimuladas, facilita o processo de ensinoaprendizagem, já que são desenvolvidas a percepção e a imaginação, o que facilita a compreensão das diferentes áreas do conhecimento.

A arte é fundamental na formação das crianças, já que representa experiências individuais e para que a arte seja utilizada como uma ferramenta no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do aluno, o professor precisa ter sensibilidade e conhecimento de que a arte é extremamente necessária no cotidiano escolar, ciente do seu papel na relação com o desenvolvimento.

E assim, o uso e o ensino das artes na educação infantil estão ligados aos in-

teresses de quem aprende, já que estes serão autores de suas próprias histórias, transformando a arte parte de suas vidas, dando um sentido para algo visto como incompreensível, tornando essa prática um instrumento pedagógico que vai contribuir na construção do sujeito.

Até poucos dias a educação não estava inserida no ciclo básico, mas a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 proporcionou que esta etapa pedagógica encontrasse sua própria posição na formação das crianças; da mesma maneira a arte abriu caminho neste espaço pioneiro, uma vez que ela exerce uma tarefa essencial nesta etapa educacional, englobando os fatores do conhecimento, da sensibilidade do conhecimento e da cultura. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI):

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo às artes visuais. Tal como a música, as Artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (p. 85).

A criança tem a mente equivalente à do artista, já que ambos penetram com facilidade no universo da imaginação, do faz de conta, possuem o dom de fantasiar a tudo. Assim, um simples traço pode se transformar em um lindo castelo. Tanto as crianças quanto os artistas percebem as coisas a sua volta de uma forma diferente e especial, já que sua percepção sensível lhes permite ressignificar o mundo por meio de configurações únicas.

Assim, a educação deve privilegiar a liberdade de manifestação das crianças. Deve ser trabalhada em um universo lúdico e mágico nessa faixa etária, sendo capaz de produzir processos de aprendizagem significativos e não meramente para reproduzir algo já pronto.

Dessa maneira, cabe às instituições de Educação Infantil elaborar propostas que integrem essas vivências. Mediante esses conceitos, cabe ao professor se apropriar desse conhecimento de mundo que a arte transmite, permitindo explorar os sons, as cores, os gestos, as texturas, as sensações e as diferentes percepções para que assim possa transmitir um conhecimento de mundo significativo. Sobre isso, Arendt (1979 apud Barbieiri, 2012) ressalta que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca desta, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo (p. 146).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) esclarecem que essa proposta curricular deve garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo, ao qual estão inseridos, por meio de experiências corporais, sensoriais e expressivas, respeitando o ritmo de cada criança, permitindo brincadeiras que oportunizem o aprofun-

damento nas diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Estas discussões permitem concluir que a Arte deve ser colocada como disciplina formadora de opinião, pela qual os conteúdos trabalhados não se resumam a meros desenhos, trabalhos manuais, ou cantigas e representações sem sentido. Ao contrário disto, a Arte deve propiciar que cada situação apresentada gere diálogo e discussões, permitindo ao aluno expor o que pensa e interagir com o grupo, trocando informações, ideias e socializando, além de ser instigado a refletir e raciocinar sobre manifestações simples e complexas. Sempre respeitando a idade e o nível de desenvolvimento do aluno, o professor deve buscar dar significação e conjunção de forma única e pessoal ao conteúdo exposto, permitindo que isso seja debatido e que todos tenham direito e oportunidade de opinar e defender suas convicções, ponderando a igualdade entre todos. Fusari e Ferraz atentam para o fato de que esse tipo de prática pedagógica é:

Na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI E FERRAZ 2001, p. 19).

Todas e quaisquer manifestações artísticas levadas aos alunos devem aguçar os seus sentidos, incentivando-os a tornarem-se seres criadores. Segundo Freinet, “a livre expressão facilita a criatividade da criança, no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais “(apud Sampaio, 1994, p. 30).

Assim como em qualquer outra disciplina do currículo escolar, Arte também exige planejamento. O planejamento das aulas é um dos quesitos fundamentais para o sucesso do professor no aprendizado dos seus alunos, pois, é por meio dele que se percebem os erros e acertos de suas aulas, além de possibilitar adaptações às formas de ensinar, conforme o aproveitamento da turma e do indivíduo. A partir dessa análise, o professor pode também se autoavaliar, observando e levantando suposições, buscando melhorar e proporcionar aos alunos um melhor aprendizado, além da satisfação pelo que faz. Nas palavras de Zabala, o planejamento é:

Um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação. (ZABALA,1998, p. 48).

É essencial na teoria de Vygotsky a compreensão de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, é um processo contínuo e está intrinsecamente ligada às relações sociais, já que ao nascer a criança é mergulhada no universo simbólico e na linguagem, e ao se relacionar essa linguagem se torna sua também, organizando os processos mentais e impulsionando novas buscas. ” A aprendizagem desperta processos internos de desenvol-

vimento que somente podem ocorrer que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas" (Oliveira, 1992, p.33). A partir da explicação de Leite et al (2009), por meio do aprendizado a criança internaliza a vida intelectual dos que a cercam, e assim se constitui como algo universal e indispensável ao desenvolvimento das características psicológicas

"especificamente humanas e culturalmente organizadas" (p.206).

Para lidar com a aprendizagem das crianças, na concepção sócio-histórica, é preciso se atentar não apenas para o que ela realiza sozinha, mas para o que faz com ajuda, pistas e orientação de alguém mais habilidoso na tarefa a ser realizada.

Para isso, Vygotsky (1984) diferencia Desenvolvimento Potencial, Desenvolvimento Real e Desenvolvimento Potencial. - Zona de desenvolvimento potencial: é toda atividade e/ou conhecimento que a criança ainda não domina, mas que se espera que seja capaz de saber e/ou realizar, independentemente da cultura em que está inserida. - Zona de desenvolvimento real: é tudo aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, conquistas já consolidadas, "processos mentais que já se estabeleceram; ciclos de desenvolvimento que já se completara" (Leite et al, 2009, p.206).

Nessa zona, está pressuposto que a criança já tenha conhecimentos prévios sobre as atividades que realiza. - Zona de desenvolvimento proximal: é a distância entre o que a criança já pode realizar sozinha e aquilo que ela somente é capaz de desenvolver com auxílio de outra pessoa. Na zona de desenvolvimento proximal, o aspecto fundamental é a realização de atividades com a ajuda de um mediador que possibilita a concretização do desenvolvimento que está próximo, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Assim, conforme Vygotsky (1984) essa é a zona cooperativa do conhecimento. Leite et al (2009) sinalizam a importância dessa zona para o entendimento do desenvolvimento infantil e seus desdobramentos educacionais, já que possibilita a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual, e não somente dos ciclos já completados, mas também os que estão em via de formação, permitindo o delineamento das competências atuais da criança e de suas possibilidades de conquistas futuras, possibilitando estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo.

Assim, além de ser importante discriminar o nível de desenvolvimento real (o que a criança realiza sozinha), é preciso identificar o nível de desenvolvimento potencial (o que ela faz com ajuda). A distância entre no nível real e o potencial configura a zona de desenvolvimento proximal na qual ocorrem as aprendizagens, já que o que hoje a criança faz com ajuda, amanhã fará sozinha.

A importância de considerarmos a zona de desenvolvimento proximal não significa que possamos ensinar qualquer coisa a qualquer criança, já que o auxílio deve ser significativo para ela para que possa apropriá-lo fazendo-o parte do seu desenvolvimento real. A criança não passa a ser social com o desenvolvimento, é um ser social desde que nasce e, ao longo do desenvolvimento vai intercambiando os

significados dos objetos e das palavras com os parceiros de seu contexto cultural e a partir daí ocorre o aprendizado.

Assim, é importante também conceituar a ideia de mediação que é elemento fundamental para a constituição dos processos mentais superiores. Segundo Oliveira

(1997, p.26), a mediação consiste num "processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento".

Na mediação simbólica, os signos ficam entre os sujeitos e os objetos do mundo, funcionando como representação social dos objetos e mediando a relação do homem com o mundo e com outros homens. É a partir da mediação simbólica que ocorrem as funções mentais superiores, e consequentemente o aprendizado.

Os signos auxiliam os processos psicológicos organizando-os, também

"oferecem suporte concreto para a ação do homem no mundo" (Oliveira, 1993. p.34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo relacionado ao fazer artístico na educação Infantil, nos leva a compreender a arte como instrumento significativo na construção integral da criança, uma vez que, o contato com o universo artístico visa como descrevem os autores supracitados neste estudo, a ampliação do repertório para que a produção infantil se torne gradativamente mais significativa, autoral e criativa

Quanto mais experimente, ouça, veja, vivencie, aprenda quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais rica e produtiva será a atividade de imaginação e produção, expressão e comunicação (Vygotsky, 2009).

Ou seja, a apropriação dos elementos da linguagem artística se faz no contato com manifestações artísticas, no fruir, pensar e produzir sentidos pessoais diante das mesmas. Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas. Um espírito curioso, questionador e inventivo, preparam-na para melhor interpretar a realidade e manifestar-se ativamente na sociedade (Freire, 2009).

Ampliar o repertório cultural por meio do conhecimento de novas representações, novos significados ampliam seu olhar e consequentemente seu lugar no mundo. A criança deve ter espaço para vivenciar a arte na Escola e Centros de Educação Infantil; ter a oportunidade de fruir, criar, explorar materiais, enfim expressar-se com autonomia e liberdade.

A criança na educação infantil explora os sentidos em tudo que faz. Por meio da realização de atividades artísticas ela desenvolve sentimento, autoestima, capacidade de representar o simbólico. A arte pode ir além de uma atividade prática e precisa ser compreendida como um processo que envolve sentimentos e emoções.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. Interações: Onde está a Arte na Infância. São Paulo: Blucher, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília:

MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIRES, E. Proposta Curricular da Educação Infantil. Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 30ª ed. Petrópolis:

Vozes, 2014.

OSTETTO, E. L. Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SACCOMANI, Maria. A criatividade na arte e na educação escolar: Uma contribuição á pedagogia histórico critica á luz de Georg Lukács e Lev Vigotski.

Campinas, SP: Autores associados, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo, 1991.

_____Lev S. A Imaginação e a Arte na Infância. Madri: Akal, 2009.

_____Lev S. Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____Lev S. Psicologia Pedagógica. WMf Martinsfontes. São Paulo, 2010.

ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A PSICOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DENISE CRISTINA DA CONCEIÇÃO ABRANTES

RESUMO

A psicologia não é um corpo de conhecimento unificado nem completo. Da mesma forma que outras ciências, a Psicologia está longe de ser completa. A história da psicologia é algo complexo que tem por volta de dois milênios, que começou no ocidente, entre os gregos no período anterior a era cristã 700 a.C, esses povos eram muito evoluídos para época. Através de teorias pode-se então observar o desenvolvimento psicológico e orgânico da criança: onde cada um dos estudiosos apresenta uma evolução, contribuindo para um bom desenvolvimento pedagógico. O material do professor deverá ser organizado dentro do sistema de ensino no processo instrução programado. A atividade pedagógica requer, sobretudo do professor e para o seu bom desempenho identificar, compreender e lidar com o comportamento do aluno. Para muitos autores, a aprendizagem afigura-se como sendo o núcleo da psico-

logia. Tudo porque, é a aprendizagem que determina o nosso pensamento, a nossa linguagem, as motivações, as atitudes, e a personalidade. Os educadores teriam o direito e dever de controlara à preservação da herança histórica e cultural da humanidade. A educação é apresentada como forma de controle social. A escola deve reconhecer a importância da família na constituição do sujeito, sem, no entanto, considerá-la como a única determinante dessa constituição. O trabalho junto às famílias deve questionar a atribuição das causas dos problemas de aprendizagem à dinâmica familiar. Família e escola não podem ser vistas como momentos de oposição ou de disputa na educação das crianças. São instituições diferentes e necessárias na constituição do sujeito, exigindo, pois, uma relação de apoio sem transferência de responsabilidades. Palavras chaves: psicologia, educação, escola, família.

ABSTRACT

The psychology is not a unified body of knowledge or complete. Similarly to other sciences, psychology is far from complete. The history of psychology is complex which has around two millennia, which began in the West, among the Greeks before the Christian era 700 BC period, these people were very advanced for the time. Through theories can then observe the psychological and organic development of the child: where each of scholars presents an evolution, contributing to a good pedagogical development. The material of the teacher should be arranged within the education system in the process programmed instruction. The pedagogical activity requires, especially the teacher and to their good performance to identify, understand and deal with student behavior. For many authors, learning appears as being the core of psychology. All because it is the learning that determines our thinking, our language, motivations, attitudes, and personality. Educators have the right and duty to control the preservation of historical and cultural heritage of humanity. Education is presented as a form of social control. The school should recognize the importance of family in the constitution of the subject, without, however, regard it as the only determinant of this constitution. Work with families to question the attribution of the causes of learning problems in family dynamics. Family and school cannot be seen as moments of opposition or competition in educating children. Are different and necessary institutions in the constitution of the subject, requiring therefore a supportive relationship without transfer of responsibilities. Key words: psychology, education, school, family.

INTRODUÇÃO

A psicologia não é um corpo de conhecimento unificado nem completo. Da mesma forma que outras ciências, a Psicologia está longe de ser completa. Existem muitos fenômenos importantes que não compreendemos. Os psicólogos costumam investigar assuntos como o desenvolvimento e as bases fisiológicas do comportamento, a aprendizagem, a percepção, a consciência, a memória, o pensamento, a linguagem, a motivação, a inteligência, a personalidade, o ajustamento e o comportamento anormal, o tratamento de comportamento anormal as influências sociais e o comportamento social. A psicologia é

frequentemente aplicada na indústria, na engenharia, em assuntos de consumo, nos esportes e muitas outras áreas, mas principalmente na educação. Seu objetivo de estudo se dá por Fenomenologia, linha de estudo de pensamento que propõe uma visão otimista da natureza humana e construtiva, dotada de potencial e impulso para a autorrealização. Na área da educação os estudiosos desenvolvem, planejam e avaliam não somente atitudes comportamentais, mas também materiais e métodos para programas educacionais com credibilidades e comprovações cientificam, deixadas há séculos para aplicarmos e desenvolvermos em outros métodos que venham de encontro com a necessidade de cada indivíduo. Conforme a análise histórica feita por Campos (2001) constata-se que a concepção de Educação Infantil vem se constituindo a partir de movimentos sociais que acarretam mudanças na visão da criança, do seu desenvolvimento, da família e do papel da mulher na sociedade. Com isso, o modelo de educação caracterizado anteriormente pela "creche" vem sofrendo mudanças na qualidade do atendimento e na abrangência de aspectos psicopedagógicos enfatizados nessa nova concepção. A criança se insere, atualmente, no sistema educacional cada vez mais cedo. Muitas das mudanças referidas foram provocadas por uma maior participação feminina no mercado de trabalho, alterando a rotina de cuidados e a educação dos filhos. Esse fato é relacionado com a criação das creches.

Nesse sentido, a creche estava sempre associada a um caráter assistencialista e se preocupava apenas com a alimentação, a higiene e a segurança física.

Para Campos (2001), com o enfraquecimento da visão estigmatizaste e assistencialista da educação, instaurou-se um movimento social e governamental pelo atendimento de novas demandas, que resultou no recente reconhecimento da educação infantil em creches e pré-escolas como um dever do Estado e um direito da criança, legalmente estabelecido no ARTIGOS 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988. Essa mudança foi reafirmada nos anos de 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e em 1996, pela Lei n° 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com a LDB, surge a Educação Infantil, com novos objetivos, que engloba as crianças entre 0 e 6 anos. A Educação Infantil passa a olhar o momento de desenvolvimento da criança, vendo-a como sujeito integrado, sem dissociar aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores ou simbólicos. Portanto, o modelo de Educação Infantil tem sido alterado à medida que a concepção de educação da criança de 0 a 6 anos atinge objetivos diferenciados, com propostas educacionais explícitas fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil. A criança nessa idade passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado que vise o seu desenvolvimento integral.

Capitulo I

HISTÓRIA DA PSICOLOGIA

A história da psicologia é algo complexo que tem por volta de dois milênios, que começou no ocidente, entre os gregos no período anterior a era cristã 700 a.C, esses povos eram muito evoluídos para épo-

ca, pois construíram as primeiras cidades estados (polis) e com esta evolução conquistaram outros novos territórios como o Mediterrâneo, Ásia Menor, chegando quase até a China) que geraram riquezas na forma de trabalhos escravos para trabalhar nas construções de novas cidades, e tais avanços permitiram que o cidadão se ocupasse com coisas do espírito, como a filosofia e arte e alguns homens como Platão e Aristóteles dedicaram em compreender esse povo batalhador que era os gregos, ou seja, a filosofia começou a especular o interior do homem. Há necessidade de explorar muitos estudiosos, os que preferencialmente serão citados desde os primórdios como o pré-socráticos que definiam a relação do homem com o mundo através da percepção. O filosofo Sócrates (469-399 a.C) faz com que a psicologia ganhe espaço, e sua principal preocupação era com o limite que separava o homem dos animais, pois postulava que a principal característica do homem era a razão, desta forma abriu discurso para a exploração das teorias da consciência. Após essa etapa surge Platão (427-347 a.C) discípulo de Sócrates, este filosofo procurou definir um lugar para razão no nosso próprio corpo e definiu que na cabeça encontrava a alma do homem, e que a medula era a ligação da alma com o corpo e quando este morria a alma ficava livre para encontrar um novo corpo. No ano de (328-322 a.C) Aristóteles discípulo de Platão foi um dos maiores pensadores da História da Filosofia, ele chegou a estudar as diferenças entre razão, a percepção e sensações e pode ser considerado o primeiro trabalho da psicologia. Nos tempos mais modernos surgem Fundamentos Teóricos Metodológicos do Ensino de Psicologia da Educação e aprofundam questões relacionadas ao desenvolvimento e a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abordam situações do cotidiano, dando ênfase ao contexto escolar. Para o entendimento do papel do professor e do aluno e das interações entre a escola e a sociedade, é fundamental o domínio dos fundamentos teóricometodológicos da Psicologia da Infância de Wallon e da psicologia HistóricoCultural de Vygotsky, da psicologia analítica de Carl Gustavo Jung, da psicologia humanista de Carl R. Rogers, da psicologia de comportamento de Burrhus Frederic Skinner, do esquema de desenvolvimento de Erick Erison entre outros que norteiam os conteúdos selecionados para referendar e subsidiar a prática pedagógica do professor. Tal referencial explicita como as relações socioeconômicas construídas historicamente engendram a individualidade do ser humano e determinam o grau de autonomia para a construção de novas relações, de novos seres humanos, de nova sociedade. A dificuldade de apreensão de qualquer dado da realidade humana não está em se pesquisar um fato particular, mas na tentativa de explicá-lo apenas pelas relações internas a esse mesmo universo particular (Klein, 1996, p. 49). Através de teorias pode-se então observar o desenvolvimento psicológico e orgânico da criança: onde cada um dos estudiosos apresenta uma evolução, contribuindo para um bom desenvolvimento pedagógico. O desenvolvimento segundo Vygostsky, certamente ocorre por meio social, essa interação da criança com o adulto possibilita um melhor aprendizado, o que gera novos conhecimentos. O papel do professor segundo o autor é de mediador, o que não ocorre na teoria de Piaget, que analisa o professor como observador; para Piaget em cada pe-

ríodo ocorre um desenvolvimento específico, como físico, moral e psicológico. Piaget acredita que a aprendizagem subordina-se ao desenvolvimento e tem pouco impacto sobre ele. Com isso, ele minimiza o papel da interação social. Vygotsky, ao contrário, postula que desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. A psicologia analítica de Carl Gustavo Jung é uma teoria ampla e estruturada para estudar o funcionalismo psíquico do indivíduo; pode também nos fornecer uma orientação para aprendizagem, pois sua terapia psicanalítica de baseia de princípios: na experiência de associações: no estímulo para a produção espontânea do inconsciente: Na imaginação ativa (criação de imagens internas) e na análise dos sonhos.

Conceitos:

Anima e Animus: personificação da natureza feminina do inconsciente do homem e da natureza masculina do inconsciente da mulher. Arquétipo: padrão de funcionamento da psique, idealização.

Inconsciente coletivo: camada mais profunda do inconsciente.

Inconsciente coletivo: camada mais profunda do inconsciente.

Self: centro da totalidade psíquica como o eu, é o centro da consciência.

Para Jung a educação distingue três tipos de educação:

1ª Educação pelo exemplo: método mais natural de transmissão de conhecimento: imitação como estratégia inconsciente e espontânea.

2ª Educação coletiva consciente: se processa de acordo com regras princípios e métodos.

3ª educação individual: regras e métodos com um único objetivo, permitir a manifestação da individualidade da criança.

Para Jung o professor deve ser visto como um ser humano integra, tendo como preocupação de educar para além da dimensão técnica. O emprego da função sentimento deve ser elaborado pelo professor em seu trabalho, muito mais que planejar objetivos e aplicar avaliação é o trabalho de funcionamento da relação professor e aluno, criando uma atmosfera que se propicie o desenvolvimento da aprendizagem que está intimamente ligada a função sentimento sem estar relacionada a projetos educacionais específicos, apenas criando um relacionamento humano.

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson

A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial foi desenvolvida por Erik Erikson é considerado o primeiro psicanalista infantil americano. Tornou-se psicanalista após trabalhar com Anna Freud, porém, em seus estudos, não focou no id e nas motivações conscientes como os demais psicanalistas, mas nas crises do ego no problema da identidade. Rabello (2001) mostra que a Teoria Eriksoniana do desenvolvimento humano é dividida em oito fases, mas com algumas características peculiares: Outras etapas do ciclo vital são estudadas. Freud valorizou a infância e Erikson reconhece o grande valor dessa etapa sem desvalorizar as demais como adolescência, idade adulta e velhice; Em cada um dos oito estágios

o ego passa por uma crise. O desfecho da crise pode ser positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo).

De um desfecho positivo surge um ego mais forte e estável, enquanto o desfecho negativo gera um ego mais fragilizado. Ocorre a reformulação e reestruturação da personalidade após cada crise do ego. Os estágios supracitados são chamados Estágios Psicossociais e correspondem às oito crises do ego que servem para fortificá-lo ou fragilizá-lo, dependendo do desfecho. Os termos - forte e frágil - utilizados por Rabello (2007) são usados no sentido freudiano. As crises dão nome aos estágios psicossociais que, segundo RABELLO (2007), é as crises dão nome aos estágios psicossociais que, segundo RABELLO (2007). 1. Confiança X Desconfiança

2. Autonomia X Vergonha e Dúvida

3. Iniciativa X Culpa

4. Diligência X Inferioridade

5. Identidade X Confusão de Identidade

6. Intimidade X Isolamento

7. Generatividade X Estagnação

8. Integridade X Desespero

1. Confiança x Desconfiança: Esta fase é análoga à fase oral da Teoria de Freud. Nela o bebê mantém seu primeiro contato social – com seus provedores – que, geralmente é a mãe. Para ele, a mãe é um ser supremo, mágico, aquele que fornece tudo o que ele necessita para estar bem. Quando a mãe falta, o bebê experimenta o sentimento de esperança. Ele começa a esperar que sua mãe volte e, quando isso ocorre com frequência, há o desfecho positivo e a Confiança Básica é desenvolvida. Do contrário, se a mãe não retorna ou demora a fazê-lo, o bebê perde a esperança. É o desfecho negativo e o que se desenvolve é Desconfiança Básica.

É necessário, portanto, que os provedores tratem a criança com muita atenção, carinho e paciência para que a confiança, a segurança e o otimismo se consolidem. Sem esses sentimentos, a criança crescerá insegura e desconfiada. Para Erikson, de acordo com Rabello (2007), o excesso de carinho e cuidado podem ser maléficos, pois, a criança visualiza sua mãe como algo muito superior, muito boa, perfeita, algo que jamais poderá ser e, assim, desenvolve a agressividade e desconfiança que, no futuro, se transformam em níveis baixos de competência, entusiasmo e persistência. A Confiança Básica é importante porque é quando a criança aprende a confiar nos provedores externos e também na sua capacidade interna, em seus órgãos para buscar saciar seus desejos.

2. Autonomia x Vergonha e Dúvida: Com o controle de seus músculos a criança inicia a atividade exploratória do seu meio. É neste momento que os pais surgem para ajudar a limitar essa exploração. Há coisas que a criança não deve fazer. Então os pais se utilizam de meios para ensinar a criança a respeitar certas regras sociais. Esta crise culminará na estruturação da autonomia e pode ser comparada à fase anal freudiana. Os pais fazem uso da vergonha e do encorajamento para dar o nível certo de autonomia à criança enquanto aprendem as regras sociais. Rabello (2007) esclarece que se a criança é exposta a vergonha constante ela pode reagir com o descaramento e a dissimulação e tornar-

-se um adulto com o sentimento frequente de vergonha e dúvida sobre suas potencialidades e capacidades. O sentimento que se desenvolve nesta etapa é à vontade. À medida que suas capacidades físicas e intelectuais se desenvolvem ajudando-a na atividade exploratória, a criança tende a ter vontade de conhecer e explorar ainda mais. Porém, como também começa a assimilar as regras sociais, é necessário cuidado para que a vontade não seja substituída pelo controle. O controle sobre as regras, que devem ser cumpridas a qualquer preço, é algo ruim. É quando a criança se sente bem ao ver outras pessoas (colegas, por exemplo) serem punidas pelo descumprimento das normas. Ela pode se sentir bem até em ser punida. Neste momento dizemos que a criança está se tornando legalista. (Rabello, 2007).

Rabello (2007) diz que:

"Neste estágio, o principal cuidado que os pais têm que tomar é dar o grau certo de autonomia à criança. Se é exigida demais, ela verá que não consegue da conta e sua auto-estima vai baixar. Se ela é pouco exigida, ela tem a sensação de abandono e de dúvida sobre suas capacidades. Se a criança é amparada ou protegida demais, ela vai se tornar frágil, insegura e envergonhada. Se ela for pouco amparada, ela se sentirá exigida além de suas capacidades. Vemos, portanto, que os pais têm que dar à criança a sensação de autonomia e, ao mesmo tempo, estar sempre por perto, prontos a auxiliá-la nos momentos em que a tarefa estiver além de suas capacidades. (RABELLO, 2007, p6. Quando a criança começar a perceber de onde vem a sua vergonha (pais, objetos, adultos), ela vai evitar expressar-se diante deles. Cabe então às pessoas que convivem com ela explicar carinhosamente o que pode e o que não pode fazer.

3. Iniciativa x Culpa: Comparada à fase fálica freudiana, neste período é somada à confiança e à autonomia, adquiridas nas etapas anteriores, a iniciativa. Esta se manifesta quando a criança deseja alcançar uma meta e, planejando sua ação, utiliza-se de suas habilidades motoras e intelectuais para tal.A iniciativa surge para atingir metas que, muitas vezes, tornam-se fixação. Na Teoria de Freud a principal fixação ocorre neste período. É o Complexo de Édipo, caracterizado pela fixação genital pelo progenitor do sexo oposto. Assim, meninos nutrem verdadeira paixão por suas mães enquanto as meninas identificam-se mais com seus pais. Rabello (2007) esclarece que, para Erikson, assim como para Freud, as metas elaboradas são impossíveis. Então toda a energia despendida em busca de algo socialmente inalcançável é revertida para outras atividades. É nesse período que as crianças ampliam seus contatos, fazem mais amigos, aprendem a ler e escrever... fruto da energia proveniente da iniciativa. O senso de responsabilidade também pode ser desenvolvido durante esta terceira crise do ego. Nela, a criança sente a necessidade de realizar tarefas e cumprir papéis. Os pais devem dar oportunidade aos filhos para que eles realizem tarefas condizentes com seu nível motor e intelectual. É necessário que a tarefa seja possível de ser cumprida. Outras, como desafio, pode ser mais complexo, porém devem ser realizadas como apoio de alguém.

4. Diligência X Inferioridade: Quando a criança se torna confiante, autônoma e desenvolve a iniciativa para obje-

tivos imediatos, passa à nova fase do desenvolvimento psicossocial – aquela que na Teoria Freudiana (fase de latência) teve menos destaque – onde a criança aprende mais sobre as normas sociais e o que os adultos valorizam. Aqui, tarefas realizadas de maneira satisfatória remetem à idéia de perseverança, recompensa em longo prazo e competência no trabalho. O ego está sensível, uma vez que se falhas ocorrerem ou se o grau de exigência for alto, ele voltar a níveis anteriores de desenvolvimento, implantando o sentimento de inferioridade na criança. Surge o interesse pelas profissões e a criança começa a imitar papéis numa perspectiva imatura, mas em evolução, de futuro. Por isso, pais e professores devem estimular a representação social da criança a fim de valorizar e enriquecer sua personalidade, além de facilitar suas relações sociais.

5. Identidade x Confusão de Identidade: A adolescência é o período no qual surge a confusão de identidade. Questões como: O que sou?O que serei? Sou igual os meus pais? São levantadas e, somente quando forem respondidas, terá sido superada esta crise do ego. O adolescente se influencia facilmente pelas opiniões alheias, isso faz com que ele assuma posições variadas em intervalos de tempo muito curtos. Este estágio pode fazer o ego regredir como forma de fuga ao enfrentamento desta crise. Rabello (2007) diz que, na teoria Eriksoniana, quanto mais bem vividas as crises anteriores, ou seja, quando a Confiança Básica, a Autonomia, a Iniciativa e a Dilligência têm desfechos positivos, mais fácil se torna a superação da Crise de Identidade. Lealdade e fidelidade conseguem mesmo são características do desfecho positivo desta etapa. Estes sentimentos sinalizam para a estabilização de seus propósitos e para o senso de identidade contínua.

6. Intimidade x Isolamento: A identidade está estabilizada, o ego fortalecido e o indivíduo agora aprenderá a conviver com outro ego. As uniões, casamentos, surgem nesta fase. Se as crises anteriores não tiveram desfechos positivos, a pessoa tende ao isolamento como forma de preservar seu ego frágil. O isolamento pode ocorrer por períodos curtos ou longos. No caso de um período curto, não podemos considerar negativo, já que o ego precisa desses momentos para evoluir. Mas quando o isolamento é longo e duradouro o desfecho dessa crise está sendo negativo. Em Rabello (2007) vemos que Erikson definiu o elitismo também como desfecho negativo desta fase.

O elitismo consiste numa espécie de narcisismo comunal, ou seja, a formação de grupos fechados de pessoas com egos semelhantes, caracterizando a incapacidade de conviver com outros egos e, portanto, não superando esta crise.

7. Generatividade x Estagnação: Caracteriza-se pela necessidade que o indivíduo tem de gerar. Gerar qualquer coisa que o faça sentir produtor e mantenedor de algo. Pode ser filhos, negócios, pesquisas etc. O sentimento oposto é o da estagnação. Quando a pessoa olha para sua vida e vê tudo o que produziu, sente a necessidade de ensinar tudo o que sabe e tudo o que viveu e aprendeu, com outras pessoas. Se existe a oportunidade deste compartilhamento, o indivíduo sente que deixou algo de si nos outros e o desfecho é positivo. Por outro lado, o não-compartilhamento de suas "gerações" com os outros

gera o que Erikson chamou de estagnação, o que pode ser considerado um desfecho negativo. O fato de ser mais velho esclarece Rabello (2007), faz a pessoa sentir que tem alguma autoridade sobre os mais novos e, dessa autoridade em excesso, surge o autoritarismo.

8. Integridade x Desespero: A Teoria Eriksoniana define esta fase como a final do ciclo psicossocial. É o que nós, professores, chamaríamos de culminância ou avaliação. E dá duas possibilidades: 1) desfecho positivo – o indivíduo procura estruturar seu tempo e se utilizar das experiências vividas em prol de viver bem seus últimos anos de vida; ou 2) desfecho negativo – estagnar diante do terrível fim, quando as carícias desaparecem e a pessoa entra em desespero. Rabello (2007). "Agora é tempo do ser humano refletir, rever sua vida, o que fez o que deixou de fazer. Pensa principalmente em termos de ordem e significado de suas realizações. Essa retrospectiva pode ser vivenciada de diferentes formas. A pessoa pode simplesmente entrar em desespero ao ver a morte se aproximando. Surge um sentimento de que o tempo acabou que agora resta o fim de tudo, que nada mais pode fazer pela sociedade, pela família, por nada. São aquelas pessoas que vivem em eterna nostalgia e tristeza por sua velhice. A vivência também pode ser positiva. A pessoa sente a sensação de dever cumprido, experimenta o sentimento de dignidade e integridade, e divide sua experiência e sabedoria. Existe ainda o perigo do indivíduo se julgar o mais sábio, e impor suas opiniões em nome de sua idade e experiência." (RABELLO, 2007, p. 11).

O ciclo de vida, as crises do ego descritas neste capítulo são, em conjunto, definidas por seu idealizador – Erik Erikson – como Plano de Vida, onde o desfecho positivo de uma ajuda na superação da próxima e, o desfecho negativo, além de enfraquecer o ego e rebaixá-lo a estágios anteriores de desenvolvimento, prejudica a superação das crises seguintes. O autor Carl R. Rogers considera o sistema educacional o mais influente de todas as instituições superando em alcance a família, a igreja, a política e o governo. A política da escola é centrada na pessoa. Rogers acredita que se favorecem dois tipos de aprendizagem: a afetiva (emocional) e a cognitiva. Acha que há um conhecimento separado e a parte de como a pessoa se sente e este conhecimento acumulado da espécie humana é cognitivo (razão e conhecimento). Na educação centrada na pessoa o estudante detém seu próprio poder e controle sobre si mesmo. Ele compartilha de escolhas e decisões responsáveis. O facilitador proporciona o clima propício a estes objetivos, a pessoa que esta desenvolvendo e busca o conhecimento que é a força politicamente poderosa. Este processo de aprendizagem representa a reviravolta revolucionaria na política da educação tradicional. Para Skinner a função do professor na sala de aula é elaborar um adequado programa de estudos, de maneira que as respostas desejadas pelos alunos sejam convenientes reforçadas. O material do professor deverá ser organizado dentro do sistema de ensino no processo instrução programado. Apresentar os conteúdos em pequenas doses; Os educadores teriam o direito e dever de controlara preservação da herança histórica e cultural da humanidade. A educação é apresentada como forma de controle social. É importante man-

ter presente o caráter histórico do aluno e do professor situado num espaço escolar que reflete as contradições da sociedade. A atual sociedade ocidental, capitalista e neoliberal, sistematiza seus conhecimentos através da escola, sendo o espaço escolar um dos locais onde tal ideologia pode ser reproduzida ou combatida. É um dos espaços para onde converge a pluralidade das categorias sociais representativas de tal realidade, que possibilita ao ser humano se apropriar do saber acumulado, e se constituir como sujeito de transformação das relações sociais e de si mesmo. A interação do ser humano com a sociedade é um processo no qual as relações estabelecidas são a síntese da formação do próprio ser humano. Embora o processo de interação social ocorra na família, na escola e na comunidade, é a escola, instituição encarregada da transmissão do saber, que permite a construção e ampliação da consciência do ser humano, a partir da modificação das interações existentes na escola e desta com as organizações políticas e econômicas. O papel do professor é fundamental, pois é sua a responsabilidade de proporcionar mediações significativas ao aluno no contexto escolar que, apropriadas, determinam novas relações com a realidade. A interação deve iniciar considerando a assimetria existente e construindo novas relações com o conhecimento, de modo que, ao final do processo, haja simetria: os alunos igualem ou até superem o professor. Para tanto, é fundamental o exercício da autoridade do professor, sem cair no autoritarismo, construindo a cidadania e o seu exercício com ética e compromisso político (Davis, 1989; Khourp, 1989; Miranda, 1985). As mediações intencionais promovidas pelo professor na sala de aula devem trabalhar com a heterogeneidade e o respeito à mesma, contribuindo para o crescimento coletivo, ao incrementar a troca (Fontana, 1994). O aluno precisa aprender a conviver com a diferença sem segregar, crescendo com o conflito e o intercâmbio, tornando-se um ser humano com suas múltiplas dimensões trabalhado na totalidade (Oliveira, 1984). As relações afetivas na interação professor-aluno são essenciais para a aprendizagem, sendo fundamentais para a expansão das atividades e do pensamento do ser humano, proporcionando condições para a construção da consciência (Galano, 1995; Lane, 1995; Machado, 1995). As interações devem promover aprendizagem e incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, levando-os a dominar novas funções e novos conceitos. Tanto o professor quanto os alunos que já dominam uma dada função são agentes de desenvolvimento dos demais, promovendo o exercício de tal função na relação, de modo que possa ser apropriada pelo aluno menos experiente naquele momento. Nessa perspectiva, o erro não deve ser evitado, mas entendido como expressão de que o desenvolvimento está em processo; assim, ele deve ser corrigido sem humilhar a criança. Trabalhar o erro significa atuar sobre a zona de desenvolvimento proximal (Oliveira, 1997; Vygotsky, 1993). O espaço da sala de aula exige que o professor promova as interações entre alunos, uma vez que o trabalho em grupo permite, com o reconhecimento do outro e o de si mesmo, atingir níveis de desenvolvimento que só são possíveis na relação dialógica (Fontana, 1996).

O jogo (Elkonin, s.d.), realizado fundamentalmente em grupo, é outra maneira de trabalhar a zona de desenvolvimento

proximal por ser um mediador que permite a criança testar situações da vida real ao seu nível sem risco e sob seu controle (Andrade, 1994, p.81). Na situação lúdica, a criança desempenha ações que ainda não domina na sua vida cotidiana. Ao trabalhar a totalidade do aluno, além de considerar a sua relação com a escola e a sociedade, com seus determinantes econômicos e políticos, é relevante contemplar a dimensão da sexualidade infantil, negada historicamente. O trabalho com a sexualidade deve estar presente na escola para romper com o mito do ser humano como um ser assexuado até a adolescência. O professor deve promover interações necessárias para que a sexualidade se desenvolva em uma dimensão afetiva e prazerosa, rompendo com a tradição judaico-cristã de negação do corpo e dos desejos (Cabral, 1995; Constantine, 1994; Vieira, 1993).O contexto escolar produz e reproduz as diferenças sociais, seja intencionalmente ou por falta de compreensão das relações entre a escola e a sociedade. O processo de produção das diferenças, enquanto desigualdades no contexto escolar, se expressa na produção do fracasso escolar, seja através de profecias autorealizadoras e/ou da estigmatização e exclusão das diferenças (Rosenthal, 1988). A grande maioria das crianças que ingressam na escola pública ainda não se apropriou de determinados signos utilizados nesse espaço (Freitas, 1996). Esta realidade é entendida pelos professores como uma incompetência individual. Os profissionais da educação precisam ampliar sua compreensão de tal fato, pois a apropriação desses signos é determinada pelas interações sociais que já foram propiciadas à criança. A escola deve proporcionar interações diferenciadas para crianças em diferentes níveis de desenvolvimento, objetivando que todas tenham acesso aos elementos fundamentais para o desenvolvimento do psiquismo. Como a escola pública ainda se fundamenta em pressupostos inatistas e/ou ambientalistas acaba por cristalizar situações que, na verdade, representam uma etapa do processo de aprendizagem: uma dada função está em desenvolvimento e ainda não foi apropriada e não pode ser exercida individualmente. Produz o fracasso escolar por entender que o não domínio de uma dada habilidade é definitivo. Nega ao aluno a possibilidade de se apropriar de funções consideradas essenciais para o ingresso na escola (Patto, 1991).

A atividade pedagógica requer, sobretudo do professor e para o seu bom desempenho identificar, compreender e lidar com o comportamento do aluno de modo geral.

A integração professor/aluno muitas vezes é permeada por fator subjetivo que exige do professor socorrer-se da psicologia nas mais diversas acepções para melhor se posicionar. Isso mostra a educação por si só não pode dar ao aluno a compreensão da resolução das situações que o envolvem no processo inacabável da aprendizagem. Por este motivo, e não só, várias contribuições da psicologia se congregam para os fundamentos da educação para de certa forma lapidar os alunos.

A psicologia da educação nos dias de hoje deve preocupar muito ao professor pelo seu papel desafiador no quotidiano e pela procura da compreensão da dimensão estrutural da menta do aluno para sua fase adulta em um futuro próximo.

O encadeamento e reflexões em torno de algumas teorias brotaram no presente trabalho, com alguns subtemas voltados diretamente para a educação infantil.

CAPITULO II

1. O DESENVOLVIMENTO E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Para muitos autores, a aprendizagem afigura-se como sendo o núcleo da psicologia. Tudo porque, é a aprendizagem que determina o nosso pensamento, a nossa linguagem, as motivações, as atitudes, a personalidade de cada ser dentro do seu próprio cotidiano.

Por esta razão é evidente que o desenvolvimento humano (mente) dependa da aprendizagem, sem ela deixa-se de aperfeiçoar ou amadurecer as qualidades que nos são peculiares. Praticamente todo o nosso pensamento e comportamento foram aprendidos. A aprendizagem pode ser adaptativa ou desadaptativa, consciente ou inconsciente, manifesta ou observável. Sentimentos e atitudes são certamente aprendidos como fatos e competências. O psicólogo Skinner (1904 – 1990) estudando o condicionamento operante e levando as suas investigações a cerca da lei do efeito afirma que "a aprendizagem é uma associação entre o estímulo e a resposta resultante de um fato do sujeito". Considerando também o desejo humano, a mesma influência o que é chamada aprendizagem social, nisso estamos em presença de uma aprendizagem por observação. Monteiro e dos Santos (2002) dizem que "grande parte das aprendizagens humanas estão baseadas na observação: o processo de socialização passa necessariamente pela observação, imitação e identificação com os modelos sociais (pais, professores, amigos...). Existem vários tipos de aprendizagens que concomitantemente, jogam um papel significativo no desenvolvimento humano tanto na escola como no ambiente familiar. Independentemente dos vários tipos de aprendizagem ao nosso, não se deve ignorar alguns fatores que podem diretamente ou indiretamente influenciar o desenvolvimento humano. Por exemplo, no caso de uma criança, a cultura dos pais, o meio ou o convívio social, o poderio econômico dos pais, a escola que freqüenta, cria situações diferenciadas de aprendizagem. Este processo mobiliza um conjunto de situações que eivam a própria personalidade do próprio individuo.

2. DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE DO ALUNO NOS SEUS ASPECTOS: AFETIVO, COGNITIVAS, SOCIAL E MENTAL.

A palavra personalidade tem origem no termo latino persona, que significa máscara.

Os atores de teatro antigo, concretamente da tragédia grega, usavam uma máscara durante toda a representação permitindo aos espectadores reconhecerem, a personalidade das diferentes personagens independente do seu papel.

Em Monteiro e dos Santos (2006) constatamos que a personalidade é o elemento relativamente estável da conduta de uma pessoa, a estrutura que subjaz à constelação das características de cada um de nós não são iguais sempre são diferenciadas.

Portanto, a personalidade é o que nos torna unos, distinguindo-nos de todos

os outros.

Depreendemos (Monteiro e dos Santos 2006) que a personalidade acompanha e reflete a maturação psicóloga e esta se avalia por características como a autonomia, a capacidade de comunicação interpessoal, a expressão das idéias e dos afetos e a construção de projetos sociais inserindo os de certa forma na vida de cada um de nós.

O processo de maturação obtém-se através dos conflitos, gratificações afetivas, frustrações, realização, coisas com que nos confrontamos em nossos dia a dia.

O desenvolvimento da personalidade do aluno é resultante de um conjunto de fatores. De entre outros o fator social. Deste modo, é evidente que o núcleo central da sociedade (a família) joga um papel preponderante, na medida em que o aluno (membro da família restrita) convive maior parte do seu tempo. Um aluno está exposto a um processo de socialização, enquanto convive com a família, os grupos, a escola (aqui neste caso os colegas e professores). O tipo de ambiente que estes meios proporcionam influencia a personalidade do aluno. Dali a chamada de atenção, sobretudo aos professores da sua conduta, do seu perfil, não só como exemplo de cidadão, mas também como segundo pai ou mãe, apregoando-se das responsabilidades do qual se reflete um modelo a seguir.

É óbvio, atualmente muitos professores abdicaram-se das suas responsabilidades como educadores exemplares. Quer queiramos ou não, as atitudes, o comportamento do professor joga um papel influenciador na personalidade do aluno. Muitas vezes dá-se o caso aluno ser mais imitador do professor do que dos seus pais ou familiares direto. O aluno precisa mais de exemplos práticos do que falados.

3. FACTORES FISIOLÓGICOS, COGNITIVOS, MOTIVACIONAIS E SOCIAIS DA APRENDIZAGEM.

A aprendizagem surge de forma rápida e lenta, voluntária e involuntária. E que independentemente dos fatores que encabeça este sublima, existem outros fatores que podem ser considerados subjetivos ou até mesmo objetivos que influenciam a aprendizagem do aluno. Focalizar uma vez mais, o conceito que é atribuído a aprendizagem, Monteiro e dos Santos (2006), dizem que “a aprendizagem é uma mudança relativamente estável e duradoura do comportamento e do conhecimento. Esta mudança do comportamento está relacionada com o exercício e a experiência, com a descoberta.”Já Fraisse (1957) define a aprendizagem como “uma atitude que modifica as possibilidades de um ser vivo de maneira duradoura.”Scamitz apud Piletti, C.

(2006) descreve a aprendizagem como sendo “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos, consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir.”

As definições propostas apresentam elementos convergentes e particulares de acordo a um contexto ou realidade a que se propõe. Entretanto, algumas palavras afiguram-se básicas nestas definições: mudança, atividade, e processo de aquisição e assimilação.

Se quiser estabelecer uma relação, pode-se levantar uma questão. Será

que as palavras eleitas para caracterizar a aprendizagem encontram enquadramento nos fatores fisiológicos, cognitivos, motivacionais e sociais da aprendizagem? Percebemos que o desenvolvimento fisiológico consiste no crescimento de estruturas, do sistema nervoso neste caso particular e obviamente não se tem uma maturação fisiológica de modo geral e o sistema nervoso em particular torna-se irrealizáveis, por exemplo, algumas ações.

Olhando para Piaget percebe-se que é necessário que se obedeça a determinados estruturas intelectuais para que se possa concretizar certa aprendizagem.

E falar do fator cognitivo como pressuposto para aprendizagem implica a abrangência na aquisição de conhecimento e informações. A aprendizagem das regras gramaticais, por exemplo, é uma aprendizagem cognitiva. De uma forma geral, aprendemos algo com muito mais facilidade quando para tal estamos movidos ou motivados. De contrário a nossa motivação é passiva. Quando nasce em nós um desejo, uma necessidade de agir para alcançar um determinado objetivo, assim diz que estamos motivados.

Para Monteiro e dos Santos (2006), há dois fatores motivacionais para a aprendizagem "os fatores internos (motivação intrínseca), relacionam-se com o prazer de realização da atividade, por se inserir num projeto pessoal pela autorealização, pelo prazer de aprender. Os fatores externos (motivação extrínseca) podem construir incentivos para a aprendizagem, avaliação, recompensas, elogios, ganhos obtidos e castigos evitados."

A motivação é encarada de curto e longo prazo. São apontados como fatores sociais influenciadores na aprendizagem: a escola, a organização políticoeconômica, a religião, os interesses, os valores, enfim. Ainda de acordo com Monteiro e dos Santos (2006) "a escola, enquanto instituição com práticas educativas, conteúdos curriculares, normas e processos de socialização, linguagem e outras formas de expressão, está mais perto da cultura de origem de determinadas crianças – concretamente os dos meios sócio-culturais favorecidos." Estes autores responsabilizam cada vez mais o professor como o figurino do qual se desenvolvem personalidades e atitudes. Outrossim, os professores devem atuar pedagogicamente tendo em conta os diferentes meios familiares e sociais de origem das crianças ou dos alunos, primando por uma dimensão hidrogena.A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimento e de saberes teóricos e práticos claramente identificáveis, segundo Coll (2004) tem sua origem na crença de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Tal convicção, que tem suas raízes nos grandes sistemas de pensamento e nas teorias filosóficas anteriores ao surgimento da "psicologia científica", foi objeto de múltiplas interpretações. Existem profundas discrepâncias quanto aos princípios que devem ser aplicados, em que aspecto ou aspectos da educação devem ser usados e, de maneira muito particular, o que significa exatamente aplicar de maneira correta à educação os princípios da psicologia. Situa-se o surgimento da Psicologia da Educação por volta de 1903, quando foi lançado o livro de Thorndike, o qual nomeou, pela primeira vez, esta área de estudos e

lhe deu corpo doutrinário. Na edição de 1913 e 1914, Thorndike concluiu que todo conhecimento da psicologia que tivesse a possibilidade de ser quantificado podia ser aplicado à educação.

Thorndike em 1906 dizia que a eficiência de qualquer profissão depende amplamente do grau em que se torne científica. A profissão do ensino melhorará à medida que o trabalho de seus membros seja presidido por espírito e métodos científicos. No discurso de muitos dos precursores da Psicologia da Educação – William James, Stanley Hall, J. Mckeen Cattel, John Dewey, Charles H. Hudd, Eduar Claparéde, Alfred Binet, etc. – esta era o resulta convergência de dois âmbitos de discursos e dois tipos de problemática: o estudo do desenvolvimento, da aprendizagem e das diferenças individuais; e o discurso do reformismo social.Desde as primeiras décadas do século XX o discurso de reformismo social perde relevância e a psicologia da educação adota uma orientação fundamentalmente acadêmica, segundo Coll (2004), dirigindo seus esforços ao estabelecimento dos "parâmetros fundamentais da aprendizagem", "ao refinamento de suas elaborações teóricas", e à sua promoção como "disciplina de engenharia aplicada" (aplied engineering discipline). Partindo do geral percebemos que a importância da psicologia na educação possibilita a criança a apreender, planejar, direcionar eavaliar as suas ações. Ao longo desse processo, ela comete alguns erros, reflete sobre eles e enfrenta a possibilidade de corrigi-los. Experimentam alegrias, tristezas, períodos de ansiedade e de calma. Trata de buscar consolo em seus semelhantes. Não concebe a vida em isolamento. Tal entendimento fundamenta e justifica a preocupação em pensar e promover o repensar das práticas pedagógicas instituídas, como sendo uma condição necessária para que essas práticas se façam de um modo mais ético, mais eficaz e eficiente, cumprindo assim a função de socialização.

A importância da Psicologia no processo de ensino-aprendizagem reside no reconhecimento de que a educação é um fenômeno verdadeiramente complexo e o seu impacto no desenvolvimento humano obriga que se considere a globalidade e a diversidades práticas educativas que os seres humanos se encontram imersas, isto porque a educação se desdobra em múltiplos contextos nos quais as pessoas vivem e participam definidos como âmbitos educativos. Assim a psicologia da aprendizagem, aplica à educação e ao ensino, busca mostrar como, através da interação entre professor e alunos, entre os alunos, é possível a aquisição do saber e da cultura cumulados. O papel do professor nesse processo é fundamental. Ele procura estruturar condições para a ocorrência de interações professor - alunos-objeto de estudo, que levam à apropriação do conhecimento. De maneira geral, portanto, essa visão de aprendizagem reconhece tanto a natureza social da aquisição do conhecimento como o papel preponderante que nela tem o adulto. Estas considerações, em conjunto, têm sérias implicações para a educação: procedese, na aprendizagem, do social para o individual, através de sucessivos estágios de internalizarão, com o auxílio de adultos ou de companheiros. Essa visão da psicologia da educação como engenharia psicológica aplicada à educação é preponderante durante a primeira metade do século XX. Até finais de 1950, e com base em uma fé na "nova psicologia

científica", a psicologia da educação aparece como a disciplina com maior peso na pesquisa educacional, como disciplina "mestra", a "rainha das ciências da educação". (Coll, 2004) Tal protagonismo, porém, começa a atenuar-se a partir dos anos de 1960, explicado por várias razões, como o seu próprio êxito e expansão incontrolada, que leva a psicologia da educação a ocupar-se de praticamente qualquer tema ou aspecto relacionado à educação e a procurar resolver qualquer problemática educacional. A partir de 1960 começa a se manifestar uma

"rachadura" da fé na capacidade da psicologia para fundamentar cientificamente a educação e o ensino, o que leva a questionar a visão da psicologia da educação como engenharia psicológica aplicada – isto é, como disciplina encarregada de transferir os conhecimentos psicológicos à educação e ao ensino, a fim de proporcionar-lhes fundamentação e caráter científico. Essa mudança, segundo Coll (2004), terá enormes repercussões para o desenvolvimento posterior da psicologia da educação. Por um lado, significará, em longo prazo, a perda definitiva de um protagonismo absoluto no campo da educação. Por outro lado, obriga-a a questionar seus pressupostos básicos, seus princípios fundamentais, forma de abordagem, seu alcance e limitação. Para Goulart (2000) a psicologia da educação trata-se de uma ciência aplicada à educação, cujo objetivo é, numa relação permeável com as demais ciências pedagógicas, oferecer subsídios para que o ato educativo alcance, plenamente, seu objetivo. Para a autora a delimitação do campo da psicologia da educação segundo o critério de definir o que é educação e o que é psicologia é imprópria. "A educação é um empreendimento social, por isso é um macro fenômeno, cuja caracterização é multidisciplinar". (Goulart, 2000, pág. 14).

Para Goulart (2000) o especialista em psicologia educacional está preocupado com o universo que tangencia a educação. Segundo a autora jamais será possível atingir o objetivo de melhorar a educação se, em nome de uma abordagem multidisciplinar, se descaracterizar cada uma das disciplinas relacionadas à educação. "A Psicologia da Educação compreende, pois, a utilização de conclusões obtidas em diversas áreas das ciências psicológicas sobre assuntos que interessam especificamente à educação e à investigação de problemas relacionados às pessoas sob ação educativa." (Goulart, 2000, pág. 14) A utilidade da psicologia educacional, segundo Libâneo (2001) depende do grau em que dá conta de explicar problemas enfrentados pelos professores na sala de aula, problemas esses, no entanto, que somente podem ser compreendidos como resultantes de fatores estruturais mais amplos.

CAPITULO III

A noção de individualidade na psicologia escolar

A psicologia moderna se desenvolve no mesmo período em que ganha força o movimento da Escola Nova. A crença na educação como equalizadora de oportunidades é abalada pela incapacidade da escola de cumprir sua função de universalidade, conforme era proclamada pela ideologia liberal. O movimento escolanovista vem restaurar a credibilidade na escola, afirmando que o fracasso de seus alunos se deve a diferenças individuais. (Miranda, 2001) A ênfase na capacidade individual, na historia

individual, no processo de desenvolvimento, na idéia de anormalidade, faz com que a pedagogia vá buscar suporte teórico na Biologia e na Pedagogia. "A psicologia, por sua vez, sob forte inspiração positivista, reduz a realidade social do homem ao seu componente psíquico. Assim, a Psicologia Moderna, que vem ao auxílio da Pedagogia Nova será, portanto, igualmente individualista, naturalista e biológica." (Miranda, 2001, pág. 130)A psicologia que se desenvolve na segunda metade do século XIX vem acentuar a idéia de natureza humana individual. É quando começa a vender sua força de trabalho que o homem se define como livre como indivíduo. O isolamento individual aparece como fazendo parte da condição humana, como comportamento natural. A idéia de uma essência humana pré-social concebe a personalidade humana individual como um caso particular da personalidade humana básica, o que pressupõe, segundo Libâneo (2001), que cada indivíduo possui características que são universais e independem da influencia do meio social, cabendo à psicologia conhecer esses traços universais. Chega-se assim à idéia corrente de ajustamento social aplicada à psicologia e à educação. Existem padrões de comportamento a serem ensinados ou modificados, que se tornam universais e compulsórios. Para Libâneo (2001) a ênfase nas necessidades e interesses espontâneos do educando resultou na psicologização das situações escolares, ao ponto de os professores passarem a explicar o comportamento dos alunos por meio de termos como inibição, bloqueios, imaturidade, agressividade, etc. O individualismo em pedagogia acentuou-se significativamente com o desenvolvimento da psicologia humanista, que divulgou a educação como processo de adequação pessoal frente às influencias ambientais.

O desenvolvimento infantil de zero a seis anos

Tendo em vista a proposta do atendimento à criança na Educação Infantil que engloba os aspectos funcionais e relacionais, é necessário que a escola e o educador conheçam os diferentes momentos do desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. Segundo Wallon (1934), a criança deve ser estudada na sucessão das etapas de desenvolvimento caracterizadas pelos domínios funcionais da afetividade, do ato motor e do conhecimento, entendidos como sendo desenvolvidos primordialmente pelo meio sociais. Os estágios do desenvolvimento propostos por Wallon (1934) têm início na vida intra-uterina, caracterizada por uma simbiose orgânica. Após o nascimento, apresenta se o estágio impulsivo- emocional no qual prevalece a emoção, caracterizado como o período da simbiose afetiva. No período seguinte, que vai até os dois anos de idade, a criança encontra-se no estágio sensório-motor e projetivo, voltando-se para a exploração do mundo físico. Gradualmente, com a aquisição da marcha e da linguagem, a criança apresenta modificações no seu padrão de interação com o mundo. A partir dos 3 anos, ocorre o estágio do personalismo, momento da constituição do eu, no qual a criança em seu confronto com o outro passa por uma verdadeira crise de personalidade, caracterizada pelas mudanças nas suas relações com o seu entorno e pelo aparecimento de novas aptidões. Wallon (1953) considera esse estágio, que vai até os seis anos de idade, como sendo muito importante

para a formação da personalidade. Nesse sentido, considerando a idade compreendida na Educação Infantil, ressaltam-se as características desse momento do desenvolvimento da criança como forma de oferecer subsídios para a atuação do educador e do psicólogo escolar nesse contexto. Partes do princípio da necessidade de que a escola e todos aqueles envolvidos com a Educação Infantil tenham consciência de que suas ações têm conseqüências não só no momento atual do desenvolvimento da criança, como também nos posteriores. É também nesse momento que a criança está mais propensa à formação de complexos, ou seja, atitudes que podem marcar de forma prolongada seu comportamento em relação ao meio (Deldine & Vermeulen, 1999; Mahoney, 2002).

Ao ingressar na escola, a família ainda se constitui no grupo por excelência para a criança. No entanto, a escola proporciona uma diversificação dos grupos nos quais a criança poderá se inserir. O papel do grupo formado por crianças da mesma idade passa a ser o de favorecer a aprendizagem social, ou seja, o convívio com os padrões e regras sociais. Durante esse estágio, o grupo permitirá à criança diferenciar-se dos outros e descobrir sua autonomia e sua originalidade (Wallon, 1953).O estágio do personalismo divide-se em três períodos distintos, todos com o objetivo de tornar o eu mais independente e diversificado. São eles: período da negação, idade da graça e período da imitação. No primeiro, o da negação, surge na criança a necessidade de se auto afirmar, de impor sua visão pessoal e lutar para fazer prevalecer sua opinião. No período seguinte, o da idade da graça, por volta dos quatro anos de idade, a criança desenvolve maneiras de ser admirada e chamar a atenção para si através da sedução, com uma necessidade de agradar cujo objetivo é obter a aprovação dos demais. A criança passa a se considerar em função da admiração que acredita poder despertar nas pessoas. Ressalta-se a importância da oferta de oportunidades de expressão espontânea da criança, através de atividades como a música, a dança, artes, etc. Exercitar na criança as habilidades de representação do seu meio, ou seja, através do faz - desconta ou do uso da linguagem, contribui para que ela adquira uma precisão maior na expressão de seu eu (Galvão, 1992).O terceiro período, o da imitação, por volta dos 5 anos, é marcado por uma reaproximação ao outro, manifestada pelo gosto por imitar, que possui um papel essencial na assimilação do mundo exterior. O professor deve observar que sua figura geralmente desperta o desejo de identificação no aluno, devendo estar consciente de tal fato para estabelecer sua conduta. Wallon (1939) entende a imitação como uma “necessidade de identificar-se com a realidade percebida para identificá-la melhor” (p.231). A partir dessas considerações, verifica-se que a Educação Infantil possui um papel importantíssimo na formação da personalidade da criança, visto que permite a sua adaptação à vivência em comunidade, em grupos que vão além dos limites familiares, e contribui para a formação do eu psíquico. A escola pode estimular o desenvolvimento de valores saudáveis nas interações, tais como a cooperação, a solidariedade, o companheirismo e o coletivismo. As atividades em grupo devem alternar-se com atividades individuais fazendo assim uso das alternâncias comuns nesse estágio para promover o desenvolvimento de mais recursos de personalidade (Wallon, 1937).

A Psicologia Escolar e a Educação Infantil

Pode se afirmar que a atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil, assim como em outras áreas, pode vir sendo discutida a partir do crescimento das demandas de cada região nas diferentes instituições sociais. Podendo, o profissional de psicologia pensar ou até mesmo repensar seu modo de atuação, buscando novas perspectivas para suas intervenções e questionamentos dos seus conhecimentos psicológicos e seus instrumentos tradicionais, adaptando-se aos novos contextos, levando em consideração as limitações inerentes às instituições de sua atuação. Segundo Patto (1984), a psicologia escolar tem como base do seu desenvolvimento os estudos que deram origem ao nascimento da psicologia como ciência com uma demanda de prover conceitos e instrumentos "científicos" de medida. A primeira função desempenhada pelos psicólogos na escola foi às formas das habilidades e classificações das crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir nos estudos. Além disso, outra forma de atuação adotada pelos psicólogos na escola foi a de orientação basicamente clínica no sentido de diagnóstica o tratamento de distúrbios. Ao reconhecer a importância da psicologia no contexto escolar, junto aos alunos, às suas famílias e aos professores, Souza (1997) aponta a necessidade de mudança na atuação do psicólogo. Historicamente, ele vem desenvolvendo suas atividades pautadas na individualidade do aluno e na queixa do professor da falta de condições de trabalho e das deficiências e dificuldades de aprendizagem das crianças. Dessa forma, as relações sociais existentes na escola não são consideradas como constituintes dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Souza (2000) afirma que não existem modelos preconcebidos para se trabalhar na escola, mas "princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmatizarão e da desigualdade" (p.136). Sayão e Guarido (1997) também salientam a necessidade da mudança do foco da atuação do psicólogo escolar, para não ser restrito à orientação psicológica sobre as crianças, mas envolver os aspectos da relação entre a equipe e os educadores, contemplando os conflitos, as insatisfações e contradições inerentes às práticas sociais. A partir das idéias dessas autoras, podemos apontar como

"princípios norteadores" dessa prática os seguintes pontos: trabalho com os professores; a etnografia como metodologia; interdisciplinaridade; trabalho junto às famílias; e trabalho com a criança.

O psicólogo escolar deve ter como objetivo junto aos professores encorajá-los a desenvolver cada vez mais um papel ativo no processo educacional. Nesse processo, é imprescindível a estimulação do pensamento do aluno crítico, a fim de uma melhor compreensão da sua atuação profissional. De acordo com a proposta da educação libertadora de Freire (1986), a prática educativa deve ser problematizadora, realizando a superação entre as contradições existentes nas relações professor-aluno. Neste caso, a investigação é realizada de forma crítica, possui caráter reflexivo e realiza um constante desnivelamento da realidade. A prática crítica contribui para o diálogo, para a criatividade e para a desmistificação de estigmas nas

relações pedagógicas de cada criança. Vários autores vêm estudando a questão da formação do professor. Oliveira (2001) e Poderosa (2003) entendem essa formação em termos dos processos de desenvolvimento pessoal do educador, levando em consideração seus valores, crenças, hábitos, atitudes e formas de se relacionar. Enfatiza-se, portanto, a necessidade de uma formação psicológica, a fim de desenvolver recursos de personalidade que promovam uma maior sensibilidade, criatividade e segurança, que possibilitem uma atuação em que o professor assuma as próprias contradições e as da escola e busque a construção do novo. Além disso, é preciso garantir com esses profissionais um espaço para reflexão de sua prática educativa. O psicólogo escolar ao contribuir para a formação pessoal do professor, numa perspectiva teórica e metodológica, possibilita a compreensão das relações de extrema complexidade e contradição que envolve o cotidiano da escola. Novas metodologias devem ser empregadas a fim de contemplar os fenômenos históricos existentes na escola. Para Machado e Souza (1997) o psicólogo escolar, ao invés de realizar analise familiar ou utilizar predominantemente testes, deveria conhecer como o professor entende os problemas do aluno, colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança. Souza (1997) nos fornece sugestões de métodos etnográficos na área educacional que visam estudar a vida diária na escola, as redes de relações e a maneira como os educadores concebem a sua atuação. Dessa forma, a autora sugere uma convivência com as crianças e com a escola, a partir de observação participante, entrevistas abertas, visitas domiciliares e participação em espaços lúdicos, com objetivos de estabelecer vínculo de confiança, criar possibilidades de escuta e oportunidades de dar voz aos educadores e aos alunos.

Esses espaços são organizados por diversos autores como sendo essenciais para que os membros da escola expressem seus conflitos, repensem as relações hierárquicas e busquem determinantes históricos para os fenômenos escolares individualmente (Mamede, 2001; Aragão, 2001; Souza, 1997; Sayão & Guarido, 1997; Machado, 2000). Criam-se condições para o estabelecimento de trocas de idéias e promoção de mudanças de atuação frente às dificuldades relacionais. Sendo assim, os autores do presente estudo consideram a metodologia etnográfica mais adequada no trabalho do psicólogo escolar porque contribui para evitar a fixação de ideologias naturalizastes e de discursos institucionalizados e cristalizados, além de permitir inovações pedagógicas, por meio da reflexão e do diálogo. Propõe-se a construção de uma intensa interseção entre os diversos saberes que possam contribuir para a compreensão e aprendizado dos fenômenos escolares, criando e desenvolvendo um espaço interdisciplinar, em especial, entre a Psicologia e a Pedagogia. As relações entre essas diferentes áreas podem parecer óbvias; no entanto, são complexas e envolvem vários aspectos, tanto concordantes como de oposição. A posição da psicologia na sua relação com a pedagogia tem sido muitas vezes de autoridade, ultrapassando os limites de sua competência. Conforme preconizado por Wallon (1937), não é função de a psicologia normatizar a ação pedagógica, como também não é ação pedagógica uma aplicação da psicologia. A presença do psicólogo no dia-a-dia da esco-

la constitui-se de grande necessidade para criar espaços de diálogo e reflexão a fim de contribuir para a construção de valores a sociedade e uma escola mais democrática. A presença dos diferentes profissionais deve ser de complementaridade e não de exclusão (Pedrosa, 2003). A escola deve reconhecer a importância da família na constituição do sujeito, sem, no entanto, considerá-la como a única determinante dessa constituição. O trabalho junto às famílias deve questionar a atribuição das causas dos problemas de aprendizagem à dinâmica familiar. Família e escola não podem ser vistas como momentos de oposição ou de disputa na educação das crianças elas tem que ser vistas paralelamente. São instituições diferentes e necessárias na constituição do sujeito, exigindo, pois, uma relação de apoio sem transferência de responsabilidades. Para Machado (2000), no trabalho junto aos pais, o psicólogo ao explicar e defender os objetivos educacionais, não deve impor sua visão de educação, mas orientá-los no sentido do entendimento da sua intervenção, possibilitando a formação de grupos de expressão e comunicação, para um melhor conhecimento da realidade da criança.

O psicólogo escolar deve atuar junto à criança de forma problematizadora, dando-lhe voz a fim de construir o critico construtivo nos sentidos históricos aos fenômenos que a envolvem como queixas de comportamento, dificuldades de socialização, etc. A culpabilização do sujeito tem sido uma tendência de tornar natural aquilo que é historicamente determinado. O trabalho a ser desenvolvido pelo psicólogo deve ter como objeto as relações nas quais a criança circula. No entanto, existem crianças que precisam de atendimento individual, pois podem estar sofrendo ou até mesmo encontrarem-se paralisadas. Contudo, não é possível estabelecer-se uma relação direta de causa e efeito entre as dificuldades escolares e suas capacidades (Machado, 2000). Outra possibilidade de atuação do psicólogo junto à criança é promover atividades verticais, que envolvam grupos de idades variadas. De acordo com Mamede (2001), esse tipo de atividade favorece trocas entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças, exigindo um ajustamento de seus comportamentos e aprendizados, o que contribui para o processo de desenvolvimento. Assim sendo, a partir desses "princípios norteadores", entendemos que o papel do psicólogo na escola, desde a Educação Infantil, ultrapassa as funções tradicionalmente atribuídas, tais como, medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares. Ele passa a exercer as funções de: consultor, especialista em educação, ergonomista, modificador do comportamento, pesquisador, estendendo sua ação à comunidade, conforme apresentado em Patto (1984). Dessa forma, a atuação do psicólogo escolar não se limita a uma ação psicometrista e clínica, no sentido de diagnóstico e tratamento, a serviço de uma ideologia de ajustamento, de eficiência, de prevenção, de adaptação e de alienação. Podem-se acrescentar ainda sugestões para a atuação do psicólogo em instituição escolar, vistas em Meira (2000), tais como: contribuir com a construção e/ou manutenção de uma gestão escolar democrática viabilizando um trabalho coletivo e solidário; ampliar a participação da comunidade na escola; e auxiliar na escolha de materiais didáticos que estimulem o pensamento crí-

tico e criativo dos alunos. De acordo com o exposto sobre o desenvolvimento infantil, segundo Wallon (1937), o psicólogo, junto com os educadores, deve procurar entender esse processo na sucessão das etapas e dos conflitos provocados pelas crises que pontuam o crescimento. Essa etapa do desenvolvimento na Educação Infantil compreende o movimento da construção do eu psíquico e o entendimento desse processo deve auxiliar os educadores no cotidiano da sua prática pedagógica. Tendo em vista a importância da atuação da Psicologia Escolar nesse nível de escolarização, objetivos e com o presente trabalho entrar em contato com a prática educativa de uma instituição de Educação Infantil a fim de investigar o papel do psicólogo escolar.

CAPITULO III

Observações em sala de aula

É de extrema importância a metodologia de trabalho, a psicóloga utiliza-se da observação participante para colher informações sobre a sala de aula e a história escolar de cada criança para que possa realizar um bom trabalho. Essas observações são realizadas de forma assistemática. Essa metodologia está de acordo com o apresentado anteriormente no item sobre etnografia (Machado & Souza, 1997). Nessas observações, são levados em consideração diversos aspectos, enfatizando as relações com os adultos e com os colegas, as atividades pedagógicas, a sociabilidade e o desenvolvimento psicomotor e emocional da criança. É a partir das informações resultantes dessas observações que a psicóloga faz o seu planejamento de atuação junto à equipe pedagógica dentro das instituições seja ela publica ou privada. Orientação de professores

O grande objetivo de auxiliar no desenvolvimento de sua prática pedagógica, a psicóloga promove discussões com os professores sobre diferentes temas que surgem no dia-a-dia escolar, tais como, limites, atuações criativas e autoritarismo do professor, onde ser ditador em sala de aula não se aplica mais esta didática em sala de aula. De acordo com os “princípios norteadores” referidos anteriormente neste trabalho, constatamos que sua atuação promove a formação continuada e pessoal do professor, como propõem Oliveira (2001) e Pedrosa (2003), e possibilita a problematização e questionamento dos conflitos existentes nas relações com os alunos e toda a comunidade escolar. A psicóloga, nessas discussões, também relaciona as atividades pedagógicas com os aspectos do desenvolvimento infantil ao questionar seus objetivos e a sua relevância para o grupo e para cada criança individualmente independente da instituição.

Nessas reuniões, a psicóloga cria um espaço de escuta e acompanhamento do cotidiano do professor, propiciando um conhecimento de suas necessidades. Além dessas reuniões com a dupla de professores, também são realizados encontros quinzenalmente à noite para reunir a equipe pedagógica. Nesse momento, são levantados temas para realização de palestras, discussões sobre leituras de textos previamente indicados e planejamento das atividades pedagógicas, festivas e da Associação.

Atendimento individualizado de

criança

Tudo começa partir da rotina de trabalho de observação em sala de aula, com o objetivo de conhecer as relações estabelecidas na turma, pode-se verificar uma necessidade de atendimento individual a uma determinada criança mas o mesmo trabalho pode ser realizados com os pais. Esse atendimento é realizado por meio do diálogo, da utilização de desenhos e de brincadeiras que permitem à criança expressar possíveis sofrimentos ou dificuldades de socialização. Dessa maneira, a psicóloga atua de forma problematizadora, conforme apontado por diversos autores (Machado, 2000; Mamede, 2001; Meira, 2000). Quando a demanda transcende o trabalho da psicóloga no espaço escolar, ela encaminha ao profissional especialista, por exemplo, psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo e outros profissionais se forem necessário.

Atendimento aos pais

Quando se matricula um filho na escola, o pai deveria ser chamado para uma entrevista com psicólogos com o objetivo de promover a integração da escola com a família. Nessa entrevista, é criado um espaço onde os pais podem relatar um histórico, ou seja, a história de vida da criança e a dinâmica da família e expressar suas expectativas em relação à escola. Nesse momento, os pais são incentivados a contribuir nas atividades da escola, de acordo com seus interesses profissionais, e são convidados a participar de uma das Comissões da Associação. Além dessas entrevistas iniciais, a psicóloga atende os pais para orientações sobre demandas trazidas pelos professores ou mesmo a pedido da família; também indica leituras para os pais, de acordo com as necessidades. Desse modo, nota-se que o trabalho realizado pela psicóloga contempla a visão de que família e escola devem ser vistas como momentos de união que assumem conjuntamente as responsabilidades pela formação das crianças (Machado, 2000).

Reunião pedagógica bimestral

Sempre que os relatórios individuais e de grupo são discutidos nas reuniões bimestrais, junto com os professores, os pais e a coordenação pedagógica e a psicóloga, que nos circulam diferentes dos Ciclos. A participação da psicóloga é relatada como uma atividade fundamental para o conhecimento do desenvolvimento da criança e do grupo. Também se torna um momento de intervenção para a formação dos pais, principalmente em relação ao projeto pedagógico proposto pela escola. A psicóloga comenta que há freqüentemente dúvidas e anseios sobre o papel da educação Infantil, especialmente no que se refere ao processo de alfabetização. Esses anseios refletem a preocupação dos pais focalizada apenas no desenvolvimento cognitivo, representado como sendo a função mais importante da escola. Ao trabalhar com a concepção de desenvolvimento total, torna-se necessário um trabalho de esclarecimento de questões relacionadas aos diferentes aspectos da formação da pessoa, como o psicomotor, a cognição, o afeto e o relacional. Nesse sentido, o processo de alfabetização é visto, nessa proposta, como integrado a todos esses processos. A psicóloga relatou que a única dificuldade vivenciada na sua atuação é a grande demanda de trabalho, uma vez que sua permanência na escola não é de tempo integral. Em relação às atividades desenvolvidas, não se queixa, pois

percebe um amplo reconhecimento por toda a equipe da importância do papel do psicólogo escolar. Mesmo assim, a psicóloga considera necessário ter sempre clara a definição do seu trabalho, fundamentando sua atuação nas teorias que construíram a proposta pedagógica da escola. Foi possível observar dois encontros da psicóloga com o grupo de professores, reunidos com a equipe pedagógica. No primeiro encontro, a intervenção da psicóloga referiu-se a orientações sobre temas sugeridos pelos professores, tais como comportamentos de alunos dentro e fora de sala de aula, agitação, violência, além de dificuldades encontradas no dia-a-dia de sala de aula, que vão desde a atuação pedagógica até a relação com a família. A psicóloga forneceu orientações aos professores que abrangeram questões relacionadas à necessidade de uma atuação mais criativa e menos autoritária em sala de aula, a fim de transformar os acontecimentos cotidianos que geram conflitos em momentos pedagógicos. Essa atuação condiz com as idéias de Wallon (Pedrosa, 1993). Também se discutiu a percepção dos professores sobre a falta de comprometimento de alguns pais com a educação dos seus filhos bem como estratégias para aumentar o vínculo deles com a escola. A queixa principal dos professores diz respeito à frustração gerada pelo distanciamento da família, que acarreta em uma construção de uma relação de cobrança mútua.

Outro assunto levantado foi à inclusão de alunos com necessidades especiais. Os professores relataram as dificuldades encontradas em flexibilizar sua prática docente para atender essas necessidades e pediam ajuda para encontrar estratégias de intervenção em sala de aula assim como encaminhamento a outros profissionais. Após a escuta dos problemas expostos pelos professores, a psicóloga propôs uma discussão com a equipe a fim de encontrar respostas a partir das experiências de cada profissional. Deixou claro que as soluções para essas dificuldades seriam construídas no coletivo, nos diferentes momentos, tais como as reuniões pedagógicas e os encontros individuais com os professores que trouxeram aquela demanda específica e estudo de textos sobre o assunto. No segundo encontro, observou-se a construção grupal de um texto sobre a agressividade infantil. Essa atividade explicita o caráter de coletividade da equipe pedagógica. A psicóloga indicou uma bibliografia sobre o tema para que os professores pudessem se preparar para a elaboração final do texto. O tema da agressividade infantil suscitou a discussão sobre o papel do professor como mediador, assim como o desenvolvimento da moral infantil e de valores como justiça, regras e limites. Reconheceu-se a necessidade de acolher as crianças envolvidas em uma situação de agressão, possibilitando o diálogo, a verbalização dos fatos e das emoções, numa conversa sem julgamento e que favoreça um espaço para se pensar alternativas de soluções que exclua o confronto físico. Dessa maneira procura-se evitar rótulos de agressor e de vítima e estimula-se a introjeção do “eu não gostei”. Foi discutida a necessidade da postura do professor frente essa situação para não se envolver emocionalmente, não assumir o papel de juiz e nem cristalizar o conflito. Foi possível observar a constante lembrança da necessidade de se repetir os “combinados” junto aos alunos, com o objetivo de reforçar as regras que regem as relações na escola. A construção desse tex-

to em conjunto fornece uma oportunidade de reflexão, de troca de experiências e de discussão entre os profissionais da escola, em busca de soluções coletivas mediadas pela intervenção da psicóloga escolar.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Para a aprendizagem não surge apenas de forma consciente, onde alguém se encarrega em transmitir algum saber para outra, mas também, de forma inconsciente, ou seja, pela influência social cotidiana de cada um. Por isso é que muitas vezes se diz que aprendi sem ser ensinado. Uma vez mais, é importante perceber que as nossas ações falam mais alto que as nossas palavras sejam elas bem ou mal colocadas! Somos o espelho para nossos alunos. O comportamento humano joga um papel preponderante para o conhecimento do comportamento de um indivíduo. Isto implica dizer, que há uma aproximação entre os pensamentos destes acadêmicos: John Watson e Ivan Pavlov, pois, conhecer um indivíduo implica conhecer o seu comportamento. A psicologia está inseparavelmente liga a educação, para ajudar a entender os humanos da própria educação de tal maneira que se construa a cada momento um homem todo, percebendo-o, sobretudo mentalmente. A expectativa do professor sobre o desempenho dos alunos funciona como uma profecia ou missão educacional que se auto-realiza. O professor consegue um péssimo desempenho dos alunos porque é isso que na verdade ele espera. A baixa expectativa dos professores determina uma aprendizagem medíocre, assim como a boa expectativa dos professores determina uma aprendizagem eficaz. O empenho com que o professor vai realizar suas atividades terá como referencial as suas expectativas, que são subjetivas. Algumas turmas são contempladas com interações que determinam a apropriação de inúmeras habilidades e funções; e outras, não. A integração do ser humano com necessidades educativas especiais no contexto escolar é contemplada no estudo feito pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Psicologia da Infância, que defende a superação ou minimização das deficiências a partir da reorganização das funções psicológicas superiores. As atividades desenvolvidas em sala de aula, utilizando os pressupostos históricoculturais, propiciam ao professor e ao aluno a oportunidade de desmitificar as diferenças hierarquizadas e romper com o ideal de ser humano veiculado pela ideologia: homem, branco, jovem, atlético, saudável, inteligente e bem sucedido financeiramente. A Proposta Curricular de Psicologia amplia o entendimento da matriz epistemológica adotada pela Secretaria Estadual da Educação e do Desporto, pois, ao selecionar e explicitar tal conteúdo auxilia no aprofundamento dos estudos referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem do ser humano, fornecendo suporte teórico-metedológico à prática pedagógica. Tendo presente que o conhecimento produzido é provisório, o professor da disciplina de Psicologia deve auxiliar no processo de construção de novas sínteses. Para tanto, é fundamental que se aproprie das teorias que fundamentam a presente proposta curricular: a Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia da Infância, possibilitando a crítica consistente e produtiva, essencial para a superação dos impasses que a educação vem enfrentando na atual conjuntura neoliberal. A prática pedagógica do professor de Psicologia deve garantir um espaço de respeito, afeto e apropriação

do conteúdo. O diálogo, o acirramento das discussões ideológicas, são fundamentais para que a aprendizagem seja um processo no qual todos se envolvam, contribua e se transformem. A teoria tem que estar vinculada ao trabalho dos futuros professores, podendo lançar mão de filmes, relatos de experiências, textos, elaboração de textos, observações e pesquisas que sejam pertinentes para que o conhecimento tenha significação concreta, refletindo-se em práticas pedagógicas coerentes com a teoria que se pretende ensinar. A aprendizagem não surge apenas de forma consciente, onde alguém se encarrega em transmitir algum saber para outros, mas também, de forma inconsciente, ou seja, pela influência social cotidiana. Por isso é que muitas vezes se diz que aprendi sem ser ensinado. Uma vez mais, é importante perceber que as nossas ações falam mais alto que as nossas palavras, independente de qualquer situação naquele momento da aplicação da aula que estiver sendo aplicada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

ANDRADE, Cyrce J. De. Vamos dar meia-volta volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Zilma de Novaes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 1995.

CABRAL, Juçara Teresinha. A sexualidade no mundo ocidental. Campinas, Papirus, 1995.

CONSTANTINE, Larry L. & MARTINSON, Floyd M. Sexualidade infantil novo conceitos novas perspectivas. São Paulo, Roca, 1984.

DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon in: LA TAILLE, Yves de & OLIVEIRA, Marta Kohl & DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.

São Paulo. Summus,1992.

DAVIS, Cláudia & Oliveira, Zilma de. Psicologia na educação. São Paulo: Cortez, 1990.

DAVIS, Cláudia, & SILVA, Maria Alice S.S. & ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo

(71): 49-54, nov. 1989.

ELKONIN, DB Psicologia Del juego. Madrid, Pueblo y Educación, s.d.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. Mediação pedagógica na sala de aula.

Campinas, Autores Associados, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção, Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, Ática, 1996.

GALANO, Mônica H. As emoções no interrogo grupal. In. LANE, S.T.M. &

SAWAIA, B.B. (orgs.) Novas veredas da psicologia social. São Paulo, Brasiliense, 1995.

KHOURP, Ivonne. Disciplina x antidisciplina In. DANTOLA, Arlette (org.) Disciplina autoridade versus autoritarismo. São Paulo, EBU, 1989.

LANE, S.T.M. & CODO, Wanderlei. Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo, Brasília, 1984.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação Infantil e sócio-interacionismo. In: OLI-

VEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo, Cortez, 1995.

MIRANDA, Marília Gouvea de, O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança In. LANE, S.T.M & CODO, W.

Psicologia social o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

NUNES, César Aparecido. Aprendendo filosofia. Campinas, Papirus, 1986.

OLIVEIRA, Ivone Martins de, Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar In. GOES, Cecília (org.) O outro no espaço escolar. Campinas, Papirus, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo, T. A. Queiroz, 1991

RABELLO, ET e PASSOS, J.S. Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento. Disponível em <http://www.josesilveira.com> no dia 15 de outubro de 2007

REIS, José Roberto Tozoni. Família, emoção e ideologia In. LANE, STM & CODO, W. Psicologia social o homem em movimento. São Paulo,

Brasiliense, 1985.

ROSENTHAL, Robert & JACOBSON, Lenore. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. In: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. São Paulo, T.A. Queiroz, 1988.

SKINNER, B. F. (1965) Ciência e Comportamento Humano. São Paulo:

Martins Fontes, 2003

SILVA, Thomas Tadeu. Desconstruindo o construtivismo pedagógico.

Educação & Realidade UFRGS. Porto Alegre. vol.18 (2): 3-10 jul/dez, 1993.

VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. Desvelando o prazer sexual feminino: o preço de uma opressão milenar. Porto Alegre. Dissertação de Mestrado, PUC/RS, 1993.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexis N. El proceso de formassem de La psicologia marxista. Moscou, Progresso, 1989.

VYGOTSKY, Liev Semiónovich. Teoria e método em psicologia. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

WALLON, Henri. Psicologia e educação da infância. Lisboa Estampa, 1981.

http://www.klein.ezdir.net/

UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DIVANIL MARTINS DANTAS

RESUMO

O presente trabalho tem como tema estudo teórico sobre o ensino da

cultura africana na Educação Infantil. Como a cultura africana é uma das culturas mais influentes na formação do povo brasileiro e, através da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório o seu ensino nas salas de aula, é necessário um aprofundamento sobre o assunto para que o ensino aprendizagem ocorra de forma satisfatória. No entanto, a falta de conhecimento e noção para sua aplicação didática tem atrapalhado o alcance dos objetivos propostos pela lei, como tem estagnado a progressão do ensino da cultura africana no âmbito educacional. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, abordando assuntos diversificados, os quais compõem a história da África e a cultura africana em si. Sendo ainda um desafio para os docentes trabalharem com a cultura africana com as crianças dos CEIs e EMEIs, devido à resistência dos pais e professores e, por muitas vezes, pela falta de conhecimentos necessários para um ensino de qualidade, a difusão da cultura precisa ser amparada por uma didática objetiva e impulsionadora de mudanças.

Palavras – Chave: Africanidades. História da África. Cultura Africana.

INTRODUÇÃO

A história da África e a cultura africana, mesmo sendo uma das que compõem a cultura brasileira, sempre ocupou uma posição sucinta ou quase imperceptível na área educacional. A sua influência, apesar de ampla, nunca possuiu o valor devido ou foi atribuída à importância correta.

Com a promulgação de leis que obrigam o ensino da História da África e da cultura africana na sala de aula, a educação brasileira ganhou um novo olhar e uma nova perspectiva. Contudo, dois fatores preponderantes ainda atrapalham o andamento satisfatório deste ensino: as resistências provenientes de preconceitos e a falta de formação específica dos docentes.

O ensino da cultura africana é complexo e exige muita desenvoltura dos docentes para ultrapassarem as barreiras da resistência dos pais e alunos, do racismo e em como lidar com ele no âmbito educacional, dos estigmas e em como desenvolver trabalhos gradativos que mudem a visão, a percepção e a ação dos seus alunos perante as temáticas que envolvam tal cultura.

PRÁTICAS DE ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO BRASILEIRA COMO FATOR PREPONDERANTE DE MUDANÇAS

Para se combater o racismo e poder valorizar a cultura africana, a qual compõe a brasileira, é necessário que haja um profundo conhecimento histórico sobre o continente africano. É importante que características diversificadas das localidades e povos sejam destacadas, assim como, as similaridades percebidas no nosso dia a dia, as resistências do período escravagista sejam ressaltadas e toda distorção da educação focada no eurocentrismo seja corrigida.

[...] Diferentemente dos indígenas, que, desde o início da colonização, tiveram a atenção dos missionários empenhados na catequização e, muitas vezes, na sua proteção, os negros que para cá vieram nunca mereceram atenção espe-

cial dos padres e de quem quer que fosse. [...] Ao contrário, eles o tinham em pouca conta. [...] De qualquer modo, os jesuítas estavam entre as pessoas, como fazendeiros, advogados, médicos, que produziram a ideologia de depreciação do negro como indivíduo semi-humano e destinado ao trabalho servil. Aliás, faz parte da mentalidade do escravizador justificar os maus – tratos pela inferiorização da capacidade de compreender e de comportar-se desses seres considerados primários. (ARANHA, 2006, p.329).

Nas décadas de 70, 80 e 90, a imagem que se tinha do trabalho realizado pelos jesuítas era de bondade, docilidade, conversão à religião cristã, respeito pelo ser humano. Contudo, a história foi difundida por um único ângulo, através do qual se percebia o trabalho que foi feito com os indígenas. No entanto, a pessoa caridosa e respeitosa, cheia de instruções e boas intenções, representada no papel do catequizador jesuíta, logo são transformadas, quando surge a possibilidade de observar outro ângulo, através do qual o jesuíta faz acepção do negro escravizado no direito ao estudo, não os considerando sequer humanos.

Outra imagem a ser transformada é a da princesa Isabel, a qual protagonizava, nos livros de história, a heroína que libertou os escravos. Até o início da década de 90, o ato da assinatura da Lei Áurea, ecoava como uma indignação à escravatura, por parte da família real e como um presente dado aos negros: a sua liberdade. Inúmeros estudantes foram ludibriados por esta forma de difusão da história e focavam mais no ato de benevolência real, do que na própria abolição da escravatura. Por isso mesmo é de extrema importância que a informação seja passada de forma completa e verdadeira, na qual o Brasil resistiu ao máximo em libertar os negros escravizados e que só o fez após décadas de pressão.

No auge da Ditadura Militar, em 1971, organizou-se em Porto

Alegre o Grupo Palmares, liderado pelo professor Oliveira Ferreira da Silveira. Naquele ano, pela primeira vez, por iniciativa do grupo, celebrou-se o 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares no longínquo 1695. O Dia da Consciência Negra, idealizado por Silveira, surgia em contraposição ao 13 de maio, dia da abolição da escravatura. (MAGNOLI, 2009, p.322)

Segundo Magnoli (2009, p.158), na declaração de 1950 da UNESCO, estava escrito que o Brasil 'sofre menos do que outras nações os efeitos' do preconceito de raça, e, por isso, era preciso compreender as razões da 'harmonia que existe no Brasil. Contudo, houve uma 'maquiagem' de harmonia existente entre as raças no Brasil. Como houve uma inundação de negros africanos, chegando a superar o número de habitantes do país, teríamos que conviver com um mínimo de tolerância. Pois, as cores se misturaram, assim como as crenças e todas as culturas em si. O que não quer dizer que não haja racismo. No entanto, considerando o período da década de 50, se comparado com os Estados Unidos, o Brasil seria considerado um país de harmonia entre suas raças, devido a nos Estados Unidos a segregação racial, a opressão sofrida pelos negros e os conflitos raciais em si, representarem problemas demasiadamente significativos

para serem contornados.

No âmbito educacional os negros tardaram a ter sua história reconhecida. Porém, ainda que timidamente, movimentos negros conseguiram pressionar o governo para que algumas injustiças fossem amenizadas.

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afirma que:

Título V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo II. Da Educação Básica Seção I Art. 26º § 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, 1996)

Mesmo estando contido como obrigatório na LDB, o ensino da cultura africana nas escolas ainda não acontecia e ainda não acontece como deveria. Há muitos entraves que impossibilitam o trabalho dos educadores, sendo um deles, a falta de preparo e conhecimento para lidar com temas voltados à cultura africana, principalmente os que esbarram na religiosidade, estereótipos de beleza física e o racismo.

Para reforçar o ensino da cultura africana nas escolas, surgiu a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual acresce a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26-A, o qual informa que:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro Brasileira serão ministrados no âmbito educacional de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. [...]

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'". (BRASIL, 2003)

Como parte dos docentes não possuía mais que o magistério do Nível Médio supõe-se que a maioria desconhecia os fundamentos da LDB, a qual assegurava o ensino das matrizes indígena, africana e europeia. Dando a cultura europeia o mesmo destaque que sempre teve em sala de aula. Sendo assim, a Lei 10.639/2003 surgiu para ressaltar a importância do ensino da cultura africana nas escolas tornando-a componente obrigatório no currículo escolar. Por ser lei, teve que ser cumprida.

No entanto, a qualificação dos docentes ainda era insatisfatória quanto ao conhecimento da cultura africana e em como poderia ser inserida em sua didática e prática em sala de aula, principalmente ao conciliá-la com outras disciplinas.

A deficiência quanto à aplicação da Lei 10.639/2003 se dava também pelo tipo

de educação eurocentrista que a maioria dos docentes tiveram a falta de conhecimento de assuntos voltados a essa temática e a pouca quantidade de material bibliográfico que auxiliasse no ensino.

Em 10 de março de 2008 foi promulgada a Lei 11.645, a qual veio agregar a LDB de 1996:

Altera a Lei 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". (BRASIL, 2008)

A Lei 11.645/2008 veio para complementar à obrigatoriedade do ensino da outra cultura que compõem a LDB de 1996 e que, igualmente à Cultura Africana, também não tinha o valor devido nas escolas, que é a Cultura Indígena. No entanto, por ser composto por diversos povos e outras culturas, é válido ressaltar que, a cultura africana e indígena são mais percebidas em algumas regiões do Brasil do que em outras. O significado da vivência de tais culturas, bem como, de suas características, é mais notado em alguns estados do que em outros. Por esse aspecto, entre outros, o nível de identificação com essas culturas é mais alto do que em outras localidades. Há por exemplo, a Bahia, a qual possui características fortes da cultura africana nos mais diversos âmbitos e o estado do Pará e Amazonas, nos quais a cultura indígena é mais predominante.

Nos estados do sul a percepção quanto à cultura europeia e asiática é maior que em outras regiões. Porém, não é por causa da maior ou menor escala de potencialidade das culturas, nesta ou naquela região, que uma cultura ou outra não deverão ser estudadas e valorizadas.

No PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural, informa que:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas. (BRASIL, 1997, p. 39)

O PCN de Pluralidade Cultural norteia o professor sobre os temas e os subtemas que podem e devem ser tratados em sala de aula. Em tais assuntos, constam outros, os quais aparecem através dos debates em sala de aula, possibilitando ao grupo desconstruir e reconstruir conceitos, proporcionando ao aluno a reflexão crítica que o levará a formar a sua opinião, de forma clara, sobre a diversidade cultural no qual está inserido.

CULTURA AFRICANA NA EDU-

CAÇÂO INFANTIL

A cultura africana é rica em contos e mitos o que dá margem para trabalhos variados. A influência da cultura na culinária, artesanato, músicas, danças e vocabulário podem ser trabalhados por muitos anos, devido a sua riqueza e complexidade. O aluno precisa sentir-se parte dessa cultura. Precisa identificar-se com ela e identificá-la em tudo a seu redor.

As experiências vivenciadas na Educação Infantil devem conter pontos de ligação com a História da África e sua cultura, como também, o tema transversal 'ética', deve ser incansavelmente trabalhado, juntamente com o tema 'Pluralidade Cultural'.

O trabalho junto às famílias também é necessário, pois a família participando das experiências podem torná-las mais ricas e produtivas. Nesse aspecto é importante que a Lei 9.459 de 13 de maio de 1997 sirva para reprimir esses atos degradantes e depreciativos, e incentive a reflexão de atitudes preconceituosas.

Art.1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional".

"Art. 20". Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

Art. 2º O art. 140 do Código Penal fica acrescido do seguinte parágrafo:

"Art. 140 [...] §3º Se a injúria consiste na utilização de elementos referentes a raça, cor, etnia, religião ou origem:

Pena: reclusão de um a três anos e multa". (BRASIL, 1997).

É válido ressaltar a todos as crianças que, não somente o preconceito racial é perverso, como também, é crime. E que todos os que descumprem a lei são passíveis de punição. Ressaltando também que, discriminar as pessoas por suas religiões, procedência nacional e etnia, também são crimes. No entanto, o trabalho deve ser direcionado para um ângulo diferenciado. As criança podem compreender que não é só pelo fato de haver a possibilidade de punição legal que a discriminação racial deve ser reprimida. Mas sim por ser um ato desumano, desonroso, imoral, injusto, que pode levar à consequências graves e irreversíveis na vida dos que cometem e dos que são vitimados por ele não importa a idade rodas de conversas é sempre muito interessante de ser realizar com as crianças.

Para que a cultura africana possa ser aprofundada quanto a seu conhecimento, faz-se necessário quebrar a visão deturpada, a resistência e a falta de respeito pela mesma, proveniente de pais e educadores. A visão do negro não deverá ser de um coitado e fraco, passivo, inferior, o qual aceitou a escravidão e que não lutou por sua liberdade e que, atualmente, precisa de uma lei para protegê-los. Mas sim, de um povo que foi injustiçado, violentado, tendo suas crenças e culturas desrespeitadas e oprimidas, como se não tivessem uma história, só porque era di-

ferente, quando comparados a sociedade europeia, a qual era a dominante daquela época. E, da mesma forma que toda a sociedade brasileira contribuiu para injustiçar os negros, somente por não aceitar a cor da sua pele, atrasando assim o seu desenvolvimento político, econômico e social, privando-os dos direitos e deveres de cidadãos, hoje existe sim, a necessidade de haver leis que protejam os direitos dessas pessoas, visando amenizar os efeitos decorrentes de anos e anos de exploração e retardo educacional e profissional.

Mesmo faixa etária de bebês e crianças o professor deve explorar mais a energia deles e aplicar o estudo da cultura africana de forma mais dinâmica. As propostas educacionais podem abranger gincanas, feiras culturais, apresentações em grupos concernentes a músicas africanas ou afro brasileiras, representações teatrais de lendas e mitos africanos, apresentação de fantoches, entre uma ampla gama de possibilidades. Tudo que envolve ação agrada a esse público.

As crianças tendem a valorizar tudo o que os aproxime de outros grupos. É uma fase de buscar a sua identidade. Quando não consegue se inserir em um grupo, a criança nessa fase pode tornar-se mais arredios e desinteressados principalmente se o fator que o leva a não se agrupar seja por motivos de acepção por parte dos pares, timidez ou mesmo, por ter baixa autoestima.

Bock; Furtado; Teixeira; afirmam que:

[...] O estigma refere-se às marcas – atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo. [...] Estes são atributos facilmente reconhecíveis como carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas e determinam, para o indivíduo, um destino de exclusão ou a perspectiva de reivindicação social pelo direito de ser bem tratado e ter oportunidades iguais. Esta dificuldade é "perpetuada", ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação em massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, isto é, sua identidade vai incorporar este atributo ao qual corresponde um valor social negativo. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 209).

O fato de uma pessoa ser negra, para alguns grupos, é um sinal de inferioridade quanto a beleza física, representando uma imensa possibilidade de ser criminosa, ou caracterizada como de pouca higiene. É comum que frases racistas ainda bramem nas escolas como se fossem piadas. Sendo estas frases passadas de pai para filhos, se perpetuando por longos anos:

'preto e pobre nesse país não prospera', 'preto não tem vez', 'preto quando não defeca na entrada, defeca na saída', entre tantas outras frases que causam repúdio aos ouvidos.

A Educação Infantil pode promover atividades antirracistas. Nos CEIs e EMEIs a disputa pela atenção do amigo e da professora algo de interesse estar com outro vai além da aparência física e isso dever ser aproveitado e muito desenvolvido pelos professores que podem com uso da literatura infantil que hoje traz uma gama de temas a serem explorados. O fator cor

de pele torna-se um quesito crucial e o estilo do cabelo ou as roupas podem ser exploradas positivamente, o que leva a valorização das diferenças e potencializa as igualdades para minimizar caso ocorra ofensas com intenções de inferiorizar o outro perante o grupo. Mesmo não sendo um trabalho estritamente educacional, mas também familiar, os professores tem como suporte a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo que trazem inúmeras experiências com Africanidades. É um trabalho cuidadoso e complexo, mas o professor poderá desenvolver experiências de potencialização da autoestima das crianças, concomitantemente, levar a literatura infantil com mais impulso para dentro da unidades escolares.

Outro recurso são os passeios externos. Com as crianças das EMEIs os passeios aos museus podem ser explorados, por exemplo, o Museu AfroBrasil, isso não quer dizer que os bebês também não possam participar de passeios a museus, se tudo estiver monitorado não há problema algum levar os bebês para um passeio cultural.

Os filmes sobre os mais diversos assuntos voltados a História da África e a cultura africana brasileira também são bem vindos e devem ser apresentados ás crianças para que eles posam se identificar com os personagens, as músicas são uma alegria que os representam a festividades e símbolos dos negros e seus descendentes , as experiências com brincadeiras também é uma maneira de conhecer através do lúdico uma cultura tão rica .

Quanto à exploração da história mundial, é interessante que haja um aprofundamento quanto a desmistificação de que a África era um continente de seres animalizados, sem cultura e sem história. É um período para apresentação de diversos contos que tratem da parte histórica e geográfica do continente africano, dos seus antepassados e da África na atualidade.

O trato da cultura africana já flui com maior tranquilidade quando as crianças podem argumentar e desenvolver a autonomia de participar das brincadeiras e jogos africanos. Pode-se também trazer inúmeros poemas, artes, músicas, história africana e afro brasileira, bem como, alguns filmes, exposições de teatro e fantoches, o professor como mediador pode e deve ousar mais. A curiosidade é a maior motivação.

È importante que as crianças tenham a noção da amplitude da cultura africana na formação do vocabulário usado no Brasil, da arquitetura, nas músicas, no gingado da dança e do futebol, em tudo que nos cerca e no que somos. É necessário que essa identificação da africanidade esteja marcada na memória de cada um. Que nada dessa cultura rica e sobrevivente venha a se perder.

Ao chegar ao continente africano, os europeus encontraram reinos, impérios e grandes cidades. Os europeus, que pouco sabiam a respeito da África e suas ilhas, passaram a escrever sobre aquilo que aprendiam no contato com os africanos. [...] Cada sociedade, no entanto, tem sua maneira especial de guardar, conservar e transmitir suas histórias, saberes e tradições. Como diz um velho provérbio angolano: “os brancos escrevem nos livros e nós escrevemos na alma”. [...] Há povos

que conservam e transmitem seus conhecimentos pela escrita, outros transmitem pela oralidade. Isso não quer dizer que um seja superior ou inferior a outro. Apenas são diferentes.

(BARBOSA, 2007, p. 50)

A escravidão dos negros africanos também pode ser vista numa roda de conversa , mostrar como a escravidão foi justificada pelos europeus pelo fato de não encontrarem a 'escrita' e pré julgarem que isso representava não ter história ou cultura. Inúmeras pessoas foram subjugadas a escravidão por outros povos por considerá-las diferentes e assim, indignas da liberdade com a qual nasceram. No entanto, os algozes foram tão ignorantes, que ao conhecerem o povo africano, se depararam com uma cultura rica, ampla e mais antiga que a deles. Assim foi formado o Brasil. Das diversas culturas que formaram o povo brasileiro, a africana é a mais ampla e significativa delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da História da África sempre foi deficitário, nos capítulos nos livros de história eram extremamente reduzidos, escondendo a complexidade de informações que poderia ter a respeito desse continente, o qual o berço da humanidade, mesmo hoje ainda muitos professores tem receio de abordar com as crianças de CEI e EMEI o assunto. A África foi vista, durante muitos anos, através de um perfil traçado por pobreza, miséria, fome, guerras civis, vida selvagem e doenças. É como se desse continente só viessem coisas negativas aos olhos do restante do mundo.

Durante décadas de lutas, movimentos negros pressionaram os governantes para que medidas fossem tomadas e amenizassem o impacto negativo que a escravidão teve para os negros no Brasil. Não haveria a extinção do racismo, o qual os governantes ainda tentam camuflar e o qual vitima os negros brasileiros. Nem iriam acabar com a pobreza e a marginalidade, as quais são compostas, em sua predominância, pela população negra. Contudo, paulatinamente, as conquistas irão fazer a diferença na sociedade, pois, aos poucos, o povo tem conseguido tirar as vendas dos olhos e enxergar a verdade que se esconde por trás de uma falsa democracia, de uma falsa igualdade. Não há como o povo se identificar com o que não conhece e com o que ficou camuflado. Não há atrativo algum em querer ser comparado e admirar uma cultura a qual foi difundida ressaltando, avidamente, pontos negativos. A História da África e dos africanos é uma história escondida dentro da história do mundo. E, como as demais, deve ser atribuída respeito e importância, pois, equitativamente, contribuiu para a história de todos os outros continentes.

O professor de Educação Infantil precisa participar de formação continuada e/ou outros cursos que o leve a conhecer consistentemente a História da África e a cultura africana, pois não há como ensinar o que não se tem conhecimento, pode também buscar estratégias didáticas que viabilizem o ensino aprendizagem e que aperfeiçoem o tempo para tais aplicações.

Os professores de crianças e bebês podem envolver os pais, pois ajudam a reprimir falhas advindas dos lares de suas crianças, pois são os pais quem vão auxiliar as crianças negras a vencerem a baixa autoestima, os estigmas, superar os

preconceitos e a rejeição, contribuindo assim para criar e conservar uma atmosfera de igualdade e respeito na escola e fora dela. Os professores são mediadores ao orientar e ajudar suas crianças a serem multiplicadores, mesmo fora do ambiente educacional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Rogério Andrade. O segredo das tranças e outras histórias africanas. São Paulo: Scipione, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988. Disponível em: <http:// www.senado.gov.br/ legislacao/const/con1988/ CON1988 _ 05.10.1988/art_5_.shtm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: < http:// portal. mec. gov. br/ arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: 1997. Disponível: http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei 9.459 de 13 de maio de 1997. Brasília:

1997. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei 10.639 de 09 de janeiro de

2003. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ leis/2003/l10. 639.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

_____. Presidência da República. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/ 2008/ lei/ l11645.htm>. Acesso em: 15 jun. 2015.

MAGNOLI, Demétrio. Uma gota de sangue: história do pensamento racial. 1.

ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2009.

LITERATURA INFANTIL: APRENDER A LER E APRENDER A GOSTAR DE LER

DIVANIL MARTINS DANTAS

RESUMO

Artigo resgata a história da Literatura Infantil mostrando sua contemporaneidade. A Literatura Infantil é uma fonte enriquecedora de conhecimento e informação, e oferece oportunidade para que as crianças possam conhecer o mundo da leitura pelo simples ato de ouvir histórias.

Evidencia-se nesta pesquisa o quanto a literatura infantil está presente na Educação Infantil e como pode ser uma grande aliada no processo de aquisição da leitura. Sabe-se que as crianças são fascinadas por histórias e que essas favorecem seu desenvolvimento cognitivo. Buscou-se aqui confirmar a necessidade da presença da literatura infantil no cotidiano escolar como forma de transformação social. Outros aspectos levantados foram às diversas formas de trabalho com a literatura e possíveis recursos. Como realizar a contação de histórias para que esta favoreça a aprendizagem. Através da pesquisa bibliográfica constatou-se que a leitura proporciona ao pequeno leitor desenvolver sua criatividade, imaginação e futuramente tornar-se um leitor dos diversos portadores textuais, apto a exercer sua cidadania, consciente da realidade social em que está inserido e das possibilidades de transformá-la.

Palavras-chaves: Literatura Infantil. Estratégias de leitura. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende analisar a importância acerca das questões sobre o papel da literatura no processo de ensino aprendizagem na educação infantil, com a premissa de favorecer o ensino de forma sistemática, significativa e lúdica.

Igualmente, na sala de aula o ato de ler deve ter propósitos ligados ao interesse da criança considerando que cada uma apresenta seu modo particular de compreensão cabendo ao professor diferenciar e aplicar metodologias adequadas, para que toda criança possa se tornar um leitor, desenvolvendo sim o hábito de ler com prazer.

Desde pequenas as crianças apresentam interesse e encantamento em ouvir histórias, é comum que ao gostar de uma história a criança solicite-a repetidamente, ou reconte-a em meio as suas brincadeiras de faz de conta.

A escolha deste tema: Literatura Infantil, como recurso pedagógico significativo do processo de Ensino e Aprendizagem, foi motivada principalmente pelas minhas aulas quando criança, em que as crianças não se interessavam pelas aulas de leitura, se dispersavam, tudo indicava que as aulas de alguma maneira não eram prazerosas. Instigando o desejo de compreender as razões que motivavam essa situação.

Atualmente, acredita-se que a literatura e a brincadeira, podem promover tanto a diversão quanto o desenvolvimento emocional, psicológico e social do indivíduo. No entanto muitos pais e docentes, infelizmente, ainda encaram esta questão como uma forma de distração e não como uma forma de aprendizado na educação infantil.

É de suma importância o tema escolhido, pois a criança que cresce em um ambiente favorável ao desenvolvimento do gosto à leitura desde bem pequena, tendo contato constante com outros que apreciam a leitura, tem melhor domínio de vocabulário, o que reforça a formação de um leitor funcional.

LITERATURA E SEU SURGIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

A literatura infantil, apesar de ser uma vertente da literatura geral que prima na maioria das vezes pela escrita direcionada à determinada faixa etária, possui obras com conteúdo capazes de incitar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e resolução de conflitos internos de cada indivíduo em particular.

Nessa abordagem é possível refletir acerca da multiplicidade de leituras que um texto permite, pois a interpretação e compreensão de um texto dependem dos conhecimentos prévios do leitor, assim cada um encara as marcas textuais deixadas pelo autor de maneiras diversas.

Portanto, o leitor deixa de ser um mero decodificador (foco no texto) ou o detentor dos sentidos (foco no leitor) e passa a ter o papel de coautor, pois estabelece relações ativamente.

Ao considerar os três focos de leitura (autor, texto, leitor) são possíveis pontuar que o modelo descendente representa uma evolução em relação à abordagem ascendente por descrever a leitura como processo e não mais como um produto acabado.

Desse modo, a visão só se completa quando os dois modelos são vistos como complementares, já que operam interativamente na leitura que é um processo dinâmico de construção de sentidos e visão correspondente ao terceiro foco.

Entendemos que ao criar uma obra, necessita-se do leitor, pois o ato de escrever somente passa a ter importância e significado a partir da leitura, ou seja, a tríade autor-texto-leitor.

De acordo com Acosta et al (2003) : O leitor tem liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. Assim, ao assumir a condição de leitor o indivíduo terá consigo outras suposições que crescem conforme o conhecimento se torna presente em sua realidade, tornando-o não só um mero decodificador, mas um sujeito capaz de interpretar e entender o mundo.

Ao romper com a leitura tradicional, a relação com a tecnologia possibilita novas referências para os estudos acerca da leitura e da identidade do leitor atual. Conforme explica, Abramovich (2010), o formato tradicional de livro passa por várias transformações até a sua consolidação. Ainda hoje, apesar do processo de ressignificação das práticas de leitura e escrita o livro não perdeu o seu lugar de objeto símbolo da existência humana e responsável pelo registro da história da nossa Civilização através dos milênios.

A leitura é o caminho que tornará uma criança bem instruída, ou seja, irá desenvolver a imaginação, criatividade, linguagem, entre outros, sendo de suma importância para a formação das crianças o costume de ouvir histórias como incentivo ao exercício da imaginação que poderá repercutir positivamente no futuro.

Se incentivada desde pequena a criança terá um futuro como leitor, com apreço e o gosto pela leitura construído dia após dia, mediante incentivos diários, ao exercitar a imaginação e a criatividade. Conforme Abramovich (2010) entendendo que ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.

Diante disso, o momento mais indicado para o estimulo, bem como para o desenvolvimento da leitura são os primeiros anos de vida, assim surge o hábito da leitura. Uma problemática atual é que a leitura não é apenas pronunciar as palavras daquele texto ou livros e sim algo muito mais abrangente, ou seja, é o ato de compreender, de interpretar aquele texto não apenas pronunciar as palavras e formar as frases ali escritas. Podemos considerar que a leitura nada mais é que uma experiência pessoal, assim não é apenas a pronuncia e sim o que aquele texto traz ou se relaciona como as vivências daquele leitor.

De acordo com Cagliari (2001) ;

A leitura é extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.

(CAGLIARI, 2001, p. 148).

Assim, segundo definição encontrada no Dicionário Houaiss da Língua (2004) portuguesa, leitura significa 1º. O ato ou o hábito de ler; 2º. O que se lê. 3º. Maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato".

Infelizmente, o conceito de leitura atualmente está restrito apenas ao ato de ler e é essa a concepção da leitura para a sociedade atual, assim a prioridade desde a educação infantil é, não apenas a leitura como um meio de pronuncia correta, mas a concepção da leitura como modo de priorizar a interação do aluno como pessoa de experiências e o texto.

Além disso, as novas tecnologias tornaram as crianças mais visuais, o acesso à internet, vídeos, tablets, imagens fizeram com que deixássemos a leitura dos livros de lado e isso tornou cada vez mais os alunos desinteressados pelos livros e com vocabulários exatos e linguagem "internetês". Há que se desenvolver o gosto pela leitura, afim de que possamos formar um leitor para toda vida. (VILLARDI 1999, p.11).

De acordo com Perrone-Moisés (2000) o processo de leitura se tornou cada vez mais um ato cansativo, desgastado e não prazeroso, tornou-se algo obrigatório sem qualquer tipo de enriquecimento ou significado para os alunos:

Há algum tempo, tem-se percebido que a escola trata da leitura como uma atividade estanque, como se esta pudesse ser separada, engavetada, afastada da compreensão de mundo, da leitura viva, mas apenas uma decodificação sem atribuição do verdadeiro sentido e significado das palavras. (PERRONE- MOISÉS, 2000, p.345)

Ocorre que o ato de ler envolve não só a pronuncia das palavras, mas o mergulho na história. Devemos estar focados no texto e ter a compreensão das palavras, acompanhar a evolução da frase e assim teremos a efetiva percepção do que o autor deseja nos passar.

Ler transgride o ato de reconhecer e pronunciar letras e palavras enraíza-se na questão da compreensão do que se lê, da interpretação e da Inter textualização, o que a escola talvez não ensine, mas que se aprende com a experiência, a vivência, a leitura de mundo (Freire,2000).

Diante de todo o exposto, percebe-

mos que a importância da leitura, desde

educação infantil, tem como objetivo a educação, o desenvolvimento e o estimulo não só do vocabulário, mas também da imaginação, percepção, e senso crítico, sempre visando contribuir não só na formação escolar, como também, na formação pessoal e social.

A LITERATURA INFANTIL E A APRENDIZAGEM: DO ATO DE OUVIR PARA O ATO DE LER

A Escola é a instituição social privilegiada na promoção do desenvolvimento da criança nas competências da leitura e da escrita. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada, estimulando o raciocínio, a imaginação, a criatividade e o encantamento, despertando sentimentos e interpretações sobre suas vivências. De acordo com Paiva; Rodrigues, (2009, p.103):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais– para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livra- rias por esse segmento da população que frequenta a escola pública" (PAIVA; RODRIGUES, 2009, p.103).

Na educação infantil, a contação de história geralmente é vivenciada todos os dias, seja pela leitura do educador ou pelo acesso a livros e outros materiais escritos. O contato da criança com a escrita e suas práticas ocorre também de forma indireta, ou seja, não proposital, pois a comunicação escrita está em tudo que nos cerca, por exemplo: nos letreiros dos transportes, na identificação de objetos e lugares, no acesso a aplicativos ao qual, desde bem pequenas as crianças já utilizam (como o youtube escolhendo vídeos de seu interesse).

De fato, algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no ensino fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conheci- mento alfabético e a consciência fonológica.

Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano (PNA,2019, p.32).

Dessa forma, ter contato com histórias variadas promove mais do que o aprendizado da leitura, do hábito/prazer de ler e de ouvir é uma maneira de ajudar a criança a perceber e compreender o seu eu, o outro e os ambientes sociais através de contextos reais e imaginários. Isso pos-

sibilita a formação de cidadãos capazes de entender a realidade social, atuar sobre ela e transformá-la.

Para que a literatura infantil assuma cada vez mais uma função artística e social faz sentido que o professor tenha um olhar mais crítico quanto a seus propósitos ao valorizar e buscar se apropriar tanto dos conhecimentos prévios da criança quanto da variedade de histórias e das potencialidades de cada uma. Assim poderá fazer mediações que provoquem reflexões importantes para seus alunos.

Como elucidado, existem vários tipos de histórias que são trabalhadas na educação infantil, as principais são: conto, lenda, parlenda, fabula, apólogo e crônica.

Inicialmente, o conto, caracteriza-se pela narrativa curta, ação única, poucos personagens e acontecimentos. Dentro deste gênero, existem: Os contos de fadas (ou conto maravilhoso), que apresentam uma visão mágica da realidade com presença de fadas ou não. As personagens, os lugares e tempos não são determinados historicamente, o que fica claro pelo início genérico do “Era uma vez”. Apesar disso, sabemos que sua origem é medieval, período aproximado em que se passa a maioria de suas histórias. Nesse tipo de conto, o leitor espera um final feliz e uma moral da história, o que costuma acontecer.

Existem também, os contos do cotidiano, que têm crianças sozinhas ou em grupos como personagens vivendo conflitos na rua, na escola, em casa e, por fim os contos de aventuras e de problemas sociais, entre outros. Um exemplo é o conto da Bela Adormecida.

Já nas lendas, temos a incrível mistura do real com o lúdico, o fantástico, nesse tipo de texto a realidade se mistura com a fantasia e explicam alguns acontecimentos considerados sobrenaturais ou fantásticos.

As lendas nasceram contando as histórias dos santos, mas ao longo do tempo modificaram e trazem agora contos a respeito da tradição, cultura de um povo.

Temos também, as parlendas, são textos que são recitados com ritmo, o que

torna a compreensão e a memorização mais fácil, principalmente para educação infantil tornando as mais criativas e atrativas. Surgiram da sabedoria popular e da história das tradições populares do Brasil, e fazem parte do folclore brasileiro. Por isso, são transmitidas ao longo das gerações. Um exemplo de parlenda: “Um dois, feijão com arroz...”.

O significado da palavra parlenda é falar muito e possui origem no latim, vindo do verbo parlar e que significa falar e suas principais características são a presença de rimas, com um toque de humor.

Já as fábulas trazem a moral como ponto principal. Sua estrutura traz animais com sentimentos humanos. São textos curtos e de simples assimilação tem uma função de ensinar muitas vezes de forma moralista. É um texto narrativo que muitas vezes pode apresentar-se em prosa ou verso.

A apresentação dos aspectos, virtudes, qualidades e defeitos do caráter do homem, através do comportamento dos animais.

Por ser um portador textual muitas vezes transmitido oralmente, existem várias versões de uma mesma história. A raposa e as uvas, a cigarra e formiga, o leão e o rato, entre outras trazem ensinamento que mexem com o senso de moralidade.

As personagens da fábula trazem característica humanas e sentimentos muitas vezes ensinamentos referentes trazidos aos ditos pecados capitais: cobiça, orgulho, inveja etc..

Apólogos, apesar de semelhante à fábula por trazer personagens não humanos e a moral no fim, o apólogo tem como foco os objetos inanimados. Alguns personagens presentes no apólogo são: plantas, pedras, rios, relógios e agulhas. O apólogo da agulha e do novelo de linha, de Machado de Assis, é um bom exemplo.

Por fim, as crônicas, entre os gêneros da literatura infantil, a crônica é o que tem maior proximidade com assuntos do cotidiano. Baseia-se na observação da realidade trabalhada a partir de um sentido lírico. Dada a sua relação com uma época, corre o risco de envelhecimento. Carlos Drummond de Andrade trabalhou bastante esse gênero.

Concluímos que a literatura oferece para as crianças o mundo da fantasia, da imaginação, o mundo real das informações e dos fatos. Igualmente, ao fazer ligações com suas experiências pessoais, a criança formula novas hipóteses acerca de si mesma e do seu ambiente promovendo condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações.

AS DIVERSAS FORMAS DE TRABALHAR COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A busca estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas de leituras vivenciadas na Educação Infantil onde perpassa por diversas experiências de letramento que podem ser vivenciadas pelas crianças ao ter contato com diversos portadores textuais através da literatura infantil.

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (BRASIL,2010, p. 120)

O documento acima mostra a importância da Literatura Infantil para desenvolvimento das crianças e da linguagem oral, mas temos que entender que na Educação Infantil o ouvir histórias já é um potencial exercício para que a criança tenha curiosidade pelo mundo letrado.

As crianças muitas vezes só terão

contato com literatura na escola. Por isso é importante que os professores oportunizem acesso aos diferentes portadores textuais e que possam ser explorados nos espaços que contemplem o desenvolvimento de capacidades específicas na literatura.

Um dos aspectos que determinam a quantidade desses espaços é o tipo de material, sua diversidade e quantidade suficiente para o número de crianças da turma.

Nesses espaços, contemplamos o direito de se expressar, proposto também na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), quando afirma que as crianças e os bebês são criativas e sensíveis, expressam-se com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos, desejos, narrativas e registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.

Ao possibilitar essas experiências dá-se a crianças o direito de conhecer se fazer presente, pois ao criar e inventar, as crianças constituem-se como sujeitos.

Segundo Coelho (2000)

Desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, nas quais se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, nos quais se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem [...]. No encontro com a literatura (ou com a arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade (COELHO, 2000, p. 29).

O trabalho com literatura, na Educação Infantil, não deve ter o ensejo de alfabetizar as crianças, tendo em vista que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

O contato com a literatura infantil garantido dentro dos CEIs e EMEIs pode incentivar a criança a buscar novos recursos, mesmo não sabendo ler ela pode adentrarse no mundo da leitura. Nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite (Coelho, 2000).

A Educação Infantil como fase inicial em seu currículo traz a Literatura Infantil como uma prática interdisciplinar e relacionada com outros modos de expressão (o movimento, imagem, e a música). Porém nem sempre foi assim, muito foi construído com leis, diretrizes e orientações pedagógicas para que a criança que hoje chega ao espaço de Educação Infantil e possa ter contato com os diversos portadores textuais.

Zilberman (1998), afirma que:

A escola assume um papel duplo – o de introduzir a criança na vida adulta, e ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior, muitas ve-

zes até tem assumido o papel da família, que é o de educar. Muitas famílias atribuem esse papel para a escola por falta de tempo ou de uma estrutura familiar, que falta amor, respeito, harmonia, diálogo ZILBERMAN (1998, p.18).

Algumas crianças ao iniciar sua vida escolar, nunca tiveram acesso a qualquer tipo de livro infantil. Vê-se que é indispensável para a formação de uma criança, ouvir histórias. É assim que se inicia a aprendizagem para ser um leitor, e sendo um leitor compreenderá com mais criticidade o mundo em que vive. Mesmo numa contação de história está em jogo muita aprendizagem as observações e anotações podem traçar caminhos novos para as conquistas da linguagem oral e posteriormente a linguagem escrita.

Realmente, precisamos conhecer referências de ensino já instituídas, para podermos criar outras referências. Criar, imaginar requer conhecer o tradicional, o convencional, referências de boas práticas. A intenção não é reproduzir um modelo, mas conhecer modelos possíveis para poder criar o nosso e torná-lo também uma referência para futuros contadores.

O planejamento das atividades é importante para que o professor possa organizar a ação pedagógica definindo estratégias assim a observação e o registro da atividade serão mais eficientes.

Quanto à atividade de Conto, é interessante notar o papel que o professor cumpre para ajudar as crianças na apropriação da história.

É importante que a leitura ou contação de histórias sejam atividades permanentes e diárias da rotina de sala de aula. A indicação dos livros favoritos também pode ocupar esse espaço, com periodicidade semanal, por exemplo, marcando o dia de emprestar e devolver os livros da biblioteca de sala. A organização de um painel coletivo é uma dica interessante para promover a troca de todas as crianças que participam da comunidade leitora daquela turma ou de toda a escola.

Além do empréstimo para a casa outra estratégia que pode ser usada pelo professor é espalhar livros em um tapete ou num cantinho de leitura. Deixar com que as crianças façam suas pseudoleituras. Não há obrigatoriedade da criança narrar exatamente o que está escrito muitas vezes fazem isto através da imaginação e leitura das figuras. Para o professor fica a função importante de escolher textos que possibilitem às crianças essa primeira leitura. As crianças podem assim antecipar a história que professor contaria.

É possível, por exemplo, após a contração que a criança fez o professor recontar

e mostrar as diferenças formas de linguagem ensina-se assim a apreciar o texto bem escrito. O professor também pode usar da técnica contrária. Depois de algumas contações sugerir que a criança escolha a história que mais gosta para contar para o restante da sala ou para outras crianças da escola. Desse modo, a criança vai ampliando suas expectativas de formação da instigante tarefa de leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tenta-se mostrar a im-

portância da Literatura Infantil na contemporaneidade e como recurso pedagógico. Mostra-se aqui a leitura no cotidiano das escolas infantis, por meio de estratégias estruturadas pelo professor garantindo assim a aprendizagem. Destaca-se, sobretudo a possibilidade de ampliar esta pesquisa assim como utilizá-la, pois traz exemplos de como pode ser feita a inserção da leitura na Educação Infantil..

Percebe-se que ao inserir a criança no mundo letrado o desenvolvimentodo seu pensamento lógico e da imaginação são favorecidos ao terem contato com os diversos portadores textuais: fábulas, contos, parlendas e poesia. Quanto mais acesso a diversos livros maior será a facilidade de se alfabetizar. Esta função inicia-se na familia. Uma família leitora proporciona melhores oportunidades para as crianças, e isto se estende até o ambiente escolar onde é aprimorado através das interações e práticas pedagógicas.

Nota-se que muitos professores já utilizam a contação de histórias como prática na Educação Infantil ampliando as aprendizagens baseados em fundamentos teóricos apresentados com seriedade e profundade estabelecendo a relação da leitura e da criança

Não é demais lembrar que não é uma pesquisa inedita, mas busca-se aqui mostrar experiências onde a criança é acolhida em suas especificidades levando-as para um mundo cheio de imagens, sonhos, rima, imaginação e fantasia mostrando à criança um caminho verdadeiro, desenvolvendo assim o habito de ler, contar e recontar belas histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil Gostosuras e Bobices, 8ª. ed. São Paulo, Spione, 2010.

ACOSTA, V. M. et. al. Avaliação da linguagem: teoria e prática do processo de avaliação infantil do comportamento linguístico infantil. São Paulo: Santos; 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política

Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

_____. MEC/CNE. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. de Nove Anos. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística: pensamentos e ação no magistério. 10 ed. São Paulo: Scipione, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

FAZENDA, I. C. A.; TAVARES, D. E; GODOY, H. A interdisciplinaridade na pesquisa científica. Campinas-SP, ed. Papirus. 2015.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F. (Orgs). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRONE-MOISÉS, L. Consideração intempestiva sobre o ensino da literatura:

Inútil poesia e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RODRIGUES, S. Neidson. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo:

Cortez, 1987.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitiymark/ Dunya. 1999.

ZILBERMAN, R.A literatura infantil na escola. 10ª. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 2006.

PSICOPEDAGOGIA X DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

EDINA DE JESUS GOMES

RESUMO

Esse artigo tem como tema "Psicopedagogia X Dificuldade de aprendizagem" tem como foco principal a problemática da dificuldade de aprendizagem nas escolas brasileiras. Busca também compreender por que é importante o psicopedagogo na instituição escolar. Pois a psicopedagogia dentro da escola é extrema valia, para intervenções nos problemas de aprendizagem e ajudar a combater o fracasso escolar. Esta pesquisa tem também a intenção de responder o conceito de dificuldade de aprendizagem que fundamenta a prática dos psicopedagogos e investigar se há um trabalho integrado entre escola/professor e a família do aluno que se encontra com dificuldade de aprender.

Palavras-chave: escola, aluno, fracasso escolar, intervenções adequadas, trabalho integrado.

Abstract: This article focuses on "Psychology X Learning disability "focuses director of a problematic of learning disability in Brazilian schools. Also seeks to understand why it is important the educational psychologist in the school institution. For the educational psychology within the school and extremely valuable, paragraph interventions Problems of learning and help to combat school failure. This has also Research intended to answer the learning difficulty Concept based Practice of educational psychologists and investigate if there is hum Integrated Work between school and family / teacher to student that is having difficulty learning.

Keywords: educational psychology, school, student, family, teacher, school failure, appropriate interventions, integrated work.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo fazer uma discussão sobre os princípios que norteiam a psicopedagoga. Este tema foi motivado, pela verificação de pesquisas, através de discussões e reflexões teóricas do atendimento psicopedagógico para as crianças com dificuldade de aprendizagem.

Com a literatura foi visto que a psicopedagogia foi fundada na Europa, e direcionada por médico e pedagogo, unindo psicanálise, pedagogia e psicologia. Com intuito de readaptar crianças com comportamento considerado na época inadequada, tanto no âmbito familiar como institucional, atendendo crianças com

dificuldade de aprendizagem mesmo com o nível de inteligência elevado. Existiam núcleos psicopedagógicos que tinha objetivo de conhecer a criança e o seu meio de convívio cotidiano e compreendê-la e a partir disso determinar ações de reeducação, diferenciando os das outras crianças apesar de sua inteligência, dando seguimento nessa diferenciação segregando as crianças que possuíam alguma deficiência mental física ou sensorial. Sendo assim, futuramente uma corrente Europeia especificamente Argentina surge então os centros de saúde mental, em que equipes de psicopedagogos atuavam por meio de diagnósticos/tratamentos visto que com uma característica médico pedagógico.

Daí então na década de 70 surge também no Brasil a psicopedagogia, as dificuldades de aprendizagens aqui eram associados a uma disfunção neurológica com nomenclatura de disfunção cerebral mínima (DCM), vocábulo utilizado para ocultar os problemas sociopedagodicos. A psicopedagogia surgiu dá necessidade de compreensão do processo de aprendizagem do ser humano, e com isso ter possibilidade de intervir nas dificuldades de aprendizagem, pois as pesquisas indicam o que a falta de compreender do que se tratavam os problemas de aprendizagem ou indivíduo era encaminhado para profissionais de áreas que não necessariamente tratava a questão do não aprender com eficiência, causando então maior transtorno no processo de aprendizagem da criança e ou estudante.

Estudos vêm apontando que a psicopedagogia tem forte interesse de atuação nos processos que diz respeito à aprendizagem essas mesmas pesquisas apontam que o campo de atuação da psicopedagogia está se amplificando com foco cada vez maior no estudante, descentralizando dessa maneira a dificuldade em aprender, considerando a não aprendizagem em diversas situações por meio multidisciplinar, está inserido nas áreas de saúde e educação, sendo responsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas as habilidades do ser humano em sua complexa singularidade.

Contudo diversos estudos defendem a importância do conhecimento teórico para a maior compreensão no que tange o processo cognitivo e os possíveis caminhos para intervir. Diante de diversos apontamentos o principal objetivo do presente artigo foi identificar os princípios que norteiam a psicopedagogia e pretende compreender o trabalho psicopedagógico nas instituições educacionais. Através de discussões e reflexões teóricas averiguar quais seria as principais causas dos problemas de aprendizagem no Brasil. O principal questionamento gira em torno da pesquisa é fundamental que seja oferecido ambientes diversificados e meios para resolução de problemas, para aprendizagem acontecer o principal envolvido (aluno), no processo de aprender, ou não aprender está de acordo com as suas possibilidades, isto é, as crianças são diferentes e o professor deve trabalhar com diversificadas estratégias para tornar o ensino eficiente. Trazendo as possibilidades de subsídios teórico e prático com um olhar psicopedagógico, frente aos desafios do século.

Esse projeto busca fazer uma análise se há uma definição aceita do conceito “dificuldade de aprendizagem”.

Por isso é importante que esse novo olhar acerca desse sujeito em sala de aula, que a educação poderá construir um novo caminho, frente aos desafios. Esse projeto busca fazer uma análise se há uma definição aceita do conceito "dificuldade de aprendizagem". Pretende também compreender o trabalho psicopedagógico nas instituições educacionais.

A PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

Conforme (SCOZ, 1994) a psicopedagogia no Brasil hoje é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades.

Para levantar corretamente a história das preocupações com os problemas de aprendizagem devemos relembrar que, inicialmente tais problemas foram estudados e tratados por médicos (em outro lugar em outra época - Europa – sec. XIX) e que ainda hoje, é comum em nosso País a atitude de educadores e familiar de crianças com problemas de aprendizagem é recorrer a esse profissional, o qual assume grande importância nas decisões de família (BOSSA, 2011, pg.78).

Segundo (BOSSA, 2011) a psicopedagogia não nasceu aqui tampouco na Argentina, investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupações com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX.

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas apresentados por ela na escola. Importa termos uma mente que é dentro dessa concepção de problemas de aprendizagem na escola, que ainda no final da década de 70 surgiram os primeiros cursos de especialização em psicopedagogia no Brasil, idealizados para complementar a formação dos psicólogos e de educadores que buscavam soluções para esses problemas (BOSSA, 2011, pg.80).

A partir dos anos 1970 e 1980 que começa a surgir uma nova teoria sobre o fracasso escolar, ou seja, passa a ter uma visão social e política da situação, isto é o problema de aprendizagem passa ser um problema de ensinagem. Sendo que tal problema pode desencadear tanto outros, além do fracasso escolar até mesmo a evasão escolar.

Observando a realidade educacional brasileira percebe-se que ao esforço de ampliar vaga dentro do sistema escolar não se seguiu uma política clara e segura de intervenção, que tornasse a escola capaz de ensinaras crianças e de contribuir para a superação da marginalidade. Uma das maneiras de se chegara isso seria através das contribuições da psicopedagogia, área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrente, recorrendo aos conhecimentos das várias ciências, sem perder de vista o fato educativo, nas suas articulações sociais mais amplas. Essa nova visão oferecida pela psicopedagogia vem ganhando espaço nos meios educacionais brasileiros e despertando cada vez mais o interesse dos profissionais que atuam na escola e buscam subsídio para sua prática (SCOZ, 1994, pg.12).

Portanto é fundamental que o psicopedagogo tenha consciência do seu

compromisso profissional, e de continuidade aos estudos, pois são embasamentos teóricos que fundamenta a prática psicopedagógico.

SURGIMENTO E FUNDAMENTOS DA PSICPEDAGOGIA

A psicopedagogia nasceu de uma necessidade: contribuir na busca de soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem. É complexa a rede de fatores que interferem no processo de aprendizagem. A psicopedagogia vem caminhando no sentido de contribuir para melhor compreensão desse processo. (BOSSA, 2011, pg.20).

Sabemos que a psicopedagogia surgiu de uma necessidade de compreender o processo educacional de maneira interdisciplinar buscando para esse desafio fundamentos na fonodiologia, psicomotricidade etc. (BOSSA, 2011) afirma também que a psicopedagogia historicamente surgiu na fronteira entre psicologia e a pedagogia. Portanto para chegarmos a um consenso dessa a proximidade é preciso pensar sobre seu objeto de estudo, sobre teoria / prática e sobre o corpo de atuação.

Ao admitir essa interação, não nos resta alternativa senão abandonarmos a ideia.

De tratar psicopedagogia apenas como aplicação da psicologia a pedagogia, pois, se ainda que se tratasse de recorrer apenas a estas duas disciplinas (o que não creio) na solução da problemática que lhe deu origem os problemas de aprendizagem, não seria como mera aplicação de uma à outra más sim na constituição de uma nova área, que recorrendo aos conhecimentos dessas duas, pensa seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, ou melhor, que busca se formar (BOSSA, 2011, pg.26).

Quando falamos em objeto de estudo (BOSSA, 2011) nos mostra que a psicopedagogia sugere que há certo consenso quanto ao fato de que ela deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana, porém não devemos acreditar que esse consenso conduza todos a um único caminho.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana que adveio de uma demanda –o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia- e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para entender a essa demanda, constituindo – se assim, em uma prática. 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 preveni-las (BOSSA,2011, pg.33.).

Visto que a definição do objeto de estudo passa por diversas fases: primeiro era o sujeito que não podia aprender, segundo o fato do sujeito não aprender é concebido e carregado de significados, que explica o não aprenderem. A partir dessa perspectiva a evolução da psicopedagogia passou a entender que o objeto de estudo será sempre o sujeito em processo de aprendizagem.

Como afirma a autora (BOSSA, 2011). Em diferentes momentos histó-

ricos, que repercutem nas produções cientificas, esse objeto foi entendido de várias formas. Houve um tempo em que o trabalho psicopedagógico priorizava a reeducação, o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus déficits, e o trabalho procurava vencer tais defasagens. O objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender, concebendo-se a "não aprendizagem" pelo enfoque que salientava a falta. Posteriormente, a psicopedagogia adotou a noção de "não aprendizagem" de outra maneira, o não aprender é tido como carregado de significados, e não se opõe ao aprender. (BOSSA, 2011, pg.34).

DEFINIÇÃO DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Quando uma criança ingressa na escola o objetivo é aprender, essa é a expectativa dos pais, professores e um direito garantido a criança em legislação. Os pais e a própria criança não têm em geral motivo para duvidar do seu sucesso escolar. Porém (FERNANDES) faz alguns apontamentos para as dificuldades de aprendizagem.

Vez ou outra as pessoas sentiram maior ou menor dificuldade para aprender alguma coisa em sua vida escolar. Algumas foram superadas ou pela pouca importância que foi atribuída àquele conteúdo no sistema de avaliação empregado, ou porque no todo da avaliação esse conteúdo não pesou muito. Por essas e outras razões as dificuldades de aprendizagem foram e são identificadas por diferentes critérios, que implica em distintas definições do que realmente poderia ser considerado como dificuldade de aprendizagem. Historicamente as crianças foram o maior focadas atenções e, em geral devido ao fato de estarem defasada sem relação á sala de aula ou idade, em determinadas tarefas especificas como matemática ou em quase todas as tarefas, quando as avaliações indicam que se trata de uma criança mais lenta do que as demais em quase todas as matérias; ao lado disso, um comportamento considerado inadequado também pode estar na origem da classificação de dificuldade de aprendizagem em crianças. (FERNANDES, 2001, pg.19).

FERNÁNDEZ (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou "fraturas" no processo de aprendizagem onde estão em jogo os quatro níveis: O desejo, o organismo, o corpo e a inteligência.

FERNÁNDEZ (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou "fraturas" no processo de aprendizagem onde estão em jogo os quatro níveis: O desejo, o organismo, o corpo e a inteligência. Para a autora as dificuldades de aprendizagem não têm origem apenas na estrutura individual da criança, más também estrutura familiar a que ela está vinculada.

Repara-se a inda, que a depositação de um problema de aprendizagem funciona a serviço da manutenção da forma adaptativa da família, que elege a criança como um depositário que se caracteriza num "bode expiatório", que tem como função manterem inatividade outras problemáticas familiares. O fracasso desse membro da família permite a estabilidade de outros fracassos possíveis, fazendo com que se mantenha um equilíbrio dinâmico, onde as patologias se mantem ao nível

inconsciente. Na maioria das vezes diante de uma tentativa de tratamento na remissão desses sintomas, a família mobiliza resistências, uma vez que a possibilidade de reversão do quadro provoca a circulação desse papel na própria família, fazendo com que cada membro entre em contato com seu não- saber, com sua angústia de castração (FERNANDES,2001,160).

Contudo é na concepção de como a aprendizagem se dá que acarreta mudanças nas explicações acerca das dificuldades enfrentadas pelo aluno. Isto é as explicações da psicopedagogia é de grande valia, seja para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, seja para propor intervenção adequada.

ITERVENÇOES PSICOPEDAGÓGICO NA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Muito se tem discutido sobre o aprender. Os atos de aprender e ensinar estão interligados, que não é possível separá-los dentro do processo educacional. Fala-se em intervenção do psicopedagogo sobre o processo de aprendizagem da criança que apresenta dificuldade para aprender, no intuito de ajudá-lo, o profissional introduz elementos para o aluno pensar, o que pode levar a quebra de um padrão no seu cotidiano com relação às pessoas e ideias, exemplo dessa intervenção do psicopedagogo: uma interpretação uma fala ou até mesmo um assinalamento que o psicopedagogo realiza na criança com dificuldade de aprendizagem, com a finalidade de descobrir seu padrão de relacionamento, sua relação com o mundo e com o conhecimento, podemos considerar tal processo para o profissional um meio de fazer a mediação entre a criança e o objeto de conhecimento.

Assim poder-se-ia definir o termo dificuldade de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifesta-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiência visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente não acontece em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais (FERNANDES, 2001, pg.33).

Sabemos que são muitas as razões que determinam o sucesso ou fracasso escolar de uma criança como: Fatores fisiológicos, psicológicos sociais ou pedagógicos. Observa se o enfoque psicopedagógico da dificuldade de aprendizagem compreende o processo de desenvolvimento e o caminho da aprendizagem entende-se a criança de maneira interdisciplinar , buscando apoio de várias áreas do conhecimento, analisando a aprendizagem ou não aprendizagem no contexto familiar, escolar e na comunidade.

Devemos frisar mesmo grifar, que as características da família, da escola ou até mesmo do professor podem ser a causa desencadeante do problema de aprendizagem. Refiro-me a causa desencadeante porque acredito em uma sobre ter terminação de fatores, e em um (fator) como desencadeante naquele momento. Assim, essas características que constituem a causa da problemática influenciam

também a forma de abordagem do profissional. Ainda que o psicopedagogo assim o desejasse, ser-lhe-ia impossível negar a família a escola o professorou mesmo a comunidade. Isso quer dizer que não é possível excluir do processo da aprendizagem esses virtuais elementos, cujo influxo sobre o próprio sujeito é marcante. Podemos dizer que a natureza das causas do problema de aprendizagem aponta para o psicopedagogo na hora da sua intervenção, a melhor forma de ele atuar (BOSSA, 2011, pg.137).

Através de um olhar psicopedagógico sobre o processo de aprender ou não aprender do sujeito em sala de aula, frente aos desafios do século XXI, visando o sucesso educacional em uma época em que a educação passou a ser vista não só como um direito de todos, como vemos em documentos legais com: (LDB, 1996), mas que também de permanência na escola e que esta seja sinal de sucesso escolar, pois na atualidade o aluno deve ingressar na instituição educacional e ser sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Assim como o aluno, o professor também traz ideias novas, e conceitos internalizados sobre o ensinar e aprender, que se modificam á medida que a prática é vivida e repensada. Proporcionar atividades que levam a reflexão não só para o aluno, que resiste a uma nova estratégia de ensino, más também para sua formação e escolha teórica, nos encaminham para alternativas mais eficazes do processo de ensino – aprendizagem (TRINDADE, 2004, pg.39).

Pois para (TRINDADE, 2004) é fundamental que repense também a aprendizagem dos professores para que através da tomada de consciência dos aspectos mais marcantes que interferiram e interferem no seu aprender, possa repensar seu modelo de aprendizagem e consequentemente seu modo de ensinar.

Portanto é muito importante à intervenção do psicopedagogo no processo, aprendizagem dos conteúdos propostos pelos professores. Diante de dificuldades o educador deve buscar novos conhecimentos para que ocorra aprendizagem naquela criança, independente da dificuldade encontrada, podendo contar com apoio do psicopedagogo, ou seja, buscar subsídio para entender e saber lidar com as necessidades de cada um.

PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

O psicopedagogo está inserido em diversos sistemas, sendo necessária uma visão ampla e global das diferentes situações em que irá atuar. No entanto essa diversidade não afasta o profissional do contexto de intervenção (escola) para abordar os problemas existentes nela.

O trabalho psicopedagógico, portanto, pelo visto, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro um projeto social mais amplo. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano. Ora, sendo a instituição escolar responsável por grande parte dessa aprendizagem, cumpre-lhe o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo (BOSSA,

2011, pg.141).

Por essa razão o psicopedagogo deve estabelecer um contexto de colaboração com a escola e os educadores para atingir o objetivo estabelecido, ou seja, o profissional deve sempre partir da "queixa" do professor para buscar estratégias que se adequa na resolução do problema.

O psicopedagogo, no âmbito de sua atuação preventiva preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e ao assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais e sanitários no âmbito de organizações, atuando em uma modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnostico institucional e propostas operacionais pertinentes. O campo de atuação da modalidade preventiva é muito amplo mais pouco explorado. Sobre o trabalho psicopedagógico na escola muito se tem a fazer. Grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição escolar, na relação com o professo, com conteúdo e com o grupo social escolar enquanto um todo (BOSSA, 2011, pg.143).

Lembrando que o psicopedagogo precisa buscar um ensino individual, que adapte às diferenças do sujeito, esse é um trabalho centrado na colaboração com a escola em relação aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem ou dificuldade em se socializar. Diante do problema é preciso ter uma visão ampla da criança em seu contexto cotidiano (aula, recreio, família, comunidade etc.) em suas relações e interações com várias pessoas.

Assim sendo, pensara escola à luz da psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. Pode se dizer, por conseguinte, que uma das tarefas mais importantes da ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. Sabe-se que as profissões são escolhidas entendendo os profundos desejos inconscientes, e que não se questiona nem se leva em conta as motivações dessa escolha ao longo da formação do professor. Assim, pois as propostas de formação docente devem oferecer ao professor condições para estabelecer uma relação madura e saudável com os seus alunos, pais e autoridades escolares. Investigar analisar e realizar novas propostas para uma formação docente que considere esses aspectos constitui uma tarefa extremamente importante, da qual se ocupa a psicopedagogia. Na tarefa com as instituições escolares, portanto o psicopedagogo deve refletir sobre essas questões, buscando dar sua contribuição no sentido de prevenir ulteriores problemas de escolaridade. A formação do professor conforme podemos deduzir, é um aspecto que desperta, envolve, instiga e mobiliza grande parcelada psicopedagogia (BOSSA, 2011, pg.147).

INTERVENÇÃO PREVENTIVA PSICOPEDAGÓGICO

Visto que as dificuldades de aprendizagem detectadas precocemente podem evitar que elas aumentem e se espalhem para outras áreas. A psicopedagogia na escola é uma forma de intervenção preventiva, pois o profissional participa da elaboração de conteúdos de forma que os torna mais significativos e voltados para realidade do grupo em questão. O atendi-

mento psicopedagógico tem como base a forma com o aprendente pensa e não exatamente como ele aprende, pois é necessário buscar entender com o aluno utiliza os elementos do seu sistema emocional e cognitivo para aprender.

Para resolver o problema de aprendizagem necessitamos recorrer principalmente os planos de prevenção nas escolas (batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que, por isso, seu aluno possa aprender com prazer (...) entre outros objetivos), porém uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo deverá também intervir, ajudando por meio de indicações adequadas (assessoramento a escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extraescolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extraescolar expressivo etc.) para que o fracasso do ensinante, encontrado um terreno fértil na criança e sua família, não se constitua em um sintoma neurótico . Para resolver o fracasso escolar quando provém de causas ligadas a estrutura individual e familiar (problema de aprendizagem - sintoma ou inibição) vai ser requerido uma intervenção psicopedagógica especializada (...). Para procurar a remissão desta problemática, devemos apelar por um tratamento psicopedagógico clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica4 do conhecimento em seu grupo familiar (apud, FERNÁNDEZ, 1990, pg.80-82).

Pelas afirmações vemos os critérios de Fernández quanto á orientação clínica ou preventiva do trabalho psicopedagógico estão relacionados às causas dos problemas de aprendizagem, corrobando, nossa postulação de que a identificação da natureza da causa interfere na forma de atuação do profissional. Além disso, tais afirmações nos mostram o atendimento dessa profissional Argentina acerca do trabalho preventivo (...). Baseada em minha experiência, posso afirmar que muitas vezes, o problema de aprendizagem que leva o sujeito ao consultório tem causa na sua estrutura de personalidade e /ou familiar, mas, sem sombra de dúvida, a incidência de problemas de aprendizagem, consequência de inadequação dos métodos, do conteúdo, do professor, enfim da estrutura de ensino supera qualquer outra causa. É a escola indubitavelmente, a principal responsável pelo grande número de crianças encaminhadas ao consultório por problemas de aprendizagem. Assim é muito importante que a psicopedagogia dê a sua contribuição á escola, seja no sentido de promover a aprendizagem, seja no tratar de transtornos nesse processo. (BOSSA, 2011, pg.138).

DIAGNOSTICO PSICOPEDAGOGICO

O diagnóstico psicopedagógico pode ser entendido como um processo no qual é analisado na criança com dificuldade para aprender (no contexto sala de aula) e instrumentos com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado.

O diagnostico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revezável, onde a intervenção do psicopedagogo inicia segundo vimos afirmando, em uma atitude investigadora, até a intervenção. É

preciso observar que essa atitude investigadora de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com objetivo da observação ou do acompanhamento da evolução do sujeito. (BOSSA, 2011, pg.150).

Analisar as dificuldades do aluno no ambiente escolar requer no mínimo dois profissionais. Não é responsabilidade única do psicopedagogo, o professor deve participar dando uma visão complementar importante, e não se deve perder de vista também o contexto social em que a criança está inserida.

Existem várias formas de reação do professor frente o fracasso de seus alunos sem relação à aprendizagem/ou comportamento: negar o problema angustiar-se, buscar ajuda refletir e procurar saídas, buscar ajudas de profissionais de fora da escola, aproveitar os recursos que possuem outros profissionais da escola (BASSEDAS, 1996, pg.30).

Diferentemente da normalidade ou anormalidade, conceitua-se o patológico, que nem sempre é anormal, como um significado mórbido, relacionado com o conceito de doença em geral. Esse conceito se relaciona diretamente de forma consciente ou não com perda total ou parcial da homeostasia, do equilíbrio biopsicossocial. Esse estado, considerado mórbido, portanto, patológico, pode cursar devido a infecções, inflamações, isquemias, modificações genéticas, sequelas de traumas, hemorragias, neoplasias ou disfunções orgânicas e psíquicas. (WIKIPÉDIA, 2010b).

Lembrando que a criança está inserida em dois sistemas diferenciados: família e escola, para determinar se a criança apresenta dificuldade ou não é preciso levar em conta a sua adaptação da realidade família/escola. A autora BASSEDAS (1996) aponta que: Cada família possui uma estrutura que se organiza a partir de interações que ocorrem em seu interior e como exterior. Essa estrutura forma-se a partir das normas transacionais da família que se repetem e informa sobre o modo, o momento com quem devem relacionar-se cada um dos seus membros.

BASSEDAS (1996) nos mostra também que durante a intervenção psicopedagógico as relações devem ser bem definidas e claras, todos os procedimentos devem ser conhecidos para que ocorra um entrosamento de todas as partes. Sendo que cabe ao psicopedagogo estabelecer com um contexto de colaboração entre família/escola, diante do objetivo estabelecido.

Portanto o profissional assume a função de buscar soluções para os problemas levantados e em outro momento realizar a tarefa preventiva que leva a uma diminuição dos problemas que a escola enfrenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema apresentado neste artigo considerou que a partir das fundamentações teóricas citadas pode ser feita recomendações para importância da psicopedagogia dentro das escolas. Pois com o psicopedagogo na instituição escolar pode melhor as intervenções e ações, de aprendizagem e transformação da prática educativa.

Uma vez que levarem em consi-

deração os aspectos mais importantes assim como: O espírito de desenvolvimento humano, e sua importância como sujeitam do processo, caracteriza-se pela capacidade de resolver problemas, criticidade, criatividade, inovação, em constante realização.

Neste artigo procura se apresentaras problemáticas do fracasso escolar, de modo a orientar diretamente as pessoas responsáveis pelo processo ensino/aprendizagem. Sabendose que esse pode ser uma fonte de reflexão psicopedagógico para os envolvidos na prática de ensinar. Possibilitando-os analisar por que o aluno não consegue aprender e consegue detectar fatores que estão interferindo no processo de aprendizagem e que pode provocar o fracasso escolar da criança.

Como se trata de um processo complexo e inacabado, aberto a mudanças, de acordo com tempo, meio histórico-cultural, o tema apresentado não acaba aqui, nem deixará de ser assunto para debate, mesmo sabendo que foi uma abordagem limitada o enfoque aqui foi que os problemas de aprendizagem é uma situação real dentro das escolas brasileiras e que todos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem realizem pesquisas que possibilitem conhecer melhor e saber intervir no problema aqui citado.

Concluo o ensaio com uma reflexão sobre a prática psicopedagógica, analisando a pertinência da regulamentação da profissão, neste momento histórico, e ainda, se a prática atual e a formação que a conduz atendem à demanda que lhe deu origem. Tal reflexão se faz importante, uma vez que o compromisso do psicopedagogo é com a transformação da nossa realidade escolar, e, só por meio do exercício reflexivo, podemos superar os enormes obstáculos que a realidade atual nos impõe. (NADIA A. BOSSA, 2011, Pág.23).

Portanto as escolas precisam recorrer aos psicopedagogos para juntos planejar ações e intervenções preventiva que traga soluções para o problema da não aprendizagem do aluno, enquanto sujeito da aquisição do conhecimento. Pois é de suma importância as contribuições psicopedagógicas para o processo educacional, o que traz para as instituições novos horizontes e novas práticas educacionais, é um processo que provoca mudanças, principalmente para a qualidade da educação e o sucesso escolar de todos.

BIBLIOGRAFIA

FERNÁNDEZ. Alicie. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SCOZ. Beatriz, Psicopedagogia e Realidade escola: O problema escolar de aprendizagem. 3ªed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

BOSSA. Nádia Aparecida. A psicopedagogia No Brasil-Contribuições a partir da Prática. 4ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Wark, 2011.

FERNANDES.FERMINO, Sisto, BORUCHOVITCH, Evely, DIEHL, Lucila, Tolaine, Fini, PALERMO,Rosely,Brenelli,MARTINELLI,Selma de Cássia(organizadores) Dificuldade de aprendizagem no contexto pedagógico. 2ª ed.- Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FERNÁNDEZ. Alicie (org.) Psicopedagogia na Escola: buscando condições para

a aprendizagem significativa. São Paulo, SP: Unimarco, 1993.

MOTA. Márcia, PAIVA, Maria das Graças, TRINDADE. Vera. (organizadores) Tendências contemporâneas em psicopedagogia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASSEDAS. Eulália. Intervenção educativa e Diagnóstica Psicopedagógico. Ed.3ª - Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1996.

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.

DOCUMENTOS ELETRÔNICOS

COSTA, Karina da et al. Psicopedagogia em foco: caracterização do status atual dos estudos no Brasil. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 32, n. 98, p. 182-190, 2015 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103848620150002000008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 maio 2021.

Disponível:<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/40256/a-castracaoe-o-complexo-de-edipo#ixzz3Pw9XUxiL > Acesso em: 26 jan.de 2021

Disponível:<http://www.conceito.de/interdisciplinaridade#ixzz3PwO8dlxb>Acesso em:28 de maio de /2021.

Disponível: <https://psicologado.com/abordagens/psicanalise/ampliando-as-visoessobre-a-formacao-da-neurose>Acesso em: 20 de dez. 2020.

Disponível:<https://www.polbr.med.br/ano11/for0211.php.>Acesso em 28/05/2021.

DIREITO EDUCACIONAL: E OS ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ELIANA ALVES TEIXEIRA

RESUMO:

O presente artigo trouxe a discussão dos aspectos legais da Educação Inclusiva, relacionando com o atual cenário educacional brasileiro, em especial a Rede Estadual e a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, a respeito da sua implementação quanto a inclusão dos estudantes com deficiências, baseada na legislação. A Declaração de Salamanca em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram ações governamentais que contribuíram de forma significativa para que esses estudantes tivessem seus direitos educacionais garantidos. A legislação contribuiu também para promover a inclusão em classes regulares comuns, necessitando por parte dos docentes buscarem capacitação e aperfeiçoamento facilitando o trabalho quanto a essa questão. Assim, a presente pesquisa visou discutir a trajetória da educação inclusiva no país e em São Paulo mais especificamente, a fim de trazer contribuições a respeito dessas políticas a partir de levantamento bibliográfico. Os resultados indicaram que apesar da forte legislação da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, a Rede Estadual aplica as

suas de forma diferenciada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Legislação; Estudantes com Deficiências; Inclusão.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva não é algo tão antigo, principalmente em se tratando do Brasil, se comparado aos demais países. Até então a preocupação era em atender as deficiências, não se preocupando com a escolarização.

No início, as escolas de ensino regular, atendiam apenas a um grupo seleto de estudantes, excluindo as pessoas com deficiência como um todo. Com o passar do tempo, a democratização chegou às escolas, introduzindo o acesso destes estudantes às classes regulares, integrando apenas. Apesar disso, as mudanças começaram a ser significativas, trazendo grandes mudanças para o cenário educacional.

Dois movimentos fizeram a diferença: a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) em 1954; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca em 1994.

Atualmente o cenário mudou, pois a Educação Inclusiva está presente nas discussões governamentais, uma vez que agora todos reconhecem entre outros direitos o acesso e a permanência na escola respeitando e atendendo a suas especificidades e necessidades.

Porém, como problemática temos que apesar da legislação pertinente ao tema ainda existem desafios nos dias atuais que precisam ser superados. Muitas vezes o que está descrito na lei não aparece no físico da escola, desrespeitando assim não só a legislação, mas também o estudante.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo discutir sobre os aspectos legais da Educação Inclusiva no Brasil; e como objetivos específicos discutir sobre a legislação aplicada na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo e também da Rede Estadual de Ensino da mesma, trazendo uma análise a respeito do processo de implementação nessas duas redes em específico. A metodologia escolhida para a realização desta pesquisa foi a qualitativa, pois, se apresenta como uma espécie de pesquisa conclusiva, uma vez que tem por objetivo quantificar um determinado problema, neste caso, os aspectos legais da Educação Inclusiva.

Como aporte teórico deste artigo, baseamo-nos em Mazzota (2005); Rogalski (2010); Takahashi et al. (2014); Nascimento (2015), dentre outros autores que trazem a problemática referente ao tema em questão.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 LEGISLAÇÃO VOLTADA PARA A INCLUSÃO

Antes de 1854, as pessoas com deficiências não eram reconhecidas pela sociedade. Na Educação, também não era diferente, pois, as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seleto de estudantes para trabalhar, excluindo pobres, negros e também deficientes.

No Brasil, esse ano foi o marco da

inclusão a partir do Decreto nº. 1.428/1854 que tratava-se da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no ano de 1854, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos, com o intuito de atender deficientes auditivos e visuais.

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi (1926), voltado para o atendimento de deficientes mentais. Já vinte e um anos depois, a Fundação Getúlio Vargas começou a preparar docentes para trabalhar com estudantes cegos ou com algum outro tipo de deficiência visual:

Em 1947, o Instituto Benjamin Constant, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, passou a realizar tal curso de formação de professores em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (MAZZOTA, 2005, p. 33).

A Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), criada em 1954, permanece até os dias atuais, contemplando o atendimento de diferentes tipos de deficiência de forma mais humana e igualitária, crescendo a participação da comunidade, dos pais e amigos.

A partir disso, vários governantes, órgãos, instituições e Políticas Públicas foram criadas a fim de garantir esses direitos. Araújo (1997) relata que a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, serviu para inúmeras mudanças aqui no Brasil.

Em 1971, a Lei nº 5.692 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), trazendo a necessidade do tratamento especial contemplando as: "deficiências físicas, mentais, que se encontra em atraso notável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (BRASIL, 1961).

Mas o marco definitivo veio com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988. A Constituição trouxe os artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, discutiu os direitos das pessoas com deficiências também. Nela ocorreram discussões acerca da inclusão acabaram culminando na produção de um documento voltado à inclusão dessas pessoas em classes de ensino regular comum, garantindo a inclusão, a socialização e métodos centrados nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Assim, no país todo Políticas Públicas foram criadas a partir de leis, normas e decretos respeitando as necessidades dessas pessoas principalmente nas redes públicas.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, trouxe questionamentos relacionados à esse tipo de educação:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que,

as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 1).

Rogalski (2010) discute um período anterior a tudo isso. Ao separar os estudantes com deficiências de outros que não apresentavam, a inclusão deixava de existir. Por isso, as Políticas Públicas devem assegurar os direitos desses estudantes com deficiência para que eles possam frequentar as salas comuns, a fim de se socializar e se desenvolver.

Porém, devemos lembrar que ainda existem divergências políticas e sociais que por vezes dificultam que o processo de inclusão realmente aconteça.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SAO PAULO E DA REDE ESTADUAL

O Estado de São Paulo, em conjunto com a Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 1994, trazendo a importância de atender a esses estudantes, permitindo seu ingresso nas escolas regulares.

Porém, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, junto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foi uma das pioneiras na oferta de atendimento a Educação Inclusiva tendo avançado muito no atendimento qualificado desde o ano de 1951, com a criação da primeira escola municipal para estudantes com deficiência auditiva, além da promulgação de diversas leis e decretos, projetos, formação continuada aos professores, instalação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) dentre outras ações que auxiliam a promover a inclusão dos estudantes com deficiências.

Um dos acontecimentos mais importantes dentro no município foi a promulgação do Decreto nº 33.891/1993, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino.

Esse Decreto trouxe entre outras questões a criação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) paralelas às classes regulares comuns. Até o ano de 2004, já haviam sido instaladas 99 salas, demonstrando o movimento da SME em relação a esse atendimento pedagógico em especial.

O Decreto nº 45.415/2004, estabeleceu diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

O Artigo 2º assegurou a matrícula de todo e qualquer estudante nas classes regulares comuns, sendo vedada qualquer forma de discriminação. Ainda o Decreto considera que os serviços de Educação Especial devem ser prestados em conjunto ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), e pelas seis Escolas Municipais já existentes.

Por fim, o Artigo 4º discute que os

estudantes com deficiências, limitações e/ou disfunções no processo de desenvolvimento serão encaminhados aos serviços de Educação Especial quando, realizada avaliação educacional e diagnosticada a real necessidade.

Diante desse Decreto ocorreram avanços significativos entre os anos de 2005 a 2008 no que se refere à consolidação e a ampliação desses serviços, bem como o aumento do atendimento educacional especializado.

A Deliberação CEE nº 68, do Conselho Estadual de Educação estabelece normas e procedimentos consideradas essenciais na implementação de uma Educação Inclusiva na rede estadual:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE, 2007, s/p.).

Em 2008, foi criada a Resolução SE nº11, discutindo sobre a educação escolar de estudantes com deficiências indicando que esses estudantes devem preferencialmente frequentar salas regulares comuns, com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em outra unidade escolar.

O Artigo 3º a Secretaria discute que o atendimento também deveria ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, formada pela Gestão e o docente da sala comum, podendo, contar com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde, caso haja a necessidade.

Ainda no mesmo ano, a Resolução SE nº 11 foi alterada pela Resolução SE nº 31, definindo quem são os estudantes alvo da Educação Especial e o apoio para o atendimento às demandas específicas (SÃO PAULO, 2008).

A Resolução nº 11 tratava também da avaliação desses estudantes em seu parágrafo 2º: "Aplicam-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola".

Porém, a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 2009, trouxe questões relacionadas à Terminalidade Escolar, regulamentando que:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem deidade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

Em 2010 surgiu o Programa Inclui, publicado a partir do Decreto Municipal nº 51.778, de 14 de setembro, instituindo a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Esse programa estava relacionado a diferentes projetos cuja finalidade era construir uma rede interligada de apoio entre o estudante, a instituição e a família, por meio de acompanhamento da trajetória escolar e do processo de ensino e aprendizagem:

Projeto Identificar: qualificar na Rede Municipal de Ensino, os dados de estudantes com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line (EOL); Projeto Apoiar: ações de suporte pedagógico especializado para o públicoalvo da educação especial; Projeto Formar: formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos demais profissionais de educação; Projeto Acessibilidade: eliminar possíveis barreiras que impedem os estudantes com deficiência e TGD participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais; Projeto Rede: oferecer aos estudantes da Rede Municipal apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares; Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue; e Projeto Avaliar: analisar os impactos da implementação do Programa Inclui com relação aos estudantes, bem como avaliar e acompanhar os processos de aprendizagem do público-alvo da educação especial (SÃO PAULO, 2010, s/p.).

Na sequência a Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01 de 14 de fevereiro de 2013 discute o Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual em diferentes aspectos, sendo a Secretaria de Estado da Educação (SEE) responsável por:

a) Incidir para que os Centros de Educação Infantil (CEI's) e Escolas de Educação Infantil (EMEI's) possam contar com profissionais capacitados a fim de detectar sinais de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças matriculadas, realizando assim intervenção precoce; b) Garantir estímulo adequado ao desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual matriculadas na rede; c) Fortalecer a formação dos professores da rede regular comum com vistas a garantir uma educação inclusiva efetiva; d) Implantar Política de Avaliação de Desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino (Educação Inclusiva) e nas Escolas Especializadas (SÃO PAULO, 2013, s/p.).

Em 2015, a Resolução SE nº 29, de 23-6-2015, deu uma nova formatação ao texto do artigo 10 da Resolução SE nº 61, de 11-11-2014, que dispõe a inclusão nas unidades escolares da rede estadual de ensino. O artigo 10 da Resolução SE nº 61, passou a vigorar da seguinte forma: "Artigo 10 - Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos estudantes alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer tipo de atendimento escolar, a escola

poderá contar com:

a) Professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da sala regular e o aluno surdo/com deficiência auditiva; b) Professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e guia-intérprete do aluno surdo e cego; c) E cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público, o Governo de São Paulo e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações quando requerido e autorizado pela família; e para os alunos com deficiência, cuja limitação lhes acarrete dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, não conseguindo apresentar autonomia e independência (SÃO PAULO, 2015, s/p).

Tem-se também a Portaria nº 8.764/2016 que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 instituindo na Rede Municipal a Política Paulistana de Educação Especial, extinguindo o Programa Inclui. O artigo 2º discute sobre o acesso e a permanência do estudante em sala regular; e o 3º trata da matrícula em classes regulares, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período contra turno acompanhado de professor especialista.

O artigo 5º discute as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) relacionada às intervenções das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) nas escolas; e o artigo 6º trata do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que supervisiona as escolas, orientando-as através de diferentes ações.

O documento ainda traz a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede. O artigo 9º e 10 tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que seriam equipadas de acordo com o ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Artigo 9º do mesmo Decreto.

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo também possui Legislação e Diretrizes pertinentes ao tema em questão. Assim, trazemos as principais leis, diretrizes e normas para ampliar a discussão.

Até então, a última Resolução SE nº 68 em 2017 dispõe sobre a implementação da sala de recursos multifuncionais em turmas distintas compostas por estudantes de acordo com suas necessidades; agrupamento organizado por uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação; Educação Especial exclusiva quando o processo de ensino e aprendizagem se dá em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos na escola necessários à transposição de barreiras em relação à inclusão do estudante em classe regular comum; entre outras questões.

A implementação de uma legislação específica, provocou transformações importantes na inclusão de pessoas com deficiências. As Políticas Públicas trouxeram que: "O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito" (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 329).

2.3. RECURSOS PEDAGÓGICOS

Todas as pessoas têm o direito de frequentar o ensino regular, havendo a necessidade por parte das escolas em transformar os diferentes ambientes a fim de acolher melhor a todos os estudantes, sem que este seja obrigado a se adaptar ao que já existe ali, mas garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem (NASCIMENTO, 2015).

A aprendizagem não ocorre do mesmo jeito, porque em muitos casos as informações não são transformadas completamente em conhecimento, sendo necessário considerar essas diferenças, pois, esses estudantes não estão ali apenas para se socializarem, mas para aprenderem como os demais. Assim, é preciso desenvolver as potencialidades desses estudantes a fim de que eles se tornem autônomos e se desenvolvam de forma plena.

No Brasil, segundo as pesquisas, menos de 20% dos docentes possuíam formação específica na área de Educação Especial até o ano de 2017, não havendo dados suficientes para registrar capacitação específica para lidar com o autismo (AZEVEDO, 2017).

Ou seja:

Se por um lado estas mudanças nas concepções incitam a criação de novas expectativas educacionais por parte das pessoas com deficiência, das suas famílias e da sociedade em geral, além de incitar a reavaliação dos projetos pedagógicos das unidades escolares, em específico, dos seus objetivos e dos sistemas de avaliação, em todos os níveis; por outro, projetam uma perspectiva muito otimista para a educação especial, considerando como ela tem se desenvolvido até agora [...] (FERREIRA, 2002, p. 98).

Para isso, uma das iniciativas do governo foi à implementação da Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, voltado para integrar o estudante com deficiência, disponibilizando equipamentos de informática, mobília e materiais, além de integrar tudo isso a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) que servem como recursos atrativos, que instigam e estimulam a aprendizagem:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2000, p. s/n).

O Ministério da Educação disponibilizou também materiais didáticos e paradidáticos em braile, em áudio e na Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), notebooks com sintetizador de voz, softwares para comunicação e outros recursos que facilitassem a promoção do acesso ao currículo de forma plena:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-adia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência (MANZINI, 2005, p. 82).

A construção da Educação Inclusiva encontra-se voltada também para o uso das Tecnologias Assistivas como aliado no desenvolvimento de competências e habilidades, abrindo novos caminhos para o estudante.

Desta forma, as limitações causadas pela deficiência não podem servir de barreira entre o estudante especial e suas interações com o mundo. Uma das possiblidades de minimizar essas barreiras seria através das Tecnologias Assistivas, que mesmo que a escola disponha de recursos simples, que possam ser confeccionados pelos próprios professores ou pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sirvam como porta para a autonomia.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matrícula dos estudantes com deficiências em classes comuns instiga ao docente o desafio de pesquisar mais sobre essas questões, buscando mais informações, elaborar diferentes estratégias para que se atinja mais qualidade na educação.

Assim, incluir o estudante com deficiência deve oportunizar a participação e a aprendizagem do mesmo. A escola deve manter o compromisso com o seu desenvolvimento garantindo a inclusão, o que deve trazer também um olhar individualizado, levando-se em consideração as especificidades dessas crianças, pois, um trabalho direcionado e efetivo pode fazer toda a diferença na vida desses estudantes.

Podemos dizer ainda que de acordo com os resultados encontrados, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo aparentemente apresenta maiores possibilidades de inclusão principalmente no tocante a legislação e as suas práticas.

Assim, independentemente da rede a qual o estudante está matriculado, é preciso que a rede acompanhe com maior envolvimento o desenvolvimento dos mesmos a fim de lhes assegurar o que garante a legislação, apoiando a sua permanência na escola.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

AZEVEDO. M. O. Práticas peda-

gógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro--1961353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 29 nov. 2021.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Ite mid=817>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [CEE]. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: . Acesso em: 24 dez. 2021.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação e Sociedade. Ano XXIII, n. 79, ago, 2002.

HATTGE, M.D.; KLAUS, V. A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos. Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340| maio/ago. 2014 Santa Maria. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641. Acesso em: 27 nov. 2021.

MACÊDO, J.A.S. Inclusão: a escola está preparada para ela? Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparadapara-ela.htm>. Acesso em: 16 nov. 2021.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005. p. 82-86.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

NASCIMENTO, S.V. Políticas públicas para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. IFRJ. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. PUCPR, 2015.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

São Paulo. Decreto nº 51.778, de 14 de Setembro de 2010. Institui a política de atendimento de educação especial, por meio do programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2010/5177/51778/decreto-n51778-2010-institui-a-politica-de--atendimento-de-educacao-especial-por--meio-doprograma-inclui-no-ambito-da--secretaria-municipal-de-educacao. Acesso em: 02 dez. 2021.

SÃO PAULO. Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de 14-2-2013. Pro-

grama Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJ%20SEDPCD,%20SES,%2 0SEE,%20SEDS,%20SEERT,%20SEELJ,%20SEC,%20SEJDC,%20SEDECT_01_13.HTM?Time=28/12/2019%2016:08:21. Acesso em: 23 nov. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE 11, de 31-1-2008. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE 29, de 23-6-2015. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_15.HTM?Time=28/12/2019%2017: 31:01. Acesso em: 26 nov. 2021.

SÃO PAULO. Resolução SE 68, de 12-12-2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=28/12/2019%2017: 22:15. Acesso em: 23 nov. 2021.

SÃO PAULO. Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <http://goo.gl/sPGW32>. Acesso em: 14 nov. 2021.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação /

Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC -. Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ELISANGELA PRADO CAIEIRO DA COSTA

RESUMO

Para que ocorra a transmissão do conhecimento é preciso haver um planejamento do que se quer ensinar, e para quem ensinar, e o resultado pretendido depende das ações que o educador promoverá. O jogo ou a brincadeira poderão ser importantes recursos metodológicos para a transmissão de conceitos, desde que organizados de forma intencional, levando as crianças a se depararem com a necessidade de tomada de decisões,

organização de dados, com pretensão de socializá-los. Através dos jogos, o aprendizado fica descontraído, divertido, gerando situações de competitividade e cooperativismo, favorecendo o raciocínio lógico e as habilidades das crianças, levando-as ao desenvolvimento psicológico, emocional, corporal, social e intelectual de forma prazerosa, tornando-as sujeitos autônomos e também colaborativos. Para isso farei uma pesquisa bibliográfica de autores que abordam o lúdico e também o uso da brincadeira como materiais de apoio aos educadores nos processos de ensino-aprendizagem na infância, como Weiss (2016), Teixeira (2012), Brock (2011), Dorneles e Benedetti (2012), Fortuna (2001), Luckesi (2004), Sampaio (2018) entre outros.

Palavras chave: Desenvolvimento psicomotor. Aprendizagem. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Atualmente a preocupação com o desenvolvimento motor na infância tem causado inúmeras preocupações em pesquisadores da área. A infância e a criança passam a ser objetos de constante estudo, levando pesquisadores, pediatras, psicólogos, pedagogos a desenvolverem propostas e orientações referentes ao mundo da criança.

Após inúmeras observações seguidas de anos de estudos, foi possível constatar que as crianças que vivem nos grandes centros urbanos se movimentam pouco ao brincar, optando muitas vezes por brinquedos tecnológicos. Isso ocorre talvez por falta de espaços para o lazer, pois a maioria mora em apartamentos ou casas com pouca metragem. Também poderá ser à falta de tempo por parte dos adultos, haja vista que na maioria dos lares os pais trabalham o dia todo e, consequentemente não tem tempo para levar seus filhos a um parque ou incentivá-los à prática de esportes, resultando numa vida sedentária para toda a família, sendo a prática de esportes substituídas pela televisão e/ou jogos eletrônicos.

O desenvolvimento motor é muito importante na infância, sendo que se não for estimulado bem como desenvolvido na idade certa, poderá afetar a idade adulta e até a velhice. A Psicomotricidade estuda os movimentos necessários para cada idade, com objetivos específicos de estudos a serem alcançados e progressões previstas nas brincadeiras, acompanhadas de intencionalidades, conforme a idade da criança. De acordo com o conceito elaborado pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade "a psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do Homem, por seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo". (SBP, 1995, Apud SILVA 2013)

Ao observar a criança brincando, é possível detectar suas condições psicomotoras, o domínio que ela tem do próprio corpo. Uma simples brincadeira de 'amarelinha' passa a ser um recurso metodológico para trabalhar o equilíbrio de uma criança. Além disso, o profissional psicomotricista pode utilizar testes e escalas psicométricas para detectar déficits psicomotores, sendo estes excelentes auxiliares na elaboração de um planejamento para estimulação psicomotora em indivíduos diagnosticados com déficits psicomotores, servindo como base para delinear planos

de trabalho e intervenções.

A Psicomotricidade é a área que estuda a relação entre o pensar e o agir, estuda o ato de realizar o que se pensou e também a ação realizada diante de um estímulo ou necessidade corporal. É a realização do pensamento através do ato de forma harmoniosa, coesa e equilibrada. Para tal realização, as funções psíquicas e neurofisiológicas precisam agir de forma precisa, ajustada com a tonicidade e o equilíbrio, assegurando o controle postural. A psicomotricidade também contribui para a melhora na coordenação motora, tarefas de praxia global e fina, auxiliando na aprendizagem da leitura, escrita, concentração e raciocínio lógico.

Segundo Bueno (1998, Apud SILVA 2013, p.10)

Entende-se por estimulação psicomotora o processo que envolve contribuições para o desenvolvimento harmonioso da criança no começo de sua vida. Caracteriza-se por atividades que se preocupam e vão ao encontro das condições que o indivíduo apresenta, acima de tudo, na sua capacidade maturacional, procurando despertar o corpo e a atividade por meio de movimentos e jogos, buscando a harmonia constante.

Para a autora, a Psicomotricidade é um facilitador das condições naturais, agindo na prevenção de distúrbios corporais, no domínio do equilíbrio do corpo, no êxito de diversas coordenações e organizações do esquema corporal, sendo possível sua prática na escola, na família e no meio social, com a participação dos professores, pais e educadores em geral.

Este artigo tem o objetivo de abordar a brincadeira, o lúdico bem como os jogos como um importante material metodológico, que além de desenvolver a motricidade na infância, também auxilia no processo de ensino-aprendizagem de conteúdo, proporcionando momentos de descontração e favorecendo o raciocínio lógico.

Portanto, a presente investigação parte do seguinte problema de pesquisa: quais são as contribuições da Psicomotricidade para o processo de aprendizagem na infância?

A pesquisa foi fundamentada em BROCK (2011), BROUGÉRE (1998), CORSARO (2009), FORTUNA (2001), LUCKESI (2004), SAMPAIO (2018), SARMENTO (2014), TEIXEIRA (2012), WEISS (2016) entre outros.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Desde os primeiros anos de vida, a brincadeira costuma fazer parte da cultura infantil, desempenhando papel fundamental no aprendizado e no desenvolvimento das crianças, visto que brincando experimentam várias vivências do cotidiano que os cercam, representando realidades vividas e até as que gostariam de vivenciar.

O ato de brincar é um dos recursos psicomotor acessível, que além de ser um momento de felicidade na vida das crianças, é um momento em que a criança desenvolve várias capacidades de interação, no qual cria e recria o tempo todo, proporcionando leveza em processos de aprendizagens.

O brincar é um direito da criança regulamentado por lei, e mais do que isso é muito importante para seu desenvolvimento, possibilitando a interação com o mundo à sua volta.

Se até mesmo o adulto, ao brincar, desenvolve capacidades de criatividade, interação social, aprende a controlar emoções, muito mais as crianças quando brincam. Sarmento afirmou que "brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das atividades sociais mais significativas" (SARMENTO, s/a, p.15).

Fortuna, em sua tese Vida e Morte do Brincar, cita: "um brinquedo, uma brincadeira, um jogo é tanto melhor quanto mais engendra mistério e oportuniza a ação física e mental" (FORTUNA, 2004, p.1). Brincando é possível controlar as angústias, impulsos, medos, superar o egocentrismo e desenvolver a empatia, a solidariedade, avançar o raciocínio provocando a cooperação.

Segundo consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 em seu artigo 16, o brincar é um direito da criança. E mais do que isso, é muito importante para seu desenvolvimento, possibilitando a interação com o mundo à sua volta. As crianças possuem uma enorme capacidade de criar fantasias diante de situações de dor, angústias, resistindo aos seus problemas e criando condições aceitáveis para o

"jogo da vida".

Kishimoto (1998 Apud CREPALDI 2010, p.99) explica que:

Por meio da brincadeira de faz de conta, a criança imita a vida real, pais e adultos e que, por consequência, nesse tipo de brincadeira ela simplesmente reproduz o que há de melhor e pior no que observa, (...) imita situações e valores do meio social em que está inserida, e por consequência, influenciada.

A autora afirma que quando estas brincadeiras são levadas a sério no ambiente educacional, podendo ser nele reproduzidas, seguramente contribuirão para a formalização de um currículo que valorize a cultura de cada criança.

Deve-se tamanha importância ao ato de brincar porque, além do divertimento e do entretenimento, brincar é também fingir ser algo ou alguém que chama atenção, ou a busca da representação, da ressignificação, imitando a cultura do adulto. Na brincadeira vale muito a interatividade, a reiteração, o faz-de-conta, a ludicidade para que possa gerar conhecimento. Estes são os eixos estruturadores das culturas da infância. O brincar, além de proporcionar momentos de diversão contribui para a convivência de pares, desenvolve a identidade social, cultural e histórica, pois brincar é "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares". (CORSARO, 2009, p.34).

Dos 2 aos 7 anos, é a fase em que a criança alcança as habilidades motoras básicas, como as habilidades locomotoras (andar, correr, saltar), as manipulativas (alcançar, segurar, soltar, lançar, receber, chutar) e as estabilizadoras (equilíbrio dinâmico, equilíbrio estático e movimentos axiais). É considerada, por estudiosos no assunto, como uma fase muito importante

para o desenvolvimento das crianças.

Com a urbanização dos grandes centros e o aumento das tecnologias, o brincar tomou outras proporções. Geralmente, as crianças de hoje se movimentam bem pouco, levam uma vida sedentária, passando a maior parte do tempo em frente a aparelhos eletrônicos, levando-os a recusar brincadeiras que se movimentam um pouco mais. Mais importante que o brinquedo é a brincadeira. Em tempos que os pais são atarefados em demasia, se torna mais cômodo que seus filhos fiquem dentro de casa assistindo televisão, jogando videogame ou brincando sozinho.

Diante dessa escassez de movimentação, a criança, além de perder o interesse, perde experiências corporais, não domina seu próprio corpo, levando a sentirem- se inseguras em relação ao mundo, deixam de realizar atividades que organizam o cérebro, e principalmente, perdem a verdadeira alegria da infância e oportunidades de descobrir o mundo pela brincadeira. Silva (2013, p. 57) explica que:

A primeira e segunda infância representam períodos determinantes para o processo formativo da criança, no qual organiza estruturas emocionais, cognitivas e motoras (psicomotoras), determinantes dos modos de relação que estabelecerá com sua realidade externa e interna.

Uma educação psicomotora de qualidade tem objetivos de proporcionar melhores possibilidades de adaptação ao mundo exterior, priorizando o domínio do equilíbrio, a consciência do corpo e futuramente a eficácia de diversas coordenações corporais.

Toda criança precisa de interagir com outras crianças, desenvolver a defesa, partilhar rituais, fazer uso de valores comunitários, necessita ter amigos, estar sempre investindo na perseguição de objetivos pessoais, o que refletirá na personalidade da criança.

No brincar, a criança pode compartilhar conhecimentos com seus pares, desenvolver sua motricidade corporal e/ou motricidade cerebral, porque em muitas brincadeiras é necessário tomar decisões rápidas, seja num jogo de tabuleiro ou até numa brincadeira de pega-pega.

O lúdico também poderá ser um excelente aliado na transmissão de conteúdos escolares. Para Luckesi (2004, p.13) as crianças acabam por aprender melhor o conteúdo com o uso de atividades lúdicas, pois com tais atividades podemos abordar teoricamente um conceito e colocá-lo em prática. O autor acrescenta que os alunos envolvidos nas práticas lúdicas se sentem mais à vontade a questionar o método, o conteúdo e a relacioná-lo com o cotidiano, o que favorece a aquisição conceitual.

O jogo também é um promotor de aprendizagem e de desenvolvimento, podendo ser considerado um excelente aliado nas práticas escolares, desde que seja organizado, planejado com intencionalidades do que se quer alcançar. Segundo

Araújo, “desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais”. (ARAÚJO, 1992, p.106).

Os jogos, bem como as atividades lúdicas têm fundamental importância no planejamento e no desenvolvimento de

habilidades e conhecimentos. Embora o brincar ainda encontre resistência até mesmo entre educadores, e há ainda uma herança que atribui um lugar menor a essas atividades, com ideias de que "escola é coisa séria" e que "se brinca em casa", traduz uma visão apequenada e sem base científica da relevância das brincadeiras nas instituições educacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997, v.3, p.47) afirmam que atividades com jogos podem representar um importante recurso pedagógico, já que:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propicia a simulação de situações-problemas que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações.

Dorneles e Benetti (2012) explicam que a aprendizagem através de jogos, além de estimular os alunos ao movimento corporal também permite à criança sanar mais facilmente seus problemas, não somente de sua escolaridade, mas preparando-a para a sua existência. Os autores defendem que estes estímulos devem ocorrer o quanto antes, "a fim de que os alunos se tornem adultos potencialmente bem-sucedidos".

Não é uma tarefa simples, devendo primordialmente ser organizada, desafiando e ao mesmo tempo incentivando a conhecer e a compreender as relações do jogo com a proposta dos conceitos que se pretende ensinar. Ao construir as aprendizagens dessa forma, além de desenvolver o interesse pelo conhecimento aos educandos, os jogos desenvolvem o raciocínio lógico das crianças e suas habilidades, levando-as a desenvolver-se psicologicamente, culturalmente, mentalmente, de forma prazerosa, tornando-os sujeitos autônomos e colaborativos, pois, nos jogos enfrentarão a necessidade de decidirem com estratégias pensadas e formuladas suas tomadas de decisões, conforme afirma Dorneles e Benetti (2012) "uma vez que se aprende melhor, na prática, solucionando problemas do que memorizando conceitos".

Para que o jogo ou a brincadeira se tornem importantes recursos metodológicos à transmissão de conceitos, é necessário que sejam planejados de forma intencional e com a mediação de um educador, com dinamismo, criação de um ambiente agradável e lúdico, se apropriando do cotidiano das crianças, organizando, sempre que possível, trabalhos em grupos, objetivando valorizar a produção individual e a socialização, destacando, sobretudo, a autonomia nas tomadas de decisões.

Para Vygotsky (1991, Apud MORETTI, 2015, p.50).

A apropriação do conceito pela criança ocorre pela síntese que ela elabora em processos de abstrações reflexivas, que internalizam operações externas, em um processo que vai do interpessoal para o intrapessoal

Com isso, vemos que o adulto assume o papel decisivo e organizativo no desenvolvimento infantil, sendo mediadores e responsáveis pela qualidade do aprendizado da criança. É preciso provocar a

curiosidade, ensinar a interpretar sem repetição inconsciente, compreender de fato o conhecimento proposto.

Para isso é muito importante que o educador busque sempre novos conhecimentos, diligência na transmissão dos conteúdos, porque estamos vivendo um momento histórico, dinâmico, no qual as informações passam por profundas mudanças em curto espaço de tempo, e agregar movimentos ao processo de ensinoaprendizagem pode ser uma forma de ampliar o repertório das crianças, adquirindo assim, várias noções básicas para o próprio desenvolvimento intelectual, permitindo tomarem conhecimento de experiências concretas. Para isso é necessário que haja segurança na relação entre educador e educando no momento da transmissão dos conteúdos.

O educador consciente da importância da psicomotricidade na escola será criativo, observador, com objetivos claros, a fim de que planeje o que se quer ensinar e o público que se quer alcançar, com interesse de levar novas ideias e novas possibilidades para a sala de aula. Silva e Haetinger (2013, p.122) fundamentam que É muito importante proporcionar experiências criativas aos alunos. As práticas que associam arte, elementos lúdicos, movimentos e vivências coletivas contribuem para a criatividade e o desenvolvimento do senso crítico. Os jogos criativos e suas sistemáticas lúdicas recriam a realidade, aproximam-nos e fazem-nos reagir perante novas situações.

Sendo assim, observamos que o trabalho do educador é constante, mais abrangente do que se possa imaginar, podendo ser rico em aprendizado, sem monotonia, o qual será capaz de se tornar uma pessoa inesquecível na vida de seus alunos, de forma positiva, encaminhando todos para o sucesso almejado.

CONCLUSÃO

Diante da relevância social, econômica e cultural que a educação assume, na qual o conhecimento está presente nos diferentes campos da vida humana, cabe ao educador procurar associar práticas psicomotoras no cotidiano das crianças desde muito cedo, pois quando a Psicomotricidade não é valorizada, conforme explica Haetinger (2013, p. 80) “ interferiremos negativamente no desenvolvimento das outras dimensões humanas”. Se o educador valorizar as dimensões psicomotoras, principalmente na infância, a aprendizagem será potencializada.

Nos jogos, nas brincadeiras, além de as aprendizagens acontecerem de forma prazerosa, também estimulam o movimento corporal, desenvolvendo tonicidade corporal, tomadas de decisões, compreensão às regras impostas no jogo ou na brincadeira, desenvolvem um excelente raciocínio lógico, preparando as crianças para uma vida futura plena.

A ludicidade, juntamente com a mediação do professor, tem papel fundamental no desenvolvimento da criança. Neste contexto, além de se valorizar a absorção do conhecimento, também se valoriza a interação entre as crianças, visto que nos dias atuais esta interação ocorre com pouca frequência, considerando que vivemos numa sociedade em que a maioria dos pais trabalham fora de casa e por longos períodos, e, consequentemente,

não tem tempo para proporcionar momentos de interação de seus filhos com outras crianças.

Portanto, nesta tese busco conscientizar educadores sobre a importância da ludicidade e das brincadeiras desde muito cedo para o desenvolvimento corporal, psicológico, psicossocial, emocional e intelectual das crianças. É inegável que a criança que possui um bom controle motor, poderá explorar o mundo exterior e obter experiências concretas que beneficiarão também seu desenvolvimento intelectual.

Diante da pesquisa bibliográfica realizada, confirmamos que a ludicidade planejada, além de ser um facilitador ao professor nos processos de ensinoaprendizagem, é uma ferramenta poderosa para a construção de um cidadão crítico, autônomo nas tomadas de decisões, colaborativo, sociável, com bom raciocínio lógico, dinâmico, com potenciais para se tornar um adulto bem-sucedido. Para isso o educador precisa buscar estratégias para o que se quer ensinar e para quem ensinar.

Mesmo que os desafios sejam inúmeros, o caminho é longo, não podendo haver retrocesso, faz-se necessário encorajamento e posicionamento frente à demanda de crianças que chegam à escola muito cedo e com defasagens motoras.

Acredito que este trabalho contribuirá para o processo de formação das crianças, por colocá-los, com o auxílio do educador, como protagonistas do seu aprendizado, pela relação construída no trabalho em grupo e pela forma mais lúdica de aprender, nos oferecendo dados empíricos a respeito da prática, servindo como um recurso a mais a ser utilizado nos momentos de planejamento, para contribuir mais efetivamente no ensino-aprendizagem de todos e despertando sua capacidade motora.

Reconheço, contudo, que o presente trabalho contém suas limitações, já que o tema é muito amplo, e como qualquer outro trabalho acadêmico, não foi possível incluir as inúmeras variáveis pertinentes nesta tese. Sendo assim, pretendo deixar caminhos abertos para futuros pesquisadores explorarem ainda mais este assunto de suma importância à vida das crianças, dentro da escola e fora dela.

THE CONTRIBUTIONS OF PSYCHOMOTRICITY TO THE LEARNING PROCESS

Abstract: For the transmission of knowledge to occur, there must be a planning of what one wants to teach, and for whom to teach, and the intended result depends on the actions that the educator will promote. The game or play can be important methodological resources for the transmission of concepts, provided that they are intentionally organized, leading children to face the need to make decisions, organize data, with the intention of socializing them. Through games, learning becomes relaxed, fun, generating situations of competitiveness and cooperativism, favoring logical reasoning and children's skills, leading them to psychological, emotional, bodily, social and intellectual development in a pleasurable way, making them subjects autonomous and also collaborative. For that, I will do a bibliographic search of authors that approa-

ch the ludic and also the use of the play as support materials to the educators in the teaching-learning processes in childhood, as Weiss (2016), Teixeira (2012), Brock (2011), Dorneles and Benedetti (2012), Fortuna (2001), Luckesi (2004), Sampaio (2018) among others.

Keywords: Psychomotor development. Learning. Ludic.

REFERÊNCIA

ARAÚJO, V.C. O jogo no contexto da educação psicomotora.1.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BROCK, A. e cols. Brincadeiras: ensinar para a vida. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura Lúdica. Ver. Fac. Educ. v.24 n.2. São Paulo jul. /dez. 1998.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CREPALDI, R. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

DORNELES, L. R.; BENEDETTI, L. B. A Psicomotricidade como ferramenta da aprendizagem. Monografias Ambientais, v.8, nº8, p.1775-1786, ago. 2012.

FORTUNA, T. R. Vida e Morte do Brincar. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.8, n.2, p.63-71, dez. 2001.

LEHNEN, A. M. Exercícios físicos para populações especiais. Porto Alegre, Ed.Sagah, 2019.

LUCKESI, C. C. Ludicidade: onde ela acontece? Coletânea Educação e Ludicidade; Ensaios 03, Salvador Bahia, p. 11-20, 2004.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série): v.3-matemática. Secretaria de Educação. Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORETTI, V. D.; SOUZA, N. M. M. Educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: princípios e práticas pedagógicas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SAMPAIO, S. Manual de Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.7 ed. Editora Wak. Rio de Janeiro, 2018.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. Disponível em:

http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

SILVA, D. V., HAETINGER. M. G. Ludicidade e psicomotricidade - 1.ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2013.

TEIXEIRA, S. Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.2 ed. Rio de Janeiro, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14 ed. Editora Lamparina. Rio de Janeiro, 2016.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EURILENE COSTA ALVES

RESUMO

Lúdico é toda e qualquer atividade que proporciona prazer e divertimento aos seus participantes, podendo ser jogos, brincadeiras e atividades diversas. É através da imaginação que se cria um universo lúdico próprio, com lógica e regras características. É na infância que se inicia o desenvolvimento humano, nesta faze a criança começa a desenvolver sua identidade através de explorações e vivências. As atividades lúdicas por sua vez são ótimas para introduzir de forma significativa essas crianças no meio escolar além de promover seu desenvolvimento, acabam por trabalhar questões sensoriais, cognitivas, psíquicas, motoras e emocionais. O objetivo desta pesquisa é analisar como a influência do lúdico pode ajudar no processo de ensino aprendizagem na infância escolar. O método de pesquisa foi de revisão bibliogrática em caráter narrativo com a corroboração de 10 artigos, realizada em 2021 e 2022. Nos resultados obtidos verificamos que o lúdico é primordial para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e não somente como conhecimentos as serem transmitidos. Sendo de suma importância a apropriação da temática dos professores para que seja implementado nas salas de aula, deixando de ser apenas uma teoria e passando a ser vivência.

INTRODUÇÃO

Lúdico é toda e qualquer atividade que proporciona prazer e divertimento aos seus participantes, podendo ser jogos, brincadeiras e atividades diversas. É através da imaginação que se cria um universo lúdico próprio, com lógica e regras características (KISHIMOTO, 1996).

Na infância o lúdico está nas mais diversas atividades diárias, seja em uma brincadeira, jogo ou um divertimento, entretanto ele vai muito além do brincar, é um ato espontâneo que acaba por desenvolver múltiplas linguagens, a criança amplia sua imaginação, organização de pensamentos, assimila e age mediante a regras, cria e recria, organiza espaços e socializa. (SILVA E GONÇALVES, 2010).

Para Piaget (1971), o desenvolvimento da criança se dá através do lúdico e esse processo ocorre através de jogos, brincadeiras e atividades que causam prazer e divertimento, no ato do brincar a criança enxerga o mundo a sua maneira.

Segundo Vygotsky (1989), através de atividades lúdicas se desenvolve a atenção, a imitação e a memória, com as situações de jogos e brincadeiras a criança aprende a agir, passar a ter auto confiança, autonomia e iniciativa.

De acordo Santos (2011),

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e divertimento como um entretenimento ou distração.

(2011, p. 24).

É na infância que se inicia o desenvolvimento humano, nesta faze a criança começa a desenvolver sua identidade através de explorações e vivências. O processo de aprendizagem da criança ocorre desde seu nascimento, através de tudo que ela vivência em seu meio e relacionamentos, com isso vai se desenvolvendo os mais diversos aprendizados cognitivos, sociais, culturais, físicos e emocionais. (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; SOUZA e KRAMER, 1991; MYERS, 1991). Ao considerar o lúdico como uma ferramenta educacional há a oportunidade de aprendizagem do indivíduo, mesmo sem saber de seus conhecimentos prévios ou entendimento do mundo. Com ele pode-se desenvolver a tomada de decisão, gerar opinião individual, limites, desejo de exploração e comunicação (ANDRADE, 2013). Segundo Campos (2013), é por meio de brincadeiras que a criança se satifaz, expressa os seus sentimentos, suas necessidade e desejos, sendo um meio privilegiado para inserção da realidade, em que o brincar instiga as crianças a refletirem, organizarem e ordenarem seus interesses, mediante o ambiente de onde vivem, sendo a infância a idade das brincadeiras.

De acordo com ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) é considerado criança indivíduos de 0 a 12 anos incompletos de vida, ao longo da história por vários séculos e décadas essa infância foi negligenciada, somente com a criação deste estatuto que alguns direitos básicos como educação foram garantidos por lei (BRASIL, 1990).

A educação infantil é garantida por lei segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Base

(2006), é considerada a primeira etapa da educação básica, atende a faixa etária de 0 a 5 anos de idade, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e comunidade (BRASIL, 1996).

Na educação básica o primeiro contato escolar ocorre na educação infantil, onde esse indivíduo terá a possibilidade de se desenvolver integralmente. Ao ingressar na escola as crianças que até então só mantinham o convívio com pais, parentes ou conhecidos passam a conviver com outras pessoas, novos ambientes, rotinas e novas experiências. Nesta fase a criança irá ampliar seus conhecimentos e irá iniciar a formação de sua identidade, por isso é importante desenvolver aspectos como: atenção, concentração, coordenação motora, equilíbrio, memória, raciocínio lógico, expressividade, força e flexibilidade (BONDIOLI e MANTOVANI, 1998).

As atividades lúdicas por sua vez são ótimas para introduzir de forma significativa essas crianças no meio escolar além de promover seu desenvolvimento, acabam por trabalhar questões sensoriais, cognitivas, psíquicas, motoras e emocionais (FANTACHOLI, 2011).

O ato de ensinar e aprender está presente no cotidiano da humanidade, está ligada a estímulos e respostas causando adaptação do indíviduo ao ambiente em que habita e a determinadas circunstâncias. (CAMPOS, 1987).

A aprendizagem envolve o uso e de-

senvolvimento de todos aspectos do ser em si tanto físicos, congnitivos, sociais e emocionais (CRAIDY, 2001).

Para que ocorra a construção do conhecimento através do lúdico, as atividades, jogos e brincadeiras devem ser estabelecidades com objetivo e cárater pedagógico para promover o desenvolvimento intelectual (NEGRINE, 1994). Como instrumentos lúdicos verificamos o jogo que é o brincar com imaginação e regras bem estabelicidades, a brincadeira que é livre, o uso da imaginação torna a vivência e lugar único a serem explorados e vivenciados, o brinquedo objeto conduzido para finalidade do brincar, experimentar e criar (KISHIMOTO, 1996). Todos esses são ótimo recursos pedagógicos a serem utilizados com crianças para promover seu processo de desenvolvimento.

Para Vygotsky (1998) o professor poderá usar como estratégia de aprendizagem jogos, brincadeiras e atividades de forma lúdica para desenvolver na criança o pensar, resolução de problemas, seguir regras e a imaginação, para tanto é necessário ter subsídio teórico para explorar todo potencial da melhor forma possível.

O processo de ensino aprendizagem deve ser construído a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, partindo do mais simples para o mais complexo (SANTOS, 2010). O professor tem um papel fundamental nesse processo pois é a partir da didática lúdica utilizada, que os objetivos de aprendizagens poderão ser atingidos, com isso é importante desenvolver as capacidades dos alunos e assimilação do conteúdo, o mundo lúdico torna o aprender divertido, com o brincar, o jogar, o descobrir, o imitar, o experimentar, e o criar, o aluno desenvolve corpo e mente através do prazer. Portanto de forma bem estrutura, com objetivos bem estabelecidos o lúdico contribui grandemente com as aprendizagens na educação infantil.

OBJETIVO GERAL

Analisar como a influência do lúdico pode ajudar no processo de ensino aprendizagem na infância escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar como o lúdico pode ajudar positivamente no processo de aprendizagem.
- Identificar quais aspectos o lúdico desenvolve no ensino da educação infantil.
- Verificar o quão prazerosa pode ser a a educação mediante o lúdico.
- Analisar quais aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físicos são desenvolvidos nas atividades lúdicas.

MÉTODO

O método de pesquisa foi de revisão bibliogrática em caráter narrativo (ANDRADE, 1999). Foi sistematizada nos anos de 2021 e 2022, como critério de busca somente artigos nacionais; como descritores de busca usou-se: lúdico, pedagogia, ensino aprendizagem e educação infantil. Levou-se em consideração o ano de publicação dos artigos, considerando somente os de interstício de um ano a retrocer da data de pesquisa ano 2021, buscou-se so-

mente publicações de artigos científicos, dissertações e teses.

Como base de banco de dados estabeleceu-se: Google Acadêmico, Bireme, LILACS e Mideline.

Nos achados obteve-se o total de 16.800 artigos, após a leitura do título foram selecionados 317, após letirua do resumo somente 10 atendiam ao objetivo deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da pesquisa realizada encontram-se os seguintes 10 artigos que mencionam a importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.

Autor / Ano	PEREIRA, Adriana Gomes; CASTRO, Yasmim Alina de Araújo; RÊGO, Ilanara Almeida; CASTRO, Ícaro Filipe do Araújo. (Ano 2018).
Título	A Importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem em turmas de pré-escolas do ensino público de Pastos Bons, Maranhão, NE/Brasil.
Objetivo do Estudo	O objetivo desta pesquisa foi conhecer a importância do lúdico na visão de professores de educação infantil de escolas públicas de Pastos Bons-MA e como ele é trabalhado no cotidiano em sala de aula.
Método	A pesquisa em questão, que tem como tema o lúdico em sala de aula, se caracteriza como básica de natureza observacional, do tipo pesquisa de campo.
Conclusão	Em uma pesquisa sobre a ludicidade, observou-se que as atividades lúdicas com objetivo pedagógico nem sempre são facilmente realizadas, principalmente por falta de espaços próprios para tais atividades, como pátio ao ar livre, brinquedotecas e bibliotecas. Mesmo assim, os professores comprometidos com o uso da ludicidade como instrumento de aprendizagem desenvolvem alternativas que facilitam o aprendizado de tais alunos.

Autor / Ano	SOUZA, Dauseni Alves de. (Ano 2018).
Título	O lúdico como facilitador de aprendizagem na educação infantil.
Objetivo do Estudo	Objetivo geral verificar como ocorria o trabalho com o lúdico em uma sala de Pré- escola (5anos) no município de Cavalcante – GO.
Método	Para atingir o objetivo foi utilizada a pesquisa exploratória, os dados foram coletados através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo.
Conclusão	Tanto a pesquisa bibliográfica como a pesquisa de campo, mostraram que a ludicidade contribui com o desenvolvimento integral das crianças da Pré-Escola. Por isso o professor deve propiciar as crianças jogos e brincadeiras que sejam praticadas no dia -a- dia delas.

Autor / Ano	RAIOL, Dianny Maria Nunes; SOUZA, Maria de Deus do Espírito Santo. (Ano 2017).
Título	O Lúdico como ferramenta para o processo ensino – aprendizagem na educação infantil.
Objetivo do Estudo	Com o objetivo de observar a forma como o lúdico está sendo trabalhado pelos docentes no processo ensino aprendizagem em turmas do PRÉ I e II, pesquisar a formação acadêmica e a metodologia utilizadas para trabalhar o lúdico pelos professores da Escola Municipal de Educação Infantil Clube de Mães, observar se a infraestrutura da Escola é suficiente para trabalhar o lúdico, verificar o interesse e/ou a falta de interesse dos alunos pelas atividades lúdicas durante as aulas, reconhecer a importância do material pedagógico na aplicabilidade do ensino lúdico e no desenvolvimento de aprendizagem.
Método	Utilizou se uma pesquisa bibliográfica, bem como uma pesquisa de campo e quanto a sua natureza a qualitative, tendo como instrumento de coletas de dados a elaboração de questionários com seis perguntas abertas destinadas a diretora, coordenadora pedagógica e professores, sobre a problemática em questão, em seguida analisando e sistematizando os dados coletados na observação do lócus de pesquisa no espaço tempo de sala de aula e interpretados aos conhecimentos conquistados nessa pesquisa e anteriores a mesma.
Conclusão	Compreende-se que o lúdico é uma técnica de ensino que é digno de consideração especial. No que exprime a sua importância no ensino aprendizagem e a forma como é proporcionado o seu acesso na Educação Infantil, para que possa favoreça assim um espaço institucional criativo, estimulador, dinâmico, prazeroso, consistente e completo.

Autor / Ano	SILVA, Maria Albertina Araújo; SILVEIRA, Maria Antônia da Sousa. (Ano 2017).
Título	Educação infantil e suas especificidades: O lúdico no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil na E.M.E.F. Castelinho do Pequeno Príncipe.
Objetivo do Estudo	O presente trabalho tem como objetivo fazer uma abordagem sobre as atividades lúdicas, na escola municipal de ensino infantil, Castelinho do Pequeno Príncipe, Novo Repartimento, Pará.
Método	A metodologia foi estruturada na pesquisa bibliográfica e qualitativa, questionário, e na observação de campo com enfoque para o cotidiano e as práticas pedagógicas das professoras do Pré II da Escola Castelinho do Pequeno Príncipe, e analisarmos se havia inserção de práticas lúdicas no processo de ensino aprendizagem.
Conclusão	Os primeiros anos na escola as crianças, independente de qualquer classe social têm os mesmos direitos de serem educados. Dessa forma foi relevante enfatizar e rever a importância da ludicidade em sala de aula e nas práticas das docentes, foi gratificante saber que o lúdico diante de tanta decadência, ainda é possível resgatar a cultura, que para muitos pensam que não contribui no processo de ensino aprendizagem.

Autor / Ano	SOUZA, Laide Oliveira da; ROCHA, Luciana Correa da. (Ano 2017).
Título	A Presença do lúdico no processo do ensinoaprendizagem em uma escola de educação infantil de Nova Esperança do Piriá-Pa.
Objetivo do Estudo	Objetivos de descrever o trajeto do lúdico no contexto educacional, identificar a importância das brincadeiras, jogos e símbolos a partir das práticas pedagógicas na educação infantil, entender os tipos de jogos ou brincadeiras que o professor mais utiliza em suas aulas; e observar as principais dificuldades encontradas pelos educadores na utilização de brincadeiras em suas aulas.
Método	A pesquisa foi de natureza aplicada, nas abordagens qualitativas e quantitativas, sendo descritiva e exploratória.
Conclusão	Cabe salientar que as atividades lúdicas são influentes e significativas em todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano, seja na construção do conhecimento, na progressão psicológica e física-motora, no desempenho sociocultural e ético, enfim, são inúmeras os benefícios da utilização das atividades lúdicas na vida da criança. Portanto, sendo estas bem planejadas, a criança vai estar brincando sim, mas segundo a convicção dela.

Autor / Ano	ALVES, Maria de Fátima do Cavalcante; MENDONÇA, Raimundo Carvalho de. (Ano 2016).
Título	Aprender brincando: O uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em uma escola no ensino infantil de Garrafão do Norte, PA. Nova Esperança do Piriá 2016.
Objetivo do Estudo	Este estudo objetiva compreender como as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento da criança em sala de aula na visão dos professores da Educação Infantil tendo como campo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental "Mundo Encantado", em Garrafão do Norte, estado do Pará.
Método	A pesquisa inicia com um estudo bibliográfico com base na concepção de teóricos como Piaget e Vygotsky. Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo por meio de método qualitativo, com a aplicação de questionários a uma população composta por nove professores, sobre a importância do lúdico e sua contribuição na aprendizagem.
Conclusão	Esta pesquisa serviu de apoio para enriquecer nosso conhecimento e despertar em nós um sonho que era compreender a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança. Verifica-se que o objeto da pesquisa não foi totalmente positivo, mas ficou bastante claro o porquê do distanciamento do lúdico nas práticas educativas dos professores, mas o que se pode observar claramente diante das questões colocadas na pesquisa que o lúdico é de extrema importância.

Autor / Ano	LOUCHARD, Márcia Cristina Farias; LOUCHARD, Maria das Graças Palheta. (Ano 2015).
Título	O lúdico e o processo ensino aprendizagem na Escola de Educação Infantil Criança Feliz.
Objetivo do Estudo	A presente pesquisa objetiva descobrir de que maneira podemos desenvolver atividades lúdicas que desperte o interesse da criança em estudar, principalmente quando o lúdico envolve o brincar e o aprender tendo como base uma relação entre fatores teóricos e ações práticas observadas por meio de investigação e elencadas através dos resultados obtidos no final do trabalho.
Método	Adotou-se como metodologia a pesquisa de campo do tipo qualitativa e quantitativa, onde os resultados foram obtidos por meio da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas direcionadas a 05 professores da Rede Municipal de Ensino.
Conclusão	Percebeu-se que um dos instrumentos metodológicos que pode contribuir para o crescimento didático, político e social, sem dúvida é a construção de planejamento com aulas lúdicas que possam subsidiar o trabalho do professor sem que o aluno perceba que está na escola sendo obrigados a frequentar as aulas.

Autor / Ano	VIEIRA, Vania Gomes. (Ano, 2014).
Título	Brincar e aprender na educação infantil: Compreensões acerca do lúdico no processo de ensinoaprendizagem.
Objetivo do Estudo	Analisar o que professoras e monitoras compreendem sobre o lúdico nas atividades em sala de aula; refletir a utilização de jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas de professoras e monitoras e discutir a relação existente entre o lúdico e a aprendizagem escolar.
Método	A pesquisa é de caráter exploratório e qualitativo; e a análise dos dados foi efetivada mediante a análise temática.
Conclusão	Os resultados da pesquisa nos apontaram que, ainda, existem compreensões voltadas para o ensino tradicional na Educação Infantil e que implica em um modelo que faz com que a criança nem sempre tenha as melhores condições para se desenvolver de forma integral. Mas, podemos enfatizar que as atividades lúdicas representam a grande aliada para o desenvolvimento da criança em suas várias dimensões e obtivemos durante a pesquisa alguns dados que nos mostraram a relevância deste tipo de atividade em sala de aula.

Autor / Ano	LIMA, Ivani Maria Fernandes de. (Ano, 2014).
Título	Educação infantil: O Lúdico no processo de ensino aprendizagem.
Objetivo do Estudo	Objetivo geral deste trabalho foi investigar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil em uma escola pública municipal da cidade de Goiás/GO.
Método	A opção da metodologia de pesquisa foi a abordagem qualitativa, na qual utilizamos como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário a duas professoras da escola escolhida.
Conclusão	Os dados expostos neste trabalho tiveram como intuito demonstrar aos leitores o quanto é importante a prática pedagógica com o lúdico na escola, especialmente, na educação infantil. Nos depoimentos das educadoras ficou evidente a importância dos trabalhos pedagógicos direcionados ao lúdico. Ressalto, ainda, quão grandes são os desafios e as barreiras que ainda precisam ser transpostas para que o trabalho com o lúdico seja realizado de forma plena.

Autor / Ano	ABREU, Paula Leon do. (Ano, 2013).
Título	O Lúdico na educação infantil como facilitador do aprendizagem
Objetivo do Estudo	Objetivo identificar como o lúdico influencia no aprendizado, em especial nos alunos da Educação Infantil.
Método	A pesquisa de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio de um questionário aplicado para quatro professores formados em Pedagogia e atuantes na Educação Infantil.
Conclusão	Ao término do presente estudo, conclui que é fundamental que o lúdico seja aplicado no ambiente escolar como metodologia de trabalho que possibilita à criança a facilitação da aprendizagem.

Dos achados todos artigos mencionam a importância do lúdico no processo, de ensino aprendizagem, importante recurso didático que enriquece e beneficia o aprender no espaço escolar, melhorando conhecimento e emoções das crianças, sendo assim corrobora com o objetivo inicial deste artigo (CRUZ, 2009).

Conforme Silva (2015), evidenciou-se que o trabalho com o lúdico é importante para desenvolvimento educacional das crianças, promovendo a imaginação, criatividade e trabalho em grupo, tornando as aulas mais proveitosas.

Destacou-se que é na brincadeira, jogo ou atividade lúdica que a criança amplia seu próprio conhecimento, de si, do ambiente e do mundo, manipulam e exploram objetos, interagem socialmente, desenvolvem múltiplas linguagens, tomam decisões, criam regras, organizam pensamentos e compreendem limites (PINTO e TAVARES, 2010).

Dentre as pesquisas verifica-se que os profissionais tinham conhecimento ou formação sobre a temática lúdica, entretanto apoutou-se que a falta de espaços adequados para aplicabilidade de atividade lúdicas prejudica sua oferta.

Todavia o lúdico é primordial na educação infantil, para questões muito além das conteudistas, causar desenvolvimento infantil vai além disso, é uma questão de formação de identidade,, social, cultural, cognitiva e emocional, sendo um questão importante a ser considera na didática em sala de aula (OLIVEIRA, 1995).

CONCLUSÃO

Nos resultados obtidos verificamos que o lúdico é primordial para que a aprendizagem ocorra de forma prazerosa e não somente como conhecimentos as serem transmitidos. Sendo de suma importância a apropriação da temática dos professores para que seja implementado nas salas de aula, deixando de ser apenas uma teoria e passando a ser vivência. Importante também pensar nos espaços escolares de forma planejada, para que os ambientes estimulem o lúdico seja no intervalo ou sala de aula.

Vale destacar que não é o brincar pelo brincar, há objetivos subliminhares nas atividades lúdicas que muitas vezes passam por despercebido no ambiente escolar. É com essas atividades que os alunos descobrem a si, o mundo e o outro, se desenvolvendo, socializando e modificando ambientes, se formando enquanto identidade e pessoa.

Nesta fase da vida é de suma importância promover o desenvolvimento integral dessas crianças, ela é a base fundamental para o contínuo processo escolar, muitas vezes desvalorizado, mas de caráter primordial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Paula Leon de. O Lúdico na educação infantil como facilitador de aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília. Braíslia, DF, 2013.

ANDRADE, Mª Margarida de. Introdução à Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 1999.

ANDRADE, Simei Santos. O lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

ALVES, Maria de Fátima de Cavalcante; MENDONÇA, Raimundo Carvalho de. Aprender brincando: O uso do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em uma escola no ensino infantil de Garrafão do Norte, PA. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Federal Rural da Amazônia. Nova Esperança do Piriá, 2016.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Manual de Educação Infantil. 9. ed. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-37.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: promulgado em 13 de julho de 1990. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 1999. (Coleção Saraiva de Legislação).

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. Petrópolis:

Vozes, 1987.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. A importância do jogo no processo de aprendizagem. 2013. Disponível em: http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=39. Acesso no dia 15 de Janeiro de 2022.

CRAIDY, Carmem, KAERECHER0, Gládis E. Educação infantil pra que te quero? Porto Alegre. Artemed, 2001.

CRUZ, Jonierson de A. da. O lúdico como estratégia didática: investigando uma proposta para o ensino de física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE

FÍSICA – SNEF, 18., 2009 – Vitória, Es. Anais... Vitória, Es. 2009. p. 1-8.

FANTACHOLI, Fabiane Das Neves. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. 5ª Edição. 12/2011.

KISHIMOTO, T. M. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. KISHIMOTO, Tizuco (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.

São Paulo: Cortez,1996.

LIMA, Ivani Maria Fernandes de. Educação infantil : o lúdico no processo de ensino aprendizagem. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia à distância, 2014.

LOUCHARD, Márcia Cristina Farias; LOUCHARD, Maria das Graças Palheta. O lúdico e o processo ensino aprendizagem na Escola de Educação Infantil Criança Feliz. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Campus Belém, PA, 2015.

MYERS, Robert G. Um tempo para a infância: os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento. Porto: Unesco, 1991.

NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogos. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Vera Barros. O Brincar e a Criança. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, A. G.; CASTRO, Y. A. A.; RÊGO, I. A.; CASTRO I F. A. A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em turmas de pré-escolas do ensino público de Pastos Bons, Maranhão, NE/ Brasil. BIOdiversidade: Educação, saúde e conservação. 1ª Edição. Uruçuí Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2018.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, J. A Psicologia da Criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES, Helenice Maria. O Lúdico na Aprendizagem: Apreender e Aprender. Trabalho apresentado como requisito parcial parta conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Católica de Uberlândia. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.

RAIOL, Dienny Maria Nunes; SOUZA, Maria de Deus do Espirito Santo. O lúdico como ferramenta para o processo ensino- aprendizagem na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Pólo São João de Pirabas, PA, 2017.

SILVA, I. M. O lúdico na educação infantil. IV Colóquio internacional educação, cidadania e exclusão, vol.1, p. 1-14, 2015.

SILVA, Maria Albertina Araújo; SILVEIRA, Maria Antônia de Sousa. Educação infantil e suas especificidades: o lúdico no processo ensino-aprendizagem na educação infantil na E.M.E.F. Castelinho do Pequeno Príncipe. Trabalho de

Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Pólo Novo Repartimento, PA, 2017.

SILVA, T.A.C. & GONÇALVES, K.G.F. Manual de lazer e recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2010.

SANTOS, Elza Cristina. Dimensão lúdica e arquiteura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia – São Paulo , 2011. 363, :Il. Tese de Doutorado – Área de Concentração: Projeto de Arquitetura) – FAUUP.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. O brincar na escola. Metodologia lúdicovivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, Deusenir Alves de. O lúdico como facilitador de aprendizagem na educação infantil. 2018. ix, 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, CavalcanteGO,

2018.

SOUZA, Laide Oliveira de; ROCHA, Luciana Correa da. A Presença do lúdico no processo de ensino-aprendizagem em uma escola de educação infantil de Nova Esperança do Piriá-Pa. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Plano Nacional de Formação de Professores, Pólo Nova Esperança do Piriá, PA, 2017.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. O debate Piaget/Vygotski e as políticas educacionais. Cadernos de Pesquisa n°. 77. São Paulo: Cortez/FCC. 1991. p. 69-81.

VIEIRA, Vania Gomes. Brincar e aprender na educação infantil: compreensões acerca do lúdico no processo de ensinoaprendizagem. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura em pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores Unidade Acadêmica de Educação Cajazeiras – PB. 2014

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS DE FADAS NA PRÁTICA, E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PEDAGÓGICA DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

FABIANA CRISTINA CIRINO

RESUMO

O foco deste artigo é analisar documentos que permitem entender a genuinidade dos contos de fadas na vida das crianças e oferecer mais uma ferramenta indispensável para seu processo de formação e aprendizado. Contar histórias é extremamente necessário, por ser benéfico e mexer com o imaginário infantil, causando influências significativas no período de desenvolvimento da criança, pois, por meio da assimilação dos conteúdos da história há uma fusão entre o real e o imaginário. Isto acontece porque a criança se identifica com os personagens e vive o drama que ali é apresentado de uma forma simples, porém impactante, ao mesmo tempo em que distrai a criança lhe apresenta virtudes e defeitos, lhe apresenta esperança e ensinamentos. As histórias apresentadas agem no inconsciente, por meio do prazer e emoções, devido ao simbolismo implícito nas tramas e personagens, facilitando à criança certa compreensão de valores básicos da conduta humana e de convívio social, mas principalmente auxiliando em seu desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: Contação de Histórias; Contos de Fadas; Literatura Infantil; Imaginação.

INTRODUÇÃO

Abordando-se a importância de contar histórias no processo de alfabetização a partir da educação infantil, destacaram-se o surgimento da história e os benefícios e desenvolvimento que elas proporcionam na aprendizagem das crianças.

Inventar uma história é fato natural e espontâneo na criança, criá-la é uma forma muito completa de expressar sentimentos e ideias, é preciso, porém toda uma atitude positiva e criativa por parte do contador, de forma a ampliar esse poder de imaginação infantil. O principal nesta arte é saber despertar emoções, pois as forças da fantasia, sonho, magia, mistério e da intuição ainda atraem espontaneamente as crianças.

As histórias e os contos têm o poder de tocar profundamente as crianças, no seu desenvolvimento. No momento que a criança passa a ter contato com as histórias e os contos de fadas iniciam-se um processo de construção do "eu", assim os contos despertam a fantasia e a imaginação sendo possível com que ela tenha seu processo de autovalorização, tornando consciência, por meio da fantasia e situações inconscientes.

Como problemas questionam-se qual a importância de se contar histórias e qual a diferença entre ler e contar uma história? Como surgiram os contos de fadas e qual sua importância na formação das crianças? Como podemos incorporar os contos no currículo formal das escolas?

Como objetivo pretende-se abordar a literatura infantil, focando seus aspectos históricos e importância no cenário escolar, mostrando que a literatura constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento, processando transformações.

A metodologia desenvolvida neste artigo foi à revisão bibliográfica em livros e documentos que falam sobre o tema desenvolvido.

Por este, ser um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre o processo de ensino, mas sim, considerar as histórias e os contos infantis como uma ferramenta psicopedagógica que deva ser utilizada pelos educadores no processo de alfabetização das crianças.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao se falar em educação escolar o que primeiramente nos vem à cabeça é a escola é se a mesma cumpre eficientemente esse papel. Frequentemente ouve-se frases que apresentam a escola de nossos avôs com um modelo de ensino organizado e produtivo. Antigamente se aprendia mesmo, dizem alguns, naquele tempo os alunos eram bem mais educados, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje o qual é mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingressar de uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa ideia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas, sobretudo, utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

Segundo Thurler (2001) em seu livro inovar no interior da escola, o reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo.

Para Fullan e Hargreaves (2003) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo á mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois, esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29),

"não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

Sucinta Ariés (2006, p. 123) em a história social da infância e da família, que esse sentimento surgiu no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que na época representava um grande avanço, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (2006) chamou a atenção para a importância desse período e suas repercussões na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a Metafísica, ciências Físicas, óptica, astronomia, geografia, cronologia, história, aritmética, geometria, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, economia doméstica, política, moral (ética), religião e da piedade.

Como podemos perceber, não foram poucas as preocupações de Comênios (2006) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Não podemos, porém, deixar de ressaltar que o plano da escola materna, elaborado por Comênios, apresentou aspectos importantes que, até hoje, são essenciais no desenvolvimento de propostas educativas junto à criança.

A LEITURA PRAZEROSA

A leitura foi criada para o prazer e não ser imposta como dever, pois o livro é um contador de história, e a estimulação do leitor faz com que o autor tenha mais inspiração, criando novos personagens e novos episódios. Esta interrelação entre o livro e o leitor é muito forte, o leitor se comporta como um verdadeiro leitor, digamos até que, um cúmplice do próprio texto.

O livro se coloca a disposição do leitor, abrindo a diversidade das coisas que são imaginárias. O leitor passa a ter a significação da própria existência do livro. A ampliação da leitura se torna efetivamente correta pela inspiração que é colocada como elemento importante quando os pais acompanham seus filhos à noite até a cama e conta-lhes uma história.

Essa criança ao chegar à escola participará com prazer das atividades de leitura desenvolvendo e assimilando os diferentes tipos de textos. Demonstrará o prazer de leitura. Assim o aluno voltará para casa, cheio de confiança e feliz. Quando o aluno se torna um leitor frequente não significa que tenha que ler tudo que lhe for imposto, pois ele dispõe de alguns direitos (PERRENOUD, 2010), os quais são apontados como sendo:

O direito de não ler, não se deve considerar a leitura uma obrigação, o importante é oferecer às crianças a oportunidade de aprender a ler.

O direito de pular páginas, o leitor tem o direito de pular páginas que não acha interessante para a sua leitura.

O direito de reler, o reler pode acontecer mediante as várias situações, mas todas elas remetem à gratuidade de novamente se interar com o mesmo texto.

O direito de ler o que quiser condenar um leitor, porque lê o que para os pedagogos não é um bom texto, é o mesmo que não se lembrar da sua própria adolescência, e impedir que mais tarde este jovem leitor chegue por sua conta aos grandes textos.

O direito de ler em qualquer lugar, quando a leitura é prazerosa não conseguimos ficar muito tempo longe dessa leitura, contanto que não seja nas horas de outras obrigações essa leitura pode e deve ser realizada onde se desejar.

O direito de ler em voz alta, geralmente na própria família se inibe o ato de ler em voz alta e muitas vezes a própria escola determina que se faça a leitura com os olhos.

O direito de calar, O homem lê porque se sente só, a leitura é uma companhia que não ocupa lugar de outra companhia, mas, em contrapartida, nenhuma companhia o substitui.

As razões pelas quais levam o homem a ler são próprias e ninguém pode se sentir no direito de pedir um prestar contas dessa intimidade estabelecida. Como exemplo disso, temos as novas tecnologias informatizadas em suma à internet que indiretamente, fez uma grande revolução tanto na escrita como na leitura, criando novos estilos de linguagens.

A internet vem mudando nossa relação com a escrita e a leitura, naquilo que é basicamente um ambiente de texto. No entanto, ela está criando uma nova linguagem, baseada não só em termos técnicos e de comunicações usadas na internet, mas também em símbolos e siglas, que são utilizados para a comunicação (AGUERROUND, 2007, p. 7).

Acredita-se que a internet estimule a leitura pelas razões de comunicação por meio dos símbolos e siglas, além disso, abriu muitos outros recursos para o acesso a material impresso e a outros materiais que requerem leitura. O aspecto que essa tecnologia possui, é que serve como atalho no processo de pesquisa, dispensando o que esteja disponível nas bibliotecas.

Na verdade, a internet exige a leitura para uma comunicação por meio da escrita. Portanto, essas habilidades tornam-se cada vez mais importantes. Nem toda leitura de mundo é correta. Leituras equivocadas podem levar os desastres políticos. Alunos chegam à escola com leituras equivocadas sobre o funcionamento do universo, da natureza ou da sociedade. O mesmo ocorre no mundo da alfabetização.

Conforme Silva & Carbonari (2002 apud SALES, 2016, p. 4).

A leitura é aqui considerada como sendo uma atividade dinâmica de recriação dos sentidos existentes no texto quer sejam deliberadamente expressos ou simplesmente intuídos a partir da experiência de vida do leitor, numa relação de intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido (SILVA & CARBONARI, 2002, p. 103).

De acordo com Silva & Carbonari (2002 p. 104 apud SALES, 2016, p. 5) as concepções de leitura oral estão reunidas em quatro grandes grupos, a saber:

Leitura pressuposta: o professor pressupõe a compreensão do texto pelo aluno, como matéria lida, fosse imediata-

mente entendida.

Leitura instrumental: constitui-se numa estratégia mecânica, na qual o que interessa não é o conteúdo dos textos, mas a simples emissão da voz, o que deve ser feita com entonação, pontuação, e ritmo adequado.

Leitura seguida de trabalho de aprofundamento no texto baseado numa concepção de aprendizagem como um sistema imunológico: nestes episódios, após, uma leitura oral, há sempre uma explicação do professor a respeito da matéria lida.

Leitura seguida de trabalho assentada numa concepção dialógica de aprendizagem: após a leitura ora, há questionamentos ou problematizarão do tema abordado. Os alunos contribuem com opiniões pessoais e constroem relações que enriquecem o texto lido.

Contudo, imerso a toda essa questão, podemos afirmar convictos que a leitura de histórias é uma das atividades mais prazerosas que existem, pois consegue levar-nos a mundos de encantos e fantasias, onde os personagens somos sempre nós mesmos.

LITERATURA INFANTIL

Conforme Nelly Novaes Coelho (2011) a Literatura Infantil é:

> Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 2011, p. 5).

Ela desenvolve a criatividade humana, leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade. “Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo” (COELHO, 2010, p. 27).

A Literatura, como toda arte, é a expressão do próprio homem. Como expressão humana, conduz ao autoconhecimento e por sua natureza ficcional, à imaginação. Num mundo tão conturbado como o nosso, a literatura é o espaço da criação, da liberdade de pensar, retirando a criatura da escravidão de pensamentos, da passividade própria de uma sociedade dominadora (COELHO, 2010, p. 27).

Conforme a Wikipédia (2013) a literatura infantil é destinada especialmente às crianças entre dois a dez anos de idade. O conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de uma pessoa mais velha. Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança.

Obras literárias destinadas às crianças com dois a quatro anos de idade possuem apenas grupos de palavras ou poucas e simples frases. Aqui, livros são coloridos ou possuem muitas imagens e fotos, tanto porque a criança está apenas começando a aprender a ler, bem como estimula a criança por mais livros e histórias (WIKIPÉDIA, 2013).

Livros dedicados a leitores entre quatro a seis anos apresentam maiores grupos de palavras organizados em um

texto, sem abrir mão dos estímulos visuais mencionados acima. Podem-se incluir algumas histórias em quadrinhos, como por exemplo, a Turma da Mônica.

Já obras literárias feitas para crianças entre sete a dez anos começam a possuir cada vez menos cores e imagens, e apresentando textos cada vez maiores e fatos cada vez mais complicados e explicativos, uma vez que o jovem leitor, agora já em fase escolar, é estimulado a encontrar respostas por ele mesmo o começo da racionalização. (WIKIPÉDIA, 2018). Quase toda obra literária infantil possui algumas características em comum, embora exceções existam:

a) Ausência de temas adultos ou não apropriados a crianças. Isto inclui guerras, crimes hediondos e drogas, por exemplo.

b) São relativamente curtos e não possuem mais do que 80 a 100 páginas.

c) Presença de estímulos visuais.

d) Escrito em uma linguagem simples, apresentando um fato ou uma história de maneira clara.

e) São de caráter didático, ensinando ao jovem leitor regras da sociedade ou comportamentos sociais.

Já as obras fictícias, como as novelas e histórias, possuem mais diálogos e diferentes acontecimentos, com poucas descrições. Crianças são os principais personagens da história e possuem sempre um final feliz. Entretanto a literatura infantojuvenil é um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças e jovens adolescentes.

Por definição pode-se dizer que Literatura infantojuvenil é a necessidade de distinguir o texto literário do não-literário, por mais óbvio que tal distinção nos possa parecer. Isso ocorre pelo fato de que talvez como em nenhuma outra manifestação artístico-cultural, na Literatura Infantojuvenil os fatos que compõem a natureza estética do fenômeno artístico fazem-se inapelavelmente presentes.

Porém, é com Monteiro Lobato que vamos encontrar a nova fase da Literatura Infantil Brasileira como afirma Coelho (2011, p. 225): “A Monteiro Lobato coube fortuna de ser, na área da literatura infantil e juvenil, o divisor de águas que separa o Brasil de ontem e o Brasil de hoje”.

Preocupado com a falta de produção brasileira no gênero literário, Monteiro Lobato escreveu a História do peixinho que morreu afogado. Desde então ficou conhecido como o maior autor de todos os tempos da literatura infantojuvenil brasileira, onde publicou dezessete volumes de produção do gênero literário. (AMORIM, 2003).

Após o sucesso da sua primeira história infantil, a do peixinho afogado, em 1921, Lobato publicava A menina do narizinho arrebitado. A editora era do próprio Monteiro Lobato, que chegou a doar quinhentos exemplares às escolas. O sucesso do livro foi tanto frente aos estudantes, que chamou a atenção do governo do estado levando-o a compra de milhares de exemplares para distribuição as crianças de todas as escolas paulistas (AMORIM, 2003).

O Sítio do Pica-pau Amarelo, com personagens próprios como Narizinho,

Emília, Pedrinho, Dona Benta e outros, vivenciado no meio rural foi imaginário daquela e de todas as gerações futuras. O restante da edição vendido em poucos meses fez da história de Narizinho marco o inicial da história da literatura infantojuvenil produzida no Brasil.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram às principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição (COELHO, 2010, p. 16).

A partir daí surgiram grandes autores da literatura infantil e juvenil, como Pedro Bandeira, Maria José Dupré, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Natalino Ferraz Martins além de outros, expondo a criatividade e excelência do escritor brasileiro.

Quanto à literatura juvenil é um ramo da literatura dedicada a leitores entre dez a quinze anos de idade. Fatos comuns a obras literárias juvenis em geral incluem:

a) Temas de interesse ao jovem adolescente, muitas vezes controverso, como sexo, violência, drogas, relacionamentos amorosos, etc.

b) Personagens, especialmente protagonistas, da mesma faixa etária dos leitores.

c) Podem possuir imagens e fotos, mas não necessariamente; são basicamente constituídas de texto.

Além do que as obras literárias juvenis geralmente apresentam um número maior de páginas, podendo alcançar 200 a 300 páginas em vários casos.

O CONHECIMENTO ADQUIRIDO NOS CONTOS DE FADAS E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Abramovich (2006, p. 137) explica que os contos de fadas demonstram que imaginar é também recriar realidades, em momentos que eternizam o humor, a ironia, o engraçado. A autora enfatiza que existem autores que em sua criação permitem um ritmo frenético, uma agitação que contaminam o leitor, fazendo-o seguir o compasso da história e não conseguir se desligar dela.

Sendo o mito, a fantasia e o inusitado, parte da formação do ser humano, pois, é por meio da simbologia que a pessoa representa e exprime seus pensamentos, desde muito nova, os contos infantis ajudam na aquisição do conhecimento e levam a pessoa a conviver harmoniosamente consigo mesmo compreendendo seus conflitos e superando-os na medida em que cresce cognitivamente e estrutura sua personalidade.

Os contos de fadas falam dos medos que cada pessoa enfrenta na vida, daquilo que realmente a assusta e que é diferente do que causa medo ao seu vizinho. Traduzem os “medos dos silêncios imensos que abafam os gritos” ou então daquele medo que permite procurar a pessoa amada atrás de uma máscara, mesmo tendo sido solicitado que ela nunca fosse retirada, acaba revelando ou provocando, ao não ser o pedido respeitado um momento de horror. (ABRAMOVICH, 2006, p. 123).

Conforme Sales (2018, p. 3), é essencial se compreender todo o potencial que está resguardado pela simbologia dos contos de fadas. Também é possível aos pais, avós e professores perceberem que contar histórias é necessário, pois esse momento se converte em um precioso auxiliar do desenvolvimento infantil.

Relacionando de uma maneira harmoniosa a realidade e a fantasia, construindo sua identidade e buscando o caminho para superar as dificuldades inerentes ao crescimento, a criança enfrenta seus temores e se sente confiante para enfrentar sua vida adulta. Por isso, a grande importância dada por psicanalistas, psicólogos e professores, ao conto de fadas, ao maravilhoso na composição de uma personalidade sadia (ABRAMOVICH, 2004 apud SALES, 2018, p. 3).

Bettelheim (2008, p. 161) demonstra que as reações das crianças ao ouvir histórias fantásticas são de segurança, de conforto, pois elas sentem que estão superando dificuldades que não compreendem quais são e onde se localizam, apenas sentem uma sensação de bem-estar. Por isso, estas histórias possuem méritos definitivos.

Bettelheim (2008) declara que algumas crianças conseguem contrabalançar o impacto difícil vivido pela realidade que se mostra árdua com as esperanças e promessas contidas nos contos de fadas.

Uma pessoa criativa é capaz de processar as informações que dispõe, por meio de dados sensoriais que são acessíveis a todos os indivíduos. Ela percebe intuitivamente as possibilidades que lhe permitem transformar princípios em uma modalidade cognitiva responsável pelo pensamento, pelo raciocínio e por um complexo funcionamento mental. (SALES, 2018, p. 5).

Os contos de fadas têm uma singularidade que os fazem diferentes das demais histórias e não é o fato de possuir duendes ou fadas atrapalhadas que fazem de um conto qualquer um conto de fadas. Por isso Abramovich (2006, p. 121) declara que a “a magia não está no fato de haver uma fada já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas”.

Os contos de fadas abrem a possibilidade de a criança perceber que a madrasta (a bruxa) que tem em casa é melhor que a bruxa (madrasta) do conto que lê e essa sensação fortalecem seus sentimentos dando-lhe valores que a sustentam. A satisfação fantasiada fornece combustível para a esperança de dias melhores, embora essas esperanças sejam limitadas e provisórias elas dão mecanismos compensatórios importantes para paz familiar. (BETTELHEIN, 2008, p. 161).

Considera-se assim, importante compreender a maneira como a criança pensa para então, trabalhar em direção à construção de seu conhecimento, utilizando objetos sócio-culturais como a Literatura Infantil para que ela possa decifrar esses objetos, usufruindo deles e reconstruindo seus pensamentos.

Piaget observou que, ao avaliar a gravidade das ações praticadas pelos personagens das histórias por ele contadas, a criança no estágio moral leva em consideração as intenções de quem age e não mais apenas as conseqüências de sua

ação. (BARROS, 2009, p. 180).

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (apud SALES, 2018, p. 8).

Os contos de fadas estão envoltos no ambiente necessário para que a criança perceba que não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia. Por isso eles mantêm uma estrutura fixa: parte de um problema que está ligado à realidade vivida pelo personagem (penúria, carência afetiva, conflitos familiares) algo que causa um desequilíbrio ao clima de tranqüilidade com que se iniciou a narrativa. Em seguida, o desenvolvimento da história caminha em busca de uma solução, ainda no plano da fantasia, e nesse momento entram em cena elementos mágicos: anões, bruxas, magos, duendes e fadas que ou auxiliam ou atrapalham o desenrolar. (ABRAMOVICH, 2006, p. 121)

Os contos para Bettelheim (2008, p. 161) também mostram para criança que não é necessário suprimir a fantasia, ainda que sejam fantasias de vinganças dos pais. Quando está em seus momentos mais lúcidos, suas ideias de vingança são reconhecidas como injustas, pois seus pais lhes fornecem carinho, abrigo, proteção.

Se a criança se permite viver por meio dos contos de fadas as fantasias repreensíveis contra os pais ela não teme a retaliação e nem viver sentimentos considerados imorais. Por isso, por tantos séculos a ideia dos contos de fadas continua a manter um canal aberto para a criança vivenciar sentimentos que não consegue ou não pode expressar.

Nos contos de fadas, acontece uma mistura de fantasia ilógica e de lógica na realidade assim como acontece na vida e na essência familiar. Demonstra que, da mesma forma, também na família há múltiplas maneiras de interação que, estão continuamente ocorrendo, por vezes de forma simultânea. Elas podem ser desencadeadas pela forma como os pais se relacionam, ou pela maneira como tratam seus filhos, e dependem do aspecto de modernização vivido pelos membros da família. (ABRAMOVICH, 2006, p. 58).

Acredita-se que a criança entende que a história de contos de fadas garante a ela que um dia poderá construir seu reino, sua própria vida onde necessitará de toda força de sua personalidade, um momento em que seus conflitos estarão se resolvendo. Nesse seu reino poderá viver e agir sabiamente, conseguindo como os heróis que conheceu nos contos de fadas construírem sua maturidade.

Abramovich (2006) ressalta que ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar. Pode se sentir inquietado, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano, mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente o

que não significa trabalhar em cima de um esquema rígido e apenas repetitivo.

Conforme Bettelheim (2008) Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro.

Chauí (1991) afirma que os contos de fadas, tais como os conhecemos, são resultados de muitas elaborações na sociedade européia, fixados nos séculos XVIII e XIX, carregando as concepções desses séculos sobre a sexualidade (e sobre outras coisas também).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que por meio da contação de histórias consigam-se desenvolver o aprendizado infantil. O embasamento teórico é muito importante para que se corram menos riscos em cobrar habilidades que as crianças ainda não possuem e de provocar frustrações que afetem o desenvolvimento e a autoestima das mesmas.

Torna-se consenso entre os educadores e a sociedade em geral, que a escola na atualidade não deve ter apenas o papel de educar no sentido estreito da palavra, mas sim de formar cidadãos críticos e capazes de construir uma sociedade mais humana e igualitária.

As inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade e consequentemente na estrutura de organização familiar exigem um papel mais atuante da escola na vida de cada criança, pois na maioria das vezes é a escola responsável pela transmissão do conhecimento e de valores fundamentais na definição do caráter do individuo, que ali vive boa parte da sua vida e constrói vínculos afetivos e de amizade que muitas vezes não encontra no interior do seu lar.

Os contos têm o poder de tocar profundamente as crianças, no seu desenvolvimento. No momento que a criança passa a ter contato com os contos de fadas inicia-se um processo de construção do “eu”, assim os contos despertam a fantasia e a imaginação sendo possível com que a ela tenha seu processo de autovalorização, tornando consciência, por meio da fantasia e situações inconscientes.

Conclui-se que os contos de fadas e a contação de histórias são caminhos favoráveis para o bom desenvolvimento da criança.

Por este, ser um trabalho de análise documental, não se pretende dar por encerrada a discussão sobre a importância dos contos de fada na formação das crianças, mas sim, criar possibilidades de ampliar o leque de debates e propor experimentos que venham a considerar os contos infantis como uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada pelos

educadores no processo de alfabetização das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 2004.

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2006.

AGUERROUND, I. Nova Escola - Revista do professor. Março/2004. p. 7.

AMORIM, L. C. Suplemento literário a ilha. n. 84, Ano 22, Março/2003.

ARIES, P. História social da infância e da família. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROS, C. S. G. Psicologia e construtivismo. São Paulo: Ática, 2009.

BETTELHEIM, B. Psicanálise dos contos de fadas. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

CHAUÍ, M. Repressão sexual: essa nossa (des) conhecida. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

COMENIOS, J. A. Didática magna. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COELHO, N. N. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Manole, 2011.

COELHO, N. N. A literatura infantil. Teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2010.

FULLAN, M e HARGREAVES, A. A escola como organização aprendente:

Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre; Artmed, 2003.

PERRENOUD, P. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SALES, G. M. A importância da contação de histórias e dos contos de fadas na educação pré-escolar. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, ed. 07, v. 03, pp. 5-18, Julho de 2018. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contos-de-fadas#5>. Acesso em 14 de Outubro 2018.

SALES, G. M. A Utilização de diversos gêneros discursivos na alfabetização. Artigo. Revista Acadêmica On line. v. II, n. 11, 2016. ISSN 2359-5787. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/products/a-utilizacao-de-diversos-generosdiscursivos-na-alfabetizacao/>. Acesso em 14 de Outubro 2018.

THURLER, M. G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WIKIPEDIA. Portal: Literatura infantil/Introdução. 2013. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Literatura_infantil/Introdu%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 14 de Outubro 2018.

CIÊNCIA E CULTURA NA ESCOLA

GEORGE EWERTON SANTOS DE ALMEIDA

RESUMO

Os últimos índices de letramento científico revelam que a maioria dos

brasileiros sabe pouco sobre ciências ou não articula o conhecimento que tem de maneira a efetiva de modo utilizá-lo como meio para as realizações de seus projetos, o que revela certo distanciamento entre o conhecimento científico compartilhado, principalmente nas escolas, e o cotidiano das pessoas, apontando para uma cultura que posiciona ao saber científico a margem de seus interesses.

Este artigo apresenta uma breve análise a respeito dos fatores que contribuem para essa ruptura entre ciência e cultura e sobre possíveis meios para a promoção de um (re) encontro entre ambos.

Palavras –chave: Ciência, Cultura, Escola, Projetos, Valores.

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural, bem como o acesso aos mais diversos modos de expressão humana tem sido assunto certo nos projetos e debates educacionais por toda parte. Não há dúvidas de que o tema deve ser tratado como prioridade em tempos de tanta diversidade.

A palavra educação carrega em sua essência a ideia de projetos ao lançar mão de dados produzindo conhecimento que será mobilizado de modo a projetar novos desafios que contribuam de maneira significativa para o bem-estar das pessoas. A transformação e a inovação promovidas pela ciência são conceitos que certamente vão ao encontro desse ideal.

Já a palavra cultura remete a uma reflexão sobre os valores próprios de cada sociedade, bem como a conservação e transmissão do conhecimento acerca da vida, tradições e costumes de um povo, o que poderíamos chamar de sabedoria popular. Cultivar algo que foi semeado no passado com vistas a partilhar com outros os bons frutos do presente e do porvir, "tendo como resultado a incorporação de alguns novos valores e a manutenção de antigos valores da cultura original". (MICHALISZYN, 2012, p.73). A escola naturalmente se apresenta como lugar propício para essa discussão tão relevante e necessária, pois é ponto de encontro entre conhecimentos escolar e cultura que se entrelaçam inevitavelmente, muitas vezes como sendo produto um do outro.

Os hábitos, os códigos, os ideais e conhecimento produzido resultam num pacote cultural de cada comunidade e refletem a riqueza primária de sua existência bem como de sua sobrevivência. Ciência e cultura estão diretamente relacionadas, porém são notáveis algumas tentativas conscientes ou inconscientes de dissociar os dois conceitos, principalmente quando se trata do conhecimento dito como científico praticado e compartilhado pelas disciplinas escolares.

Feira de Ciências ou Feira Cultural?

Esse foi um dos assuntos em pauta na reunião de planejamento anual realizada na EMEF Plínio de Queiroz, São Mateus-SP em Fevereiro de 2017. Os professores, juntamente com a coordenação pedagógica dedicaram algum tempo discutindo sobre qual atividade seria mais relevante e viável para a realidade da escola. O grupo estava dividido e os argumentos de um lado e de outro eram variados. O assunto

se estendeu por um longo período e, ao final da discussão a grande maioria optou pela realização de uma feira cultural, com o argumento de que nela poderiam ser apresentados trabalhos mais diversificados e que os de cunho científico poderiam ser incluídos na grade de exposições sem problemas.

O que é possível notar quanto à situação vivenciada por esse grupo de educadores é que eles se encontraram diante de um dilema, uma "contradição aparente", ou seja, estavam diante de um raciocínio que partia de premissas contraditórias e mutuamente excludentes, mas que paradoxalmente terminavam por fundamentar uma mesma conclusão. Ambos os lados defendiam uma feira do conhecimento. Afinal é impossível dissociar cultura e valores, dos projetos, da transformação e da inovação proporcionados pelo conhecimento científico. Enquanto um produz, inova, transforma o outro agrega valor, conserva e reproduz. É difícil então, conceber conhecimento científico apartado de cultura e cultura produzida com ausência de elementos oriundos do conhecimento científico.

A filosofia, a religião, a arte e as ciências se apresentam como meios e/ou ferramentas úteis na busca de explicações para os diversos fenômenos sentidos e vividos por todos nós e há alguns elementos em comum entre eles. Todos geram conhecimento lançando mão de conceitos abstratos, tangíveis e concretos. É na busca, consciente ou inconscientemente, do saber produzido e difundido por esses canais que nós construímos uma cultura. Segundo EAGLETON (2011, p.168) "A cultura é uma rede de significados e atividades compartilhados jamais autoconscientes como um todo, mas crescendo em direção ao "avanço em consciência", e, assim, em humanidade plena, de toda uma sociedade". Os saberes não são necessariamente excludentes uns aos outros, pelo contrário, eles se complementam e se atraem.

O Conhecimento científico tem com características marcantes a racionalidade, seguida de método e experimentação. Tais fatores o diferenciam dos outros tipos de conhecimento apenas pela forma como ele é obtido. "É o conhecimento racional, sistemático, exato e verificável da realidade. Sua origem está nos procedimentos de verificação baseados na metodologia científica". (GALLIANO, 1979). Historicamente nota-se um distanciamento claro entre a grande maioria da população e o conhecimento científico básico. Nosso país se encontra em posição desconfortável no que se refere a conhecimento científico. Segundo o ILC (Indicador de Letramento Científico) publicado em 2014 pela ABRAMUNDO, 64% da população possui o chamado letramento científico ausente ou rudimentar. A pesquisa também aponta que esse tipo de conhecimento é muito apreciado pelas pessoas, o que revela que elas têm certa dificuldade em incorporá-lo como elemento importante ao seu cotidiano e consequentemente à formação acadêmica e cultural. Segundo Jean-Marc

Lévy-Leblond, "O problema está na (re) inserção da ciência na cultura", o que faz sentido quando analisamos dados como os citados acima.

METODOLOGIA

Tendo em vista esse panorama,

perguntas surgem no sentido de se entender os porquês desse preocupante quadro pintado e exposto. A partir daí emergiu o desejo e o propósito de se pesquisar essa temática.

Lançamos mão de estudos publicados por diversos autores engajados em difundir e atribuir valor ao conhecimento na busca de notar fatores que de certa forma pudessem contribuir para um indesejado afastamento entre ciência e cultura, especialmente na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após uma seleção de textos, artigos e livros produzidos por diferentes autores, alguns pontos nos chamaram a atenção no que diz respeito ao nosso problema de pesquisa que seria o distanciamento entre o conhecimento científico e a cultura.

- A falta de visibilidade em larga escala, que muitas vezes torna o saber científico em um conhecimento invisível.

- A má distribuição de conhecimento, que acaba por gerar desigualdades sociais, também é um complicador no que se refere à promoção de uma cultura científica. Um desvio muito possível desta prática é a ideia de que conhecimento é para quem pode.

- A dicotomia entre as ciências naturais e ciências humanas, ou seja, é comum por exemplo a ideia de que as ciências humanas são mais fáceis e as ciências exatas são mais difíceis, ou que não existe relação entre as duas. Essa perspectiva promove a sedimentação de conhecimentos polarizados.

- A falta de estratégias, e estruturas escolares insuficientes para difusão da cultura científica pode também de certa maneira contribuir para a formação de um pensamento popular de que o conhecimento científico é algo distante da realidade das pessoas.

- O conhecimento científico (que é difundido) apresenta pouca relevância para os projetos pessoais e coletivos das pessoas gerando assim dúvidas explícitas ou não a respeito de sua utilidade.

Conhecimento Invisível

No livro “Cultura científica, Desafios”, organizado por Carlos Vogt que é um pesquisador reconhecido pelo diálogo direcionado à cultura científica, vários cientistas e estudiosos do tema se debruçam em apontar os possíveis entraves para um movimento de inserção do conhecimento científico na cultura. Um deles é a questão da falta de visibilidade do que é produzido. Segundo VOGT

(org.) (2006, p.36) “A ampla maioria da produção científica de hoje está fadada a perder seu significado principalmente pela falta de visibilidade”.

No mesmo livro dados de pesquisas mostram que menos de dois terços dos artigos produzidos são citados em outras publicações. Essa falta de memória leva a crer que ideias, teorias e experimentos que certamente seriam úteis para variados fins se reduzem apenas ao status de um valioso tesouro escondido, o banco de dados científico. E para que servem os bancos de dados desvinculados de projetos?

Esse caráter invisível da ciência, (precedido historicamente pela elitização do saber) tem efeitos negativos não só para a própria comunidade científica, mas para a população de modo geral e certamente podemos sinalizá-lo como fator relevante na falta de aquisição de conhecimento, pois gera um certo distanciamento entre o que é produzido em termos de conhecimento científico e as demandas sociais. Não é incomum ouvirmos a seguinte frase: "Esse conhecimento não é para mim".

Conhecimento para quem pode

Além do caráter invisível do conhecimento científico, outra questão que merece atenção é a má distribuição desse conhecimento. As consequências são diversas, mas, talvez a mais prejudicial delas seja a geração ou aumento das desigualdades sociais, como cita (CARVALHO, 2013, p.15) "...as desigualdades sociais poderiam ser diminuídas se os bens socialmente valorizados fossem melhor distribuídos". Segundo GORZ (2006, p.32) "Uma cultura é tão mais rica quanto os saberes comuns de que ela é tecida lhe permitam integrar, transformar conhecimentos novos em saberes". Essa má distribuição cria ilhas indesejadas que segregam o conhecimento produzido dos que dele necessitam.

Um dos fatores que mais contribuem para essa má distribuição é a ideia de conhecimento como um produto, tema muito bem explorado por professor

MACHADO (2015) em seu livro "Conhecimento como um valor". Ele discorre sobre a o tema tecendo seu discurso sobre a premissa de que o conhecimento é o principal fator de produção nos dias atuais. Um desvio indesejado apontado por MACHADO em consequência desse inevitável fenômeno seria transpor a prática de mercado para o terreno da educação distribuindo-o segundo a lógica do comércio, o que seria no mínimo, perigoso. Essa é uma discussão muito relevante e sempre foi travada por quem se preocupa em propagar uma ideia clara de conhecimento como um bem comum, como Elinor Ostrom e André Gorz, por exemplo, afinal, o conhecimento entendido como mercadoria e não como bem comum revela uma crise na ideia de valor uma vez que atualmente é quase impossível falar de conhecimento e não falar em economia. É crescente o interesse, de empresários, por exemplo, em estreitar as relações com a educação e o conhecimento cada vez mais é tratado como mercadoria. Atribuir ao conhecimento esse status, valorizando-o e distribuindo segundo as regras de mercado certamente dificulta o acesso livre, como cita GORZ (2006, p.31) "A privatização das vias de acesso permite transformar as riquezas naturais e os bens comuns em quase mercadorias que proporcionarão uma renda aos vendedores de direitos de acesso." Ele complementa o raciocínio defendendo a ideia de que "os saberes são parte integrante do patrimônio cultural, são competências comuns da vida cotidiana" (GORZ, 2006, p.31).

A maneira como se entende o conhecimento científico produzido pode também influenciar em como ele vai chegar ou não até os outros. De certo modo, é fácil perceber também que algumas pessoas não se arriscam a apropriar-se de determinados tipos de conhecimento por

entenderem que não tem condições para a aquisição do mesmo, pois acreditam que o saber é destinado à outros, que tenham mais condições financeiras ou sejam mais inteligentes do que elas próprias.

Conhecimento Polarizado

Outro grande desafio para o estabelecimento de uma cultura científica é o de romper com a polarização entre as ciências naturais e as ciências humanas. Segundo Snow (2015) no Livro As duas culturas é necessário o diálogo entre cientistas e literatos, pois ambas áreas do conhecimento carecem da troca de elementos produzidos no outro lado para uma melhor compreensão da vida. Infelizmente se sedimentou com o passar dos tempos a ideia de que exatas e humanas são totalmente opostas e que não há pontos de fusão entre essas áreas do conhecimento e isso foi levado para dentro dos portões das escolas. Snow insiste que os estudiosos de humanas precisam contato com o conhecimento científico para entender plenamente a realidade e que os cientistas também devem lançar mão do conhecimento das ciências humanas para entender os fenômenos por eles pesquisados.

Uma perversão resultado dessa bipolarização do conhecimento é a impressão de que as ciências exatas são muito difíceis e as ciências humanas seriam tecnicamente mais fáceis. Essa transmissão errônea de pensamento pode afetar muito negativamente gerações e propagar uma falsa impressão de que o conhecimento científico não é para todos o que gera um grande afastamento das ciências exatas e uma migração quase que em massa para as ciências humanas.

Conhecimento distante

Somada a ideia de conhecimento muito difícil está a sensação, mesmo inconsciente, de que o conhecimento científico é algo muito distante da realidade das pessoas, gerada também pela falta de estruturas escolares, que na grande maioria das vezes são insuficientes para a promoção e difusão de cultura científica. É comum ouvirmos de alunos e professores a respeito da necessidade de um laboratório e equipamentos de ciências nas escolas. Muito também se ouve falar a respeito de professores que compram e reutilizam materiais, reinventam espaços e tentam superar esse problema de alguma maneira, o que não elimina a situação revelada nas diversas escolas de nosso país, ou seja, é quase impossível tratar do assunto proposto sem ao menos refletir a respeito da necessidade de políticas públicas de longo prazo que viabilizem o cultivo de uma cultura científica para todos em todas as regiões.

Outro fator fundamental que integrado a escola com certeza seria relevante para uma maior aculturação é a integração da escola com os centros de promoção de cultura científica. A ideia de se pensar nos espaços de cultura além dos muros da escola tem sido cada vez mais difundida nos últimos anos, não por acaso, e sim porque se vê uma real necessidade de se integrar a escola com espaços maiores do que ela mesma. Infelizmente e principalmente em nossas escolas de periferia, poucos alunos conhecem os espaços

culturais de sua cidade. No caso da cidade de São Paulo, por exemplo, existem algumas poucas iniciativas que buscam diminuir essa distância, mas ainda precisa-se avançar muito nesse sentido.

Tão importante quanto a ideia de transpor os muros para fora da escola a fim de conhecer outros espaços de cultura, é a iniciativa de levar cultura para dentro da escola, valorizando os diversos tipos de cultura e principalmente o que é próprio da comunidade onde a escola está inserida, na busca da construção de uma cultura própria e o estabelecimento de uma identidade local.

Conhecimento para que?

Quem nunca ouviu ou disse as seguintes perguntas na escola: Onde eu vou usar isso na minha vida? Por que eu tenho que aprender esse assunto?

Com freqüência, o conhecimento científico, que é partilhado parece não ter relação ou não é percebido como relevante para a construção dos projetos de vida das pessoas, o que certamente pode ser apontado como fator limitador para a incorporação da ciência na cultura. Segundo MACHADO (2015, p.218)"Todo conhecimento do mundo justifica-se, legitima-se, apenas na medida em que pode ser mobilizado para a realização dos projetos das pessoas."

Alguns elementos nos parecem importantes de serem analisados quando se pensa em avaliar esse fenômeno que é a aparente falta de conexão entre conhecimento científico e os projetos pessoais. Dentre eles estão: a valorização do conhecimento, os projetos de vida e a relação professor -aluno.

Valorização do conhecimento

Segundo ARANTES (org.)(2007), alguns valores ocupam lugar central na identidade das pessoas, enquanto outros deles ocupam posições mais periféricas. A ideia defendida é que quantos mais projeções positivas são direcionadas a determinado objeto, esse ocupará o centro da personalidade do indivíduo se tornando um valor relevante e direcionador das ações. Enquanto isso o que for objeto de projeções negativas torna-se um contravalor, ou seja, não será um valor para a pessoa e ocupará lugar periférico ou ausente em suas decisões e considerações. Nota-se então que o modelo proposto leva em consideração as relações afetivas entre o sujeito e o meio em que ele está inserido como fundamentais para a construção de valores estruturantes. Partindo desse pressuposto é possível analisar também novamente a ideia de conhecimento como um valor, agora não apenas referindo-se a tal como um valor econômico, mas como alvo de projeções positivas ou negativas. A pesquisa aqui proposta refere-se mais especificamente ao conhecimento científico e sobre os desafios de incorporá-lo ao centro de gravidade da formação cultural das pessoas, como elemento importante para sua formação integral, sendo então um valor fundamental para leitura de mundo e posicionamento crítico frente as demandas atuais em nossa sociedade global.Uma vez que as pesquisas são reveladoras na medida em que apontam o claro distanciamento das pessoas em relação à aquisição e incorporação desse tipo de conhecimento, é notável a desvalorização di-

recionada à uma cultura científica.Seguindo o caminho proposto pode-se afirmar então que o conhecimento científico tem sido alvo de poucas projeções positivas, apesar de extremamente valorizado por todos, não é notado como um valor central para a formação da maioria das pessoas. A partir daí pode-se apontar como necessária a busca projetar sentimentos positivos em relação ao conhecimento para que ele se torne um valor relevante na cultura e consequentemente nos projetos e cotidiano das pessoas.

Projetos de vida

Ao assumir a ideia de que todo conhecimento do mundo só faz sentido quando tem significado na construção dos projetos das pessoas, uma possível pergunta seria: Qual tipo de conhecimento faria sentido quando os projetos pessoais são frágeis ou ausentes? O termo Projetos de vida frágeis é utilizado em pesquisas sobre projetos de vida realizadas pela professora Valéria Amorim Arantes e colaboradores e refere-se a um grupo de pessoas recorrente em várias análises que apresenta projetos de vida pouco consistentes, não duradouros ou centrados apenas na aquisição de bens materiais por exemplo. Tão difícil quanto admitir que algumas pessoas têm projeções frágeis em relação ao seu futuro, é perceber que grande parte das pessoas ao menos refletem a respeito de seus projetos de vida, seu propósito. Aí talvez se apresente mais um fator relevante para ausência, não só de conhecimento científico, mas de outros tipos de conhecimento no que se refere à formação das pessoas, a falta de projetos de vida.Segundo DAMON (2009) um projeto vital leva as pessoas a “se interessar por uma série de atividades absorventes”, ou seja, conhecimento, mobilizando capacidade mental e física na busca de soluções. Originalmente ele utiliza o termo life purpose para descrever uma intenção estável, que tenha sentido pessoal e impacte o mundo para além de si, de modo a organizar a vida das pessoas de maneira significativa.

Relação professor x aluno

Tendo em vista o cenário construído até agora é inevitável colocar em cena o par professor – aluno. Essa relação que se inicia em casa com os primeiros professores, os pais, avós, tios, enfim, a família, se estende à escola e merece espaço na presente discussão.

Anteriormente foi abordada a ideia de que sem projetos nenhum conhecimento faz muito sentido, o que é bem verdade. Mas uma pergunta surge daí: Nascemos repletos de projetos? O aluno chega a escola básica com um leque de projetos debaixo do braço? A resposta é não, e o contrário disso certamente seria exceção. Aí está o desafio, a importância e papel central dos professores na construção dos projetos das crianças. MACHADO afirma que “ninguém tem projeto pelo outro” e que uma marca fundamental dos projetos é a pessoalidade, ele continua dizendo que o desejo é a anti-sala do projeto. Porém é muito possível que se crie condições para a construção de projetos de vida ou seja, é trabalho da escola e mais especificamente professores também alimentar esse desejo de projetar. DAMON (2009) também discute sobre a importância de pessoas de referência como sendo agentes fundamentais para

nortear a construção dos projetos pessoais dos jovens.

Ele alerta: “todos os jovens precisam de mais tenção e orientação dos mais velhos do que estão recebendo atualmente”. A organização da escola, além de carecer de estrutura, também carece de maior planejamento de atividades que alimentem e despertem desejos de projetar,cultivando de maneira explícita ou tácita essas vontades nos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de que, quem tem projeto busca meios para realizá-lo, uma consequência bem possível, seria a aquisição de conhecimento para tornar tal projeto viável, e, no processo dessa aquisição, inevitavelmente haveria valorização do mesmo e consequente posicionamento no centro de interesses do indivíduo pois o envolvimento direto com a realização de seus desejos e projetos iriam lhe conferir status de valor central no que diz respeito à sua formação, ou seja, é possível admitir a hipótese de que o conhecimento ocupa posição mais relevante na constituição do indivíduo quando o mesmo vive projetando ou em função de projetar coisas novas. Ao projetar vai lançando mão dos saberes adquiridos e buscando outros novos saberes que de uma maneira ou de outra lhe auxiliarão na conclusão de seus objetivos. O contrário é bem possível, sem projetos, menos interesse em acessar o conhecimento adquirido e buscar novos saberes. Consequentemente poucas projeções positivas e menor valor pessoal direcionado ao conhecimento.

Dessa forma, parece interessante a ideia de que projetos de vida, associada ao entendimento dos mecanismos que determinam os valores pessoais englobam todos os tópicos anteriores, conectando-os uns aos outros. Afinal a falta de visibilidade, má distribuição, percepção de um conhecimento aparentemente polarizado e falta de estruturas escolares, apesar de serem extremamente relevantes, parecem ser superadas pela falta de projetos de vida significativos, que atribuam valor ao conhecimento. Então, parece plausível pensar que quem tem um projeto claro pode de maneira mais significativa incorporar conhecimento, (não apenas científico) ao seu cotidiano. Sendo assim, a busca constante por saber científico, filosófico, artístico, matemático, tecnológico, etc. iria ao encontro de seus ideais traçados e planejados. O fato de não se ter projetos ou construir projeções frágeis, somado a todos entraves apontados anteriormente, com certeza dificultaria e muito a aproximação da ciência à cultura de crianças, jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARANTES,Valéria Amorim.(org.) Educação e valores:pontos e contrapontos. São Paulo.Editora Summus,2007.

BLOOR, David. Conhecimento e imaginário social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CARVALHO, Ana Paula Cominde. et al. Desigualdades de gênero, raça e etnia.

Curitiba: InterSaberes, 2013.

DAMON,William. O que o jovem quer da vida?São Paulo:Editora Sum-

mus,2009.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Organização escolar: perspectivas e enfoques.

Curitiba: InterSaberes, 2014.

LORDÊLO, F.S.; PORTO, C.M; Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. Rev.Ciênc.Ext. V.8, Nº1, p.18, 2012

MACHADO, Nílson José. O conhecimento como um valor: ensaios sobre economia, ética e educação. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

MICHALISZYN,Mario Sergio. Fundamentos socioantropológicos da educação.

Curitiba: InterSaberes, 2012.

MOURA, Maria Aparecida (Org.). Educação científica e cidadania: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte:

UFMG/PROEX, 2012.

MORIM, Edgar.Ciência com consciência.Rio de Janeiro:Bertrand Brasil,1999.

OSTRON, Elinor; HESS, Charlotte. Understanding Knowledge as a Commons.

SEN, Amartya. Sobre Ética e Economia. Tradução: Laura Teixeira Mota. São Paulo.

Companhia das Letras, 1999.

SNOW, Charles Percy. As Duas Culturas e uma segunda leitura: uma versão ampliada das Duas culturas e a Revolução científica; trad. Geraldo Gerson de Souza / Renato de Azevedo Rezende Neto – São Paulo: Editora EDUSP, 1995.

VOGT, Carlos. (org.) Cultura Científica: Desafios. São Paulo: FAPESP, 2006.

EDUCAÇÃO INTEGRAL OU EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?

UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA SÃO PAULO INTEGRAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

HUGO LEONARDO DE ALMEIDA

RESUMO

Este artigo aborda a implantação do Programa São Paulo Integral em uma determinada escola do município de São Paulo, tendo como objetivo discutir os possíveis equívocos na associação entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral e as implicações referentes a sua implementação. O problema abordado está entorno da situação das turmas que não estão inseridas na jornada de tempo integral e com isso excluídas de toda política de Educação Integral. Desta forma questiona-se se há possibilidade de inserir os preceitos teóricos da concepção em questão àqueles estudantes que perma-

necem na jornada tradicional. A metodologia utilizada na pesquisa é de análise bibliográfica e documental e observação participante. Os resultados demonstram que somente as turmas que participavam da educação entendida como em Tempo Integral eram vistas como aquelas que praticavam Educação Integral, enquanto que as outras não, pois permaneciam em espaços e tempos como antes. Desta forma este artigo aponta que mesmo que não haja ampliação da jornada escolar para outras turmas é possível que a concepção de Educação Integral possa permear os tempos e espaços tradicionais desde que haja uma ampliação deste debate para todos os sujeitos da escola, bem como, o investimento na formação de todos os docentes dentro do escopo da concepção de educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Currículo Integral. Programa São Paulo Integral.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, após a implantação da política pública de educação integral em algumas escolas municipais de São Paulo, se observa de forma intrigante a associação da Educação Integral à Educação em Tempo Integral, o que não seria um problema se a concepção de educação integral fosse de fato pensada não somente para a ampliação da jornada escolar, mas em todos os tempos e espaços escolares, objeto do qual é observado neste trabalho.

Tal associação contribuiu de forma significativa para a criação de duas escolas diferentes no mesmo espaço: uma com educação integral, cujas turmas possuem jornada estendida, ou seja, em tempo integral, e outra sem educação integral, aquelas que estão na jornada tradicional e que não estão inseridas dentro do escopo da concepção em questão.

A discussão entorno disso se torna essencial uma vez que a educação integral é um direito de todo estudante e não somente daqueles que estão matriculados em turmas com jornadas escolares de tempo integral, conforme considera o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1990).

Diante disso, surgem questionamentos importantes que precisamos responder para que seja de fato garantido a plena implementação desta política pública para a educação: A educação integral só acontece com os estudantes que estão matriculados em turmas de tempo integral? É possível implementar esta concepção independentemente da quantidade de horas que o estudante permaneça na escola?

Com isso, os objetivos deste trabalho são verificar a existência ou não da dicotomia entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral e analisar as ações empreendidas na implementação da Educação Integral em uma escola municipal, na cidade de São Paulo.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos compreender o contexto da educação integral e as implicações em sua implementação. Buscamos em autores e documentos que abordam esta teoria referenciais que pudessem contribuir com a reflexão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Pressupostos teóricos sobre a Educação Integral, Educação em tempo Integral e Currículo Integral.

2.1.1 Educação Integral e Educação em Tempo Integral

A educação integral nasceu de uma concepção de educação escolanovista que tem como desígnio a formação de um sujeito íntegro, que considera todas as suas dimensões humanas e respeite não somente suas necessidades mais básicas, mas também as necessidades simbólicas (GONÇALVES, 2006, p. 129).

Nesta concepção de educação, o estudante se torna sujeito central no desenvolvimento dos processos educativos. Sua premissa está em oferecer uma educação que potencialize sua formação em todas as suas dimensões e não somente enfatizar seu lado cognitivo (ZANARDI, 2016b, p. 84). Isso quer dizer que é necessário compreender a formação do sujeito em sua totalidade, desenvolvendo as dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica (GUARÁ, 2006, p. 16). Esta formação garante o despertar de uma transformação tanto nos estudantes como na sociedade de um modo geral. Gonçalves (2006) concorda com este pressuposto dizendo que a educação integral preconiza

> [...] o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Isso significa que a educação integral busca romper com um paradigma tradicional de educação que prioriza uma formação mecânica de conteúdos curriculares que procuram atender às demandas de uma sociedade que não considera o sujeito em sua totalidade.

Dentro desta discussão, cabe comentar as escolas que a ampliação de jornada escolar (Escola de Tempo Integral) tem sido associada à concepção de educação integral de maneira bastante rasa. Neste sentido Silva (2018) explica que

> Ao longo da construção da política pública de educação integral no Brasil, observamos a insistente presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com educação integral; em sua maioria, os responsáveis pela pasta da educação pública cometem esse engano ou confusão ao construírem seus projetos pedagógicos ou planos de educação, na perspectiva de que basta ampliar a jornada para se fazer educação integral. (SILVA, 2018, p. 139).

O conhecimento dos sentidos de uma concepção de educação integral é extremamente indispensável antes de se pensar no aumento do tempo de permanência nas escolas. Antes de mais nada, é necessário compreender que, indepen-

dentemente do tempo ou quantidade de aulas a mais que as escolas oferecem, os currículos atuais têm fragmentado os conhecimentos humanos, desconsiderando a realidade, os territórios das comunidades e suas contradições, as experiências pessoais dos estudantes e a cultura escolar com a imposição de um ensino de conteúdo sem problematizações, cheio de regras e conceitos distantes de uma aplicabilidade real. As disposições dos espaços escolares permanecem da mesma forma que escolas tradicionais com mesas enfileiradas, mobílias indispostas e que não permitem a visualização de todos dos outros sujeitos que partilham da mesma atividade, poucos recursos visuais na sala e um ambiente pouco atrativo e incongruente. Para que este cenário evolua, Zanardi considera que

A ampliação do tempo deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos (as), com a busca da integralidade do fenômeno epistemológico. Não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize "mais do mesmo", com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos.

(ZANARDI, 2016b, p. 88).

Podemos constatar então que a educação em tempo integral precisa ser pensada a partir da compreensão da concepção de educação integral, caso contrário a ampliação da jornada servirá somente para manter os estudantes por mais tempo dentro da escola, participando de mais atividades iguais às que receberam no tempo regular, sem que haja de fato uma qualificação maior de suas aprendizagens. Com isso, Arroyo nos alerta dizendo que "[...] uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra – ou mais educação do mesmo tipo de educação" (ARROYO, 2012, p. 33 apud SILVA, 2018, p. 140).

A partir deste tópico discutido, podemos inferir que a práxis da educação integral independe da ampliação ou não da jornada. Isso denota que a concepção pode influenciar as práticas pedagógicas desde o momento em que as portas da escola se abrem, ou seja, ela pode estar presente também dentro do horário regular, ressignificando todos os tempos escolares. Se em dado momento temos uma escola que reproduz conhecimentos e exige a repetição dos estudantes dos conceitos estudados (educação bancária), em outro temos a escola integral que se compreenderá "como catalizador de conhecimentos, que proporcionem o empoderamento dos sujeitos, possibilitando o apossamento da realidade" (ZANARDI, 2016b, p. 89). Neste sentido, os conhecimentos deixarão de ser estanques e passarão a ser considerados como necessários para se possuir e compreender o território em que estão inseridos, de maneira que se tornem agentes que desempenhem um papel transformador da sua própria realidade, aquilo que podemos considerar como educação libertadora e problematizadora (FREIRE, 1987, p. 39).

2.1.2 Currículo Integral

Para o sucesso da implementação da concepção de educação integral é ne-

cessário que se pense em um currículo que promova a saída dessa educação fragmentada e tradicional e que insira os sujeitos de ensino e aprendizagem em um contexto onde poderão desenvolver todas as suas dimensões humanas. Gonçalves (2006) concorda com esta afirmação dizendo que a escola "precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, levando em conta todas as suas vivências, aprendizagens". (Gonçalves, p. 131, 2006).

A educação integral nos direciona a pensar que a formação do sujeito está condicionada a vivenciar as mais diversificadas modalidades das áreas do conhecimento. Em muitas práticas surgem a necessidade de se trazer os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou pluridisciplinaridade para se articular as ciências nos processos pedagógicos, porém estas não precisam ser as únicas formas de se ensinar e aprender no âmbito da educação integral. Tudo vai depender do contexto em que está imerso um projeto pedagógico, pois a disciplinaridade também deve se fazer presente neste contexto uma vez que em muitos casos se faz necessário uma observação, ou leitura, ou compreensão de algum fenômeno de uma maneira mais aproximada, ou seja, com um foco maior e mais delimitado.

Para Guará (2006) a organização dos processos pedagógicos em projetos seria a forma mais viável para a implementação da educação integral, pois eles

> [...] articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. (GUARÁ, 2006, p.17).

As experiências proporcionadas pela escola de educação integral, seja de tempo integral ou não, quando organizadas por projetos, pressupõem "uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social" (GUARÁ, 2006, p. 17). Isso quer dizer que os conhecimentos aprendidos e ensinados passam por uma ressignificação e passam a ter novos valores porque os sujeitos do processo educativo (estudantes, professores e gestores educacionais) encontram neles um sentido real e uma aplicabilidade mais permanente e real. Assim sendo, a educação formal se conforma com as práticas sociais e o conhecimento acadêmico se torna um aliado para sua sobrevivência e não mais como algo que pertence aos espaços escolares que são utilizados para promoções ou reprovações anuais.

O trabalho por projetos pode ser uma forma de problematizar o território em que a comunidade escolar está inserida. Quando se propõe este tipo de trabalho, a integração dos conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade (objetos de estudo, análise e apreciação de professores e estudantes) se torna aplicável ao território, vislumbrando a resolução de um problema real e latente do lugar em que estejam inseridos. Isso im-

plica na criação de espaços democráticos onde as vozes de todos os sujeitos se tornam cada vez mais audíveis nos diferentes tempos e espaços escolares.

Com a possibilidade de participação de todos os sujeitos nos processos educativos o currículo é territorializado, ou seja, os fenômenos observados a partir da problemática levantada em determinadas realidades amplia a curiosidade dos estudantes e aumenta necessidade de se utilizar conhecimentos humanos para ajudar a resolver os problemas ali encontrados. Neste cenário o debate muda. A seleção dos conhecimentos se define então pelos contextos em que a escola está inserida. Neste sentido Zanardi explica que

A territorialização do currículo é, assim, tema fundamental para uma educação que integre a realidade vivida ao conhecimento escolar e sua proposta educativa, pois o principal legado da Educação é possibilitar aos educandos (as) a compreensão de sua realidade para o desenvolvimento de ações transformadoras, em um processo que humaniza os sujeitos. (ZANARDI, 2016b, p.89).

Deste modo, podemos considerar que este currículo se torna crítico e não mais alheio às demandas sociais emergentes, o que implica em encerrar com um currículo homogeneizado que não considera as necessidades e contradições dos diferentes territórios educativos e iniciar uma nova história pedagógica, onde os sujeitos aprendem que os conhecimentos são instrumentos necessários para transformação da realidade por sujeitos conscientes, comprometidos e atuantes, na busca de superação de seus dilemas políticos e sociais. (ALVES; GOMES, 2013, p. 01).

2.2 Marcos Legais – Programa “São Paulo Integral”

Na cidade de São Paulo a educação integral iniciou-se com o Programa Mais Educação São Paulo, regulamentado pelo Decreto nº 54.452/13, (SÃO PAULO, 2013a) e implantado pela Portaria nº 5.930/13 (SÃO PAULO, 2013b), como uma estratégia para sua implementação, semelhante ao que fora proposto pelo governo federal. Nesta organização alguns estudantes eram contemplados para participarem de atividades curriculares com horário ampliado sua permanência na jornada escolar, enquanto que o restante dos estudantes da escola permanecia em suas atividades tradicionais. O programa consistia em promover atividades que já eram ofertadas nas unidades escolares nos tempos regulares, porém no contraturno, conforme o exposto legal:

Art. 23 - Deverão integrar as atividades curriculares desenvolvidas no contraturno escolar, os programas e projetos já existentes na Rede Municipal de Ensino envolvendo, em especial: I – Laboratórios de Informática Educativa; II – Salas de Leitura; III – Recuperação Paralela; IV – Bandas e Fanfarras; V – Esporte Escolar; VI – Xadrez; VII – Nas ondas do rádio; VIII – Aluno Monitor; IX – Especialistas dos CEUs; X – Outros, oferecidos por diferentes esferas governamentais. (SÃO PAULO, 2013b).

No mês de dezembro do ano de 2015, o município de São Paulo avança no debate de educação integral e publica a Portaria nº 7.464/15 (SÃO PAULO, 2015), que institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais. Nesta

proposta é inserido o conceito de cidade educadora no qual se acredita que todos os espaços do município exercem sobre o sujeito funções educativas e transforma as relações humanas a partir da multiplicidade de experiências nos diversos territórios. A partir desta concepção, cria-se uma diversidade de "Territórios Educativos" que permite aos estudantes um acesso "às oportunidades, espaços e recursos existentes e ampliação contínua do repertório sociocultural e da expressão autônoma e crítica" (SÃO PAULO, 2015). Neste âmbito, a legislação propõe que a gestão escolar e corpo docente reflitam sobre quais áreas e saberes podem corroborar com as problematizações e necessidades da escola e da comunidade que está inserida. Isso se desdobra para uma organização escolar denominada Territórios do Saber, conforme o artigo 6º:

A expansão curricular do Ciclo de Alfabetização configurar-se-á com os seguintes "Territórios do Saber": I - Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; II - Culturas, Arte e Memória; III - Orientação de Estudos e Invenção Criativa; IV - Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; V - Ética, Convivência e Protagonismos; VI - Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária. (SÃO PAULO, 2015).

Na sequência, o parágrafo 1º da referida portaria, para contemplar todos estes Territórios do Saber, indica trinta e nove Experiências Pedagógicas, com a possibilidade de inserir mais de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Estas escolhas dependerão dos professores que ministrarão estas aulas o que pode variar de acordo com a formação e habilidade de cada docente. Todas atividades não podem acontecer de maneira tradicional, mas precisam utilizar diferentes recursos físicos e metodológicos em diferentes espaços e territórios educativos (SÃO PAULO, 2015). O propósito desta organização curricular tem a finalidade de proporcionar um desenvolvimento que atenda as mais variadas dimensões do sujeito, o que é a premissa da educação integral.

3 METODOLOGIA

Este momento é de extrema importância para a pesquisa, pois "as escolhas metodológicas são cruciais para o processo de pesquisa, uma vez que definem a aproximação dos pesquisadores ao objeto a ser estudado" (ZANARDI, 2016a, p. 89).

Este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que buscamos a compreensão em torno da discussão que se apresenta frente ao fenômeno da educação integral e as implicações em sua implementação em uma escola municipal de São Paulo. A pesquisa foi realizada a partir de um levantamento de referências bibliográficas e documental que pudessem corroborar com a reflexão e que sugerissem possíveis respostas ao problema levantado.

As principais fontes desta pesquisa encontram-se em artigos científicos publicados em sítios como Scielo, em revistas científicas, livros e legislações do município de São Paulo. Para realizar revisão da literatura do assunto sobre a associação da Educação Integral à Educação em Tempo Integral foi utilizado o período de dois meses, considerando-se o objetivo com-

preender a concepção da educação integral e seus desdobramentos nos diferentes tempos e espaços escolares, de acordo com os problemas de pesquisa: A educação integral só acontece com os estudantes que estão matriculados em turmas de tempo integral? É possível implementar esta concepção independentemente da quantidade de horas que o estudante permaneça na escola?

Os autores contribuíram de maneira bastante significativa na compreensão do fenômeno da educação integral, sua relevância social, na superação de paradigmas educacionais tradicionais e do cuidado necessário que as políticas públicas da educação e seus executores precisam ter ao inserirem-na nos espaços escolares.

Outro procedimento utilizado neste trabalho foi a observação participante, caracterizada pelo envolvimento direto e informal do pesquisador com a situação abordada neste artigo. Colaborando com a realização da análise de como ocorreu a implementação da Educação Integral em Tempo Integral em uma escola do município de São Paulo, para explicar sobre as possíveis existências dicotômicas entre si à luz da teoria levantada para compreensão deste fenômeno.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de analisar o processo de implementação de Educação Integral em Tempo Integral, apresenta-se aqui os resultados referentes ao relato informal de observação participativa da implementação em uma escola de ensino fundamental do município de São Paulo, participante do Programa São Paulo Integral desde a primeira iniciativa do governo municipal quando decidiu colocar em prática esta política pública de educação.

Observou-se nesta escola que as novas turmas de primeiro ano do ensino fundamental eram as únicas classes que estendiam a jornada para o tempo integral e da mesma forma todas as discussões entorno da educação integral eram voltadas para ela, inclusive no que tange às questões de repasse de verbas e financiamentos para sua implementação. Gradativamente, ano após ano, todos as novas turmas que entravam na escola já acessavam-na dentro da jornada de tempo integral, chegando a contemplar, após quatro anos, as turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) e vinte alunos do ciclo Autoral (9º ano).

Após este período, iniciou-se uma discussão muito pertinente pelos diferentes fóruns da escola sobre essa ruptura existente numa mesma unidade escolar. Se de um lado tínhamos uma escola que recebia todo investimento público, tanto de gestão pública quanto de financiamento, para a criação de um lugar de oferta de educação integral, onde todos os estudantes deveriam ser vistos como sujeitos íntegros, e da necessidade de se desenvolver todas as suas dimensões humanas, promovendo uma formação que propiciava a passagem por uma gama de experiências acadêmicas, culturais e artísticas, filosóficas e linguísticas, por outro lado tínhamos uma escola que permanecia em sua jornada regular e tradicional, fora de todo o debate entorno da concepção, desenrolando-se por meio das mesmas vivências que outrora esta nova política educacional buscaria romper. Todas as outras turmas

da escola não eram citadas ou pensadas como turmas pertencentes a uma escola que oferta educação integral. Isso contribuiu fortemente para a criação de uma escola com duas práticas e concepções diferentes.

Mesmo coexistindo duas formas distintas em uma mesma escola (educação em tempo integral versus educação em tempo tradicional), as práticas pedagógicas foram se demonstrando muito semelhantes. As turmas que permaneciam mais tempo na escola tinham apenas algumas aulas diferentes das outras turmas da escola: as crianças acessavam atividades artísticas, de dança, de inglês e espanhol, de atividades físicas e também faziam uma refeição a mais. Mesmo assim, pôde-se perceber que, apesar de participarem de mais atividades, a tratativa pedagógica era a mesma. Os tempos escolares não mudaram, pois, as aulas permaneciam sendo contadas em um tempo de quarenta e cinco minutos, a mobília da escola ainda era a mesma, os espaços da escola não apresentavam nenhuma novidade ou adaptação para execução das atividades, pois não havia ateliê de artes, laboratório de ciências, estúdio de dança com espelhos para os educandos observarem seus movimentos, entre outras questões.

Um outro problema a ser considerado como falhas nesta implementação seria a falta de professores para ministrarem aula no tempo integral. A diretoria regional de ensino não estava conseguindo atribuir as aulas para o horário do meio dia às treze horas e trinta minutos, tempo no qual ocorreriam as atividades de educação integral. No começo houve uma imensa falta de professor. Apesar disso os estudantes permaneciam na escola e eram cuidados pelos inspetores na maior parte do tempo. Isso significa que ao invés de minimamente implementar a concepção, os estudantes somente permaneciam mais tempo na escola, o que acabava por somente contemplar um sistema de escola em tempo integral.

Durante este processo marcado por uma disputa de território pela educação integral dentro deste singular espaço, os professores iniciaram um processo de estudo entorno da concepção. As escolas municipais de São Paulo proporcionam a todos os docentes que optarem pela jornada especial integral de formação (JEIF) um tempo separado para estudos dos professores como proposta de formação em serviço em acordo com as demandas e necessidades que a escola apresenta. Os regentes das turmas que não participavam das turmas da educação integral, incomodados com a falta de conhecimento entorno da concepção e do porquê havia essa ruptura dentro da unidade como já explanado, solicitaram à gestão um projeto neste tempo separado para estudos onde pudessem ler, debater para compreenderem que fenômeno era esse que estava modificando as estruturas da escola. Guará concorda com essa empreitada ao afirmar que Esta perspectiva humanística da educação como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador se desenvolva plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso poderá favorecer uma prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integralidade, suas

múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade.

(GUARÁ, 2006, p. 16).

Para que se se chegue a esta plenitude, a formação do professor não pode em nenhuma circunstância ser deixado de lado, pois conforme citado, o professor é o sujeito deste processo educativo que vai ressignificá-lo de modo que o desenvolvimento dos educandos ocorra na integralidade, caso contrário, continuariam a ser os mesmos professores com as mesmas práticas pedagógicos e com as mesmas crenças e atitudes didáticas.

No espaço destinado aos estudos, os docentes chegaram à compreensão de que a educação integral não deveria estar associada somente àquelas turmas que estenderam a jornada, mas por toda a escola. Durante as discussões e leituras feitas ali puderam constatar, à luz da teoria, que uma escola que trabalha com os princípios desta concepção, se torna integral desde o momento em que abre a escola até quando a fecha e que o tempo integral se faz necessário para oportunizar maiores experiências aos estudantes, mas não significa que as demais turmas não possam ser vistas também como partícipes deste enredo.

Dentro deste processo os professores da escola puderam ampliar suas ideias a respeito da concepção e começaram a tecer muitas críticas quanto a toda organização da escola. Perceberam que para que a concepção fosse de fato viva dentro da unidade escolar, todos os profissionais da escola precisavam passar por permanentes formações em serviço para que pudessem pensar com propriedade num projeto político pedagógico voltado para a educação integral, bem como pensar na organização dos tempos e espaços e sua ressignificação. Da mesma forma corroborar com a construção de um currículo integrador, para que de fato a proposta do programa seja posta em prática de fato.

Apesar destes problemas técnicos, foi possível evidenciar que a escola iniciou com firmeza uma proposição diferente daquela que já vinha praticando ao longo do tempo. A proposta da gestão escolar sempre foi de qualificar a educação dos estudantes. Durante esta implementação ela acabou por encontrar entraves que dificultaram o atingimento dos objetivos desta concepção de educação já mencionados anteriormente. Ficou manifesto que o aumento do tempo escolar de algumas turmas da escola provocou a criação de duas escolas porque somente tais agrupamentos participavam de atividades adicionais enquanto que o restante da escola não. Também foi notável que, embora participassem de outras atividades, não significou que os estudantes tivessem sido partícipes de um projeto que fomentasse a problematização e transformação de sua realidade local, antes somente tiveram acesso a atividades diferenciadas, o que não é um mal. Muito pelo contrário, mas não percebemos um processo integrado com toda a comunidade escolar em prol de um território onde todos são agentes políticos de transformação.

Uma questão importante também que não percebemos mudança foram dos tempos e espaços escolares. Houve a iniciativa em virtude dessa política pública de propor uma mudança na oferta de serviço

educacional (o que já um grande passo), mas os tempos escolares continuarem sendo iguais aos anteriores e isso precisa melhorar. As trocas de professores nestes tempos foram constantes. Os espaços passaram por algumas reformulações, foram discutidos e refletidos pelos profissionais da escola, porém pouco dinamizados. Não houve criação de nenhum espaço novo, onde os estudantes pudessem fazer uso e se apropriar dos conhecimentos de maneira prática e diferente. A mobília da escola também não sofreu nenhuma alteração. Os estudantes continuaram a passar longas horas dentro de uma sala com a mesma configuração da escola tradicional.

Embora percebemos estas dificuldades no processo de implementação inicial, o fato ola ter se inserido nela esta política, já foi um grande passo para que todos pudéssemos conhecer, questionar e problematizar a educação integral no dia a dia. Esta iniciativa, marcada por entraves e dificuldades por falta mesmo de políticas públicas e de maior investimento, nos leva a movimentarmos para a progressão desta mudança e não ao recuo. Uma vez com posse deste conhecimento, nos resta tecer as críticas necessárias para que esta política garantidora dos direitos educacionais das crianças e adolescentes desta escola seja ampliada e cada vez mais assertiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral é um tema que tem envolvido muitos educadores e políticos engajados em pensar e promover uma educação de qualidade. Percebemos que a educação tradicional não tem mais atingido sucesso no que tange às questões de formação de sujeitos críticos e capazes de questionar a realidade do seu território. Muitos têm se perguntado por que os estudantes têm saído das escolas com o mínimo de conhecimento e pouco preparados para enfrentarem suas reais necessidades quando inseridos na sociedade e têm-se chegado à conclusão de que a educação integral se faz extremamente urgente numa sociedade que carece de pessoas que tenham a condição de olhar para a sua realidade, criticá-la e transformá-la.

Para que isso se efetive de fato, é preponderante que as escolas do nosso país revejam suas concepções de educação e política, de maneira que transforme suas práxis pedagógicas nos diferentes tempos e espaços escolares.

É preciso ver a educação integral para além da chamada educação em tempo integral. Ampliar somente os tempos escolares não garantem uma formação que passa em todas as dimensões do ser humano, que seja satisfatória, crítica e transformadora da realidade, ela antes amplia o sofrimento dos estudantes em um lugar onde ocorre a reprodução dos conhecimentos sem nenhum sentido ou vinculação com a vida e experiências de seus observadores.

Uma escola baseada nesta concepção também não pode organizar seus tempos e espaços educacionais da mesma forma que sempre foi. Os resultados satisfatórios dentro da educação integral dependem de um novo olhar para a criação de espaços mais atraentes e confortáveis àqueles que estão ensinando e aprendendo. Não podemos considerar que um

trabalho nesta concepção seja garantido quando praticada de formas totalmente enrijecidas e inflexíveis, como outrora. Pensar na disposição do mobiliário dentro de um espaço de estudo, em salas alternativas para exploração de atividades congêneres a eles e ambientá-los conforme as atividades que são desenvolvidas ali sublimam ainda mais o desenvolvimento dos estudantes e o trabalho dos docentes.

Não podemos nos olvidar da necessidade de uma permanente formação continuada dos professores que trabalham neste contexto, caso contrário, eles poderão não saber como lidar com as novas tecnologias e novos tempos e espaços criados na escola para se trabalhar efetivamente dentro da concepção de educação integral. O exercício da reflexão das práticas pedagógicas integradoras além de importantes para o sucesso deste percurso, é antes um respeito devido àqueles que precisam entrar em um espaço educativo instrumentalizado para o exercício de sua docência.

Vimos que as dificuldades e entraves técnicos são presentes e que a implementação da concepção de educação integral é extremamente desafiadora, o que não significa que esta política deva ser descontinuada, mas antes devem tomá-los como objetos de avaliação em busca de uma melhoria nestas práticas.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação Lato Sensu (especialização) em Gestão da Educação Pública e Gestão Pública Municipal da UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO – UNIFESP, em parceria com o Programa UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB, instituído pelo Ministério da Educação/MEC, no âmbito do Programa 1061 – Brasil Escolarizado, ação 8426 – Formação Inicial e Continuada a Distância com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, A. H. B.; GOMES, C. G. S. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. In: Reunião nacional da ANPED, 36ª, Goiânia. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPED, 2013. p. 1- 9. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3023_texto.pdf . Acesso em: 01 de junho de 2019.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069. Brasília, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394. Brasília, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 17ª edição, Rio de Janeiro, 1987.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. Cadernos Cenpec n. 2, 2006.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013a.

_____. Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013b.

_____. Portaria nº 7.464, de 03 de dezembro de 2015.

SILVA, M. C. G. A educação integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v.10, n.1, p.136-153, jan. /abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8652002. Acesso em: 08 mai. 2019.

ZANARDI, T. A. C. A Escola em Tempo Integral e o Currículo: Em Busca do Inédito e Viável. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v.4, n. 7, jan/abr, 2016a. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.23187344.2016v4n7p87/10285. Acesso em: 19 mai. 2019.

_____. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios Da Articulação Conhecimento-Tempo-Território. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan. /mar. 2016b.

Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/26354/19389. Acesso em: 19 mai. 2019.

O GESTOR ESCOLAR: PERCEPÇÕES E CONSIDERAÇÕES DE UMA EDUCADORA

JANAINA SEVERINA DE SOUZA DUARTE

RESUMO

Resumo: O presente trabalho surgiu a partir da necessidade de compreender o papel do gestor escolar para a construção de uma escola de qualidade. Considerando as diversas ações do gestor, este trabalho apresenta as percepções de uma educadora, que monta suas hipóteses a partir de observações, leituras e reflexões sobre a legitimidade dos fazeres pedagógicos e administrativos da escola. O caráter formativo também é um dos aspectos abordados neste trabalho já que o gestor é também um formador de toda a comunidade escolar tendo em vista o avanço educativo dos alunos. As ações administrativas e pedagógicas se entrelaçam para que a escola dê saltos qualitativos na direção do tão sonhado ensino de qualidade. O Projeto Político Pedagógico, instrumento de tomada de decisão, é aqui discutido como a concepção de escola que se quer construir, partindo do pressuposto de que todas as escolhas são feitas em um coletivo e não apenas por uma um único agente e cabe, então, ao gestor coordenar, gerir e mediar a sua construção.

Palavras - chave: Gestão escolar. Projeto Político Pedagógico. Formação.

INTRODUÇÃO

A complexidade da educação brasileira tem feito os educadores repensarem

o significado social da escola e seu papel transformador, considerando educadores todos aqueles envolvidos com o processo de educação formal. Em constante processo de reflexão e de formação surge a necessidade de compreender esta complexidade para a construção de uma escola de qualidade. Nesta trama de papeis e de ações que acontecem dentro da instituição educativa, algumas se destacam como essenciais ao desenvolvimento do fazer pedagógico. Dentre elas as ações administrativas que aparecem não como a extremidade superior de uma escala hierárquica triangular, mas como uma parte integrante e de grande valor num círculo organizacional pedagógico.

Para que se compreenda qual a importância das ações administrativas para a construção de uma escola de qualidade é fundamental que se entenda o conceito de qualidade em educação e quais indicativos apontam que esta é ou não uma escola de qualidade.

Visitando os indicadores da qualidade na educação não há como não dissertar sobre o Projeto Político Pedagógico que surge, então, como a identidade da Unidade Escolar, aquele que diz o que é ou não qualidade para determinada escola. Considerando o PPP como a identidade escolar, a sua construção deve ser realizada sob a coordenação do gestor, mas com a participação coletiva dos envolvidos no processo educativo.

É importante salientar que este trabalho é a percepção de uma educadora atenta à dinâmica da escola e que não faz parte, diretamente de nenhum corpo gestor. A necessidade de sistematização das atribuições do gestor surgiu a partir de conflitos pessoais e diálogos com colegas para que se pudesse chegar a tão sonhada Escola de qualidade. As considerações explicitadas são os anseios de que a gestão pode sim contribuir para a transformação social por meio de ações pontuais e coerentes que levem em consideração a identidade dos profissionais, suas histórias de vida (NÓVOA, 1995.) e suas concepções de educação.

CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Qualidade é um conceito sempre muito discutido e exigido como a solução para os problemas da escola. Mas o que é então uma escola de qualidade? Como em qualquer outro serviço prestado à sociedade a qualidade tem um caráter subjetivo que impossibilita uma padronização nos processos de prestação. Neste sentido, para que se possa entender a qualidade é necessário um minucioso estudo sociocultural do contexto em que a escola está inserida.

O Ministério da Educação (2004) estabeleceu alguns indicadores de qualidade que podem contribuir para um entendimento adequado sobre o que é a qualidade nas escolas. De acordo com estes indicadores “Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação”.

É importante destacar aqui a importância da comunidade escolar, pois a partir do que essa comunidade espera como sendo uma escola de qualidade, suas necessidades básicas de saúde, la-

zer, entre outras possibilitam à gestão um olhar cuidadoso na elaboração do Projeto Político Pedagógico que está intimamente ligado aos fatores da qualidade, pois caracterizam a autonomia da escola exposta nos indicadores da qualidade do MEC.

A qualidade, partindo do ponto de vista do senso comum, fica subjetivada aos anseios e padrões de vida e de trabalho de cada educador, educadora envolvidos no processo de ensino aprendizagem, no entanto se não estabelecermos parâmetros avaliativos suficientes e que sejam capazes de diagnosticar os problemas e indicar boas soluções para cada escola e comunidade torna-se impossível uma intervenção qualificada que dê conta das reais necessidades escolares.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Em diálogos reflexivos com educadores em processos de formação e em algumas unidades educacionais, foi possível analisar a importância do Projeto Político Pedagógico para a construção da identidade da escola e o quanto o corpo gestor tem papel fundamental em sua elaboração e implementação.

Por ser um importante instrumento de tomada de decisão e de reivindicação torna-se fundamental conhecê-lo em sua essência e entender quais as intenções explícitas nele. Diante de sua importância vale ressaltar alguns pontos relevantes para a elaboração do Projeto Político Pedagógico considerando o papel do gestor neste processo. Assim o gestor precisa:

- Conhecer, em primeiríssimo lugar, a comunidade escolar, seus alunos, corpo docente e funcionários;
- discutir com todos os envolvidos o que é e para que serve o PPP;
- considerar o PPP como instrumento de discussão e tomada de decisão;
- realizar um minucioso diagnóstico da comunidade escolar em seu contexto sociocultural, econômico, político, entre outros;
- convidar a comunidade/entorno a participar do processo de elaboração do Projeto;
- promover uma reflexão coletiva entre todos os envolvidos;
- estabelecer objetivos/metas, elaborar um cronograma de ações (...);
- pensar ações possíveis e que promovam a transformação social.

Dentre todos os itens elencados acima este último indica uma das principais características do Projeto Político Pedagógico, pois considera a transformação social como função primeira da escola.

No caso da organização escolar as questões éticas e administrativas têm a ver com a questão pedagógica. A equipe diretiva ou coordenadora, a quem cabe gerenciar o pessoal docente, discente, técnico-administrativo e de serviços, não pode dissociar da tarefa de gerência seu caráter formativo, razão maior da ação escolar a ser expressa no seu projeto-político-pedagógico. (BUSSMAN, 2010, p. 46)

José Misael do Vale (1999) sugere que todo projeto é uma ação consciente voltada para o futuro, por isso transformadora. O sujeito educador, ao pensar o

Projeto da Escola faz um exercício de se lançar ao futuro para então qualificar as ações de todos os envolvidos no processo educacional. Neste sentido o papel do gestor é o de formador de um novo pensamento, mais reflexivo, atrelado à construção da realidade que pensa suas ações administrativas em função do pedagógico. O professor, bem como o gestor precisa considerar o aluno como o principal interessado nos projetos da escola, aquele que dá sustento às discussões e base às justificativas de transformações e criações de novos projetos.

A formação continuada em serviço é um aspecto importante das ações administrativas do gestor escolar atrelado à elaboração e implementação do Projeto-Político-Pedagógico da Unidade Escolar. Como já citado o caráter formativo do gestor se estende à própria formação dos professores. Cabe diretamente ao coordenador pedagógico ser o par mais avançado nas formações e horários de estudos como HTPC's e PEA's que acontecem nas escolas públicas Estaduais e Municipais, salientando que ele também faz parte da equipe gestora.

O diretor é responsável direta e indiretamente por estas formações à medida que acompanha o planejamento do coordenador pedagógico e estabelece com ele algumas metas e objetivos para o plano de formação.

A formação durante a carreira do professor possibilita que ele aprenda a analisar questões práticas e teóricas com uma maior participação política e contextualizada. O professor crítico e reflexivo tem uma dinâmica para lidar com situações-problema e repensar sua prática a partir do cotidiano.

O que se tem discutido com grande entusiasmo é a questão da formação contínua nos próprios ambientes de trabalho, ou seja, na instituição escolar. Fusari e Franco (2005) apontam os benefícios de esta formação acontecer no próprio ambiente de trabalho:

(...) investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc.

Quando se faz formação na própria escola fica mais fácil para o professor lidar com as experiências e ao discutir com outros professores e profissionais redirecionar, ou não, essa sua prática.

Cabe ao gestor outra ação específica que é garantir um local adequado à formação docente, pois estes locais devem possibilitar um contato com a realidade, com a prática. Falamos tanto em reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), que a formação deve seguir esta mesma linha. Segundo Maria de Lourdes Cró (1998) para que o professor não retorne às formas tradicionais de formação, é necessário que os ambientes sejam centros de investigação, escolas-laboratório, lugares de aquisição de cultura, etc.

Esses lugares devem formar um professor autônomo, que tome decisões, que reflita e teorize sobre suas práticas. Almeida (1999) trata das condições reais de atuação e de profissionalização docente, pois é muito comum que as instituições

exijam profissionais bem qualificados, no entanto não proporcionam melhores condições para a sua formação e seu desenvolvimento profissional. É sempre muito difícil exigir que os professores participem, constantemente, de formações e revejam suas práticas e teorias se não proporcionam melhores condições de trabalho.

Sacristán (1990, apud Almeida 2005) encara a Formação Contínua como uma das "pedras angulares" para qualquer mudança pensada para o campo da educação, para qualquer renovação no sistema educativo. Neste sentido a formação não deve ser considerada pelo corpo gestor como um aspecto emergencial, onde quando se observa uma situação-problema formam-se então os professores para atuarem pontualmente. Não! Esta formação deve ser vista pelo gestor como essencial ao trabalho pedagógico e como cita Sacristán "um recurso para a transformação".

Paro (2003) faz uma reflexão sobre o conceito de administração em geral e utiliza dos conceitos de consciência prática e práxis reflexiva para examinar o grau de consciência que os sujeitos têm das atividades que desenvolvem. Neste caso suas ideias podem ser utilizadas para discutir o processo de formação de um professor reflexivo e de que forma ele realiza a sua prática cotidiana.

A reflexão na gestão educacional segue o mesmo sentido e significado de reflexão do

professor, no entanto já não tratamos "especificamente" de sala de aula e de metodologias de ensino, mas de uma estrutura organizacional e que tem um olhar direcionado às atividades multifacetadas que acontecem na instituição.

É importante que a gestão reflita sobre o trabalho em conjunto com a comunidade, a qualidade social da educação, que una esforços na equipe para que todos possam atuar para o bem do maior interessado, o aluno. Gestão e docência seguem a mesma linha de reflexão, pois só assim pode-se realizar um trabalho coerente e significativo.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA DOS PROFESSORES

A formação - inicial e contínua - dos educadores é um elemento que deve acompanhálo em sua carreira, pois é esta formação que proporcionará as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de um ser crítico, reflexivo, e que teoriza sua prática. Fusari e Franco (2005) , em participação no programa salto para o futuro da TV Escola definem formação inicial e contínua a partir do seguinte conceito:

Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior.

A formação durante a carreira do professor possibilita que ele aprenda a analisar questões práticas e teóricas com uma maior participação política e contextualizada. O professor crítico e reflexivo tem uma dinâmica para lidar com situações-problema e repensar sua prática a partir do cotidiano.

Ainda partindo de Fusari e Franco (2005) percebemos que a formação contínua teve muitos significados, dentre eles as idéias de que a formação contínua surge para suprir as necessidades deixadas pela formação inicial do docente. Outro significado para a formação contínua diz respeito à "atualização do repertório superado pelo passar do tempo" e por fim a formação contínua como elemento de aperfeiçoamento de conhecimentos, ou seja, aprofundar, ou ampliar os conceitos que o profissional já tem, mas que deseja resignificá-los. "Discutir os pressupostos da formação do professor é discutir como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional" (ALMEIDA, 2005). Essa formação só se torna possível quando a encaramos como uma relação entre o professor, seus saberes e suas teorias, sua prática e seu trabalho.

A formação não pode se esgotar em "conceitos previamente estabelecidos". Em sala de aula, na instituição, etc, há uma complexidade que deve ser levada em conta nos momentos de formação, pois só assim estaremos lidando com a realidade direta de cada professor.

Ao decorrermos sobre a questão da formação inicial e contínua, atribuímos um especial cuidado ao conceito de formação inicial, pois a mesma não deve ser entendida como um paradigma que não possa ser repensado nem modificado, ou seja, formação inicial tem sua importância na carreira de qualquer profissional, pois é a partir dela que o sujeito inicia sua construção de hipóteses, críticas e conhecimentos, no entanto não pode ser encarada como única formação. Quando falamos em formação inicial enquanto um paradigma, pensamos, exatamente, no sentido de "não mudança", ou seja, um sentido de que ela não poderá, em circunstância alguma ser modificada pela prática, ou repensada na formação contínua, onde é possível se manter uma profunda relação entre teoria e prática.

Quando falamos em formação inicial enquanto um paradigma, pensamos, exatamente, no sentido de "não mudança", ou seja, um sentido de que ela não poderá, em circunstância alguma ser modificada pela prática, ou repensada na formação contínua, onde é possível se manter uma profunda relação entre teoria e prática.

Neste sentido Fusari e Franco (2005) sugerem a formação contínua como um dos elementos cruciais no desenvolvimento da profissionalização docente. Eles citam que a formação contínua se dá no desenvolvimento da ação do próprio professor. Nesse sentido de formação as políticas públicas que promovem formações para os indivíduos que trabalham na instituição, porém fora do próprio ambiente escolar, assim em cada formação participa um representante e depois o mesmo se transforma em multiplicador das ideias discutidas na ocasião. Esse modo de formação não acaba trazendo maiores

resultados para a instituição, pois há um grande descompasso entre "a mobilização para a capacitação" e os "resultados dessa capacitação para a mudança no processo de ensino-aprendizagem"

Mas o que se discute com maior entusiasmo é a questão da formação contínua nos próprios ambientes de trabalho, ou seja, na instituição escolar. Fusari e Franco (2005) apontam os benefícios de esta formação acontecer no próprio ambiente de trabalho:

(...) investimento no coletivo da escola, a problematização e análise das práticas em curso, propostas de mudanças no processo de reflexão coletiva dos professores, o estudo analítico do trabalho como currículo em ação, o reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais que compõem as equipes escolares, etc.

Quando se faz formação na própria escola fica mais fácil para o professor lidar com as experiências que tem com suas ações e ao discutir com outros professores e profissionais redirecionar, ou não, essa sua prática.

Retomando os pressupostos de formação inicial como um requisito, também, fundamental na ação da qualquer professor, pensamos que o indivíduo, no início de sua formação específica, crie conceitos e desenvolva habilidades que o auxiliam no processo de desenvolvimento profissional. No entanto, no decorrer de sua atuação deve buscar elementos que colaboram e acrescentam em seu conhecimento sobre um determinado assunto.

Essa formação (inicial) é, de fato, importante, mas não é a única a ser compreendida na presente pesquisa. Levamos em consideração esse aspecto da formação profissional, mas não nos atemos, apenas, a ela. O professor só obterá um conhecimento pedagógico especializado atuando, e fazendo uma relação constante, entre a teoria e a prática. Segundo

Imbernón (2001, p. 58) "a formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado".

O magistério como curso profissionalizante e não como ação docente, é um exemplo de formação inicial que, em alguns casos, é a única de muitos professores. Manter-se atualizado e constantemente informado é requisito fundamental para uma boa atuação profissional.

Segundo Marisa Eboli (2004, p. 46) "Vivemos numa época de rápida obsolescência do conhecimento", que é a redução do prazo de validade do conhecimento associado ao sentido de urgência. Percebemos que em qualquer área do conhecimento ou das informações, as teorias já não duram mais do que dez anos, este é o tempo que leva para que outras teorias sejam pensadas sobre o mesmo assunto, e que podem acrescentar, ou não à formação do professor. Isso acontece na educação como em qualquer outra área do mercado de trabalho. No entanto há teorias e áreas do conhecimento muito mais estáveis e que, talvez, nunca venham a ser modificadas, ou talvez as mudanças venham ocorrendo muito lentamente como as áreas da Engenharia e da Física, por exemplo. Essas teorias têm verdades que nunca foram modificadas ao longo da história, ou permanecem sob o mesmo conjunto de ideias por longo tempo, o que não significa que nunca foram repensa-

das, no entanto são verdades estáveis e que permeiam o campo dos saberes destas áreas.

Ao mesmo tempo em que lidamos com conceitos mais estáveis, como nos casos citados acima, o campo da educação tem uma especificidade muito mais complexa, pois lidamos, também e acima de tudo, com a complexidade humana. As mudanças surgem, pois as pessoas se modificam, o tempo se modifica, e por consequência seu pensamento. Sempre haverá mudança no campo educacional, pois estamos lidando, diretamente, com essas pessoas que se modificam e modificam seu modo de ver, pensar e agir sobre o mundo.

As teorias se modificam e exigem novas adaptações, um profissional mais qualificado e preocupado com essas novas demandas. Lembrando que não se trata de modismo, que advém dessa variedade de teorias, mas de um profissional que saiba lidar com elas e que consiga extrair, das que considera mais relevantes ao seu trabalho, bons fundamentos teóricos e científicos, sem desconsiderar seus princípios e sua ética enquanto profissional da educação.

Outro aspecto fundamental diz respeito às teorias elaboradas no decorrer da história. As teorias elaboradas por Piaget, Vygotsky, etc. têm muita validade no âmbito educacional. Outras teorias foram elaboradas a partir delas e que contribuem, também, de forma positiva na formação de professores. Neste sentido, também, essas teorias contribuem para um fazer modificado do professor. A atuação prática, também sofre modificações a partir do momento em que novas teorias surgem para clarear e dar direcionamento ao trabalho docente. Assim como o próprio professor tem autonomia para repensá-las e construir suas teorias que condizem com sua ação, atuação em sala de aula.

O professor deve lembrar-se que antes de tornar-se docente foi, também um aluno que participou de práticas de outros professores e que, em muitos casos, foi mais significativo do que a própria formação inicial e básica.

Partindo do pressuposto que a formação inicial é importante, mas não única e definitiva, abordamos outro aspecto fundamental, e aqui o de maior relevância, que é a formação contínua do professor.

A ideia de continuidade na formação, ao longo da carreira do educador/professor, está cada vez mais difundida. Deve preconizar-se uma continuidade orgânica na formação, desde o começo dos estudos até ao fim da carreira: a Formação Contínua seria assim integrada na atividade do educador e permite formas variadas e diferentes segundo o contexto (CRÓ, 1998, p.24)

Antes de divulgar a formação contínua aos professores, é necessário torná-los indivíduos de mente aberta à mudança e que reconhecem no seu processo de formação, momentos de efetiva aprendizagem e de troca de experiências.

Os locais de formação devem possibilitar um contato com a realidade, com a prática. Falamos tanto em reflexão sobre a ação, que a formação deve seguir esta mesma linha.

Segundo Maria de Lourdes Cró (1998) para que o professor não retorne às formas tradicionais de formação, é

necessário que os ambientes sejam centros de investigação, escolas-laboratório, lugares de aquisição de cultura, etc. Esses lugares devem formar um professor autônomo, que tome decisões, que reflita e teorize sobre suas práticas. Partindo disso nos remetemos, novamente à Almeida (1999) que trata das condições reais de atuação e de profissionalização docente. É muito comum que as instituições exijam profissionais bem qualificados, no entanto não proporcionam melhores condições para a sua formação e seu desenvolvimento profissional. É sempre muito difícil exigir que os professores participem, constantemente de formações e revejam suas práticas e teorias se não proporcionam melhores condições de trabalho e remuneração justa pelo que desenvolvem.

Francisco Imbernón (2001) defende a formação permanente do professor afirmando que o mesmo é construtor de conhecimento de forma individual e coletiva. Deve-se abandonar o "conceito obsoleto" de que a formação do professor é apenas científica e pedagógica, o professor deve descobrir, organizar, inventar e planejar suas ações, construir suas próprias teorias. A partir de suas concepções percebemos a grande importância de um outro tipo de formação, mas que segue o mesmo sentido de profissionalização, que á formação coletiva.

O professor quando trabalha isoladamente torna-se limitado, não troca experiências e não se permite manter um olhar mais amplo sobre a realidade da educação educacional. Fecha-se num mundo em que, apenas ele conhece e atua. É preciso organizar os esforços para que o trabalho seja ainda mais coerente.

Segundo Imbernón (2001) essa nova forma de ver a prática do professor é mais complexa e torna a sua formação, por consequência, mais complexa, pois supera o sentido estritamente técnico da profissão de docente e que não leva em conta o profissionalismo do professor. O professor deixa de ser um mero reprodutor de técnicas e passa a ser um construtor, ativo, de suas próprias ações e de suas próprias teorias.

Esse modo mecânico de lidar com o conhecimento torna o professor alienado e faz com que aconteça uma "desprofissionalização" docente, sendo assim, os professores ficam sempre esperando que as soluções venham de outras instâncias, de outros especialistas. Isso também sugere a perda de profissionalismo docente, pois ele não se sente motivado a pensar, a planejar e tomar decisões, e buscar uma formação para aperfeiçoar seu trabalho.

Podemos, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1995, apud, ALMEIDA, 2005).

São muitas as ações que devem ser mobilizadas para que de fato aconteça a formação e para que os professores possam utilizar dela e repensar ações e pressupostos teóricos. Essas ações vão além do desenvolvimento de técnicas, mas entende toda a dinâmica que permeia a educação, como o trabalho coletivo, as dificuldades passadas pelos

professores diariamente nas instituições. Quando consideramos este aspecto a formação torna-se contínua, pois acompanha o desenvolvimento do professorado.

Segundo Almeida (2005) o professor, atualmente, tem sido chamado a tornar-se muito mais atuante na comunidade, a conhecer mais a fundo a realidade dos seus alunos, a participar ativamente das construções de projetos, de planejamentos, etc. das instituições em que trabalham, Tem sido chamado a trabalhar coletivamente e participar de toda a organização e parceria que se cria entre a escola e a comunidade.

Partindo de todas essas chamadas, o professor precisa estar constantemente em processo de formação, pois só assim ele dará conta de toda essa dinâmica pela qual está passando, e pelo que nos parece, se tornará ainda mais efetiva, se o trabalho coletivo e participativo, continuar a permear as ações multifacetadas da educação.

Sacristán (1990, apud Almeida 2005) encara a Formação Contínua como uma das "pedras angulares" para qualquer mudança pensada para o campo da educação, para qualquer renovação no sistema educativo. No capítulo I, quando se conceitualiza as competências profissionais tornam-se explícitas quais habilidades e quais aspectos devem ser trabalhados e desenvolvidos nos professores para que ele lide ainda melhor com a prática educativa. Agora, portanto, há uma questão central que é, em que momento esse desenvolvimento das competências acontece?

O professor desenvolve suas competências na prática, como já foi dito, no entanto, pensamos na formação contínua como, também, formadora dessas competências profissionais, conhecimentos, habilidades técnicas, etc. No decorrer de sua atuação o profissional sente a necessidade de se renovar, de rever suas ações e de repensar seu papel enquanto profissional. No entanto essa formação não deve ter um papel emergencial, na qual quando se percebe que o professor precisa de um "empurrãozinho", é oferecida a formação como suporte para mais algum tempo de trabalho. Não. A formação não possui essa característica emergencial, ela é essencial.

A formação contínua deve possibilitar ao profissional uma relação profunda entre as teorias que dão suporte ao seu trabalho e as suas práticas utilizadas na instituição. A formação não deve ser reduzida ao estabelecimento de modelos de teorias e de ações, o professor tem autonomia para pensar suas técnicas. É de fundamental importância que ele divida isso com outros profissionais, num sentido de troca de experiências, então a formação surge como um momento de reflexão, de troca, de atualização, de pesquisa, etc.

As formações oferecidas pelas políticas públicas são focadas nas ações e não do desenvolvimento do indivíduo, ou seja, as instituições são convidadas a participar de momento de formação, mas a cada formação deve mandar um profissional para que cada um tenha a possibilidade de participar de momentos como este, quando na realidade a formação deveria ser contínua para este profissional. Pode-se perceber que ele é visto como multiplicador e não como um sujeito em constante formação. É por isso que a for-

mação está centrada nas ações e não nos sujeitos. É uma falha das políticas públicas que necessita ser repensada para que este olhar sobre a formação contínua seja ampliado.

Com isso, até mesmo o profissional acredita que está participando de momentos ricos de formação, (e está de verdade) o único problema é que esta formação não terá continuidade para ele, pois em um próximo momento a oportunidade de participação em formação será de outro profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar possui muitas especificidades que a diferem da empresarial, dentre elas destaca-se o fato de que as ações administrativas estão a serviço do pedagógico, em um contexto de transformação social e cultural.

Os gestores precisam conhecer seus funcionários e suas histórias de vida (NÓVOA, 1995), pois isso é fundamental para a construção da identidade dos profissionais que atuam nesta escola. O gestor precisa assumir como princípio o diálogo, promovendo sempre reflexões sobre a ação pedagógica.

No entanto por considerar de suma importância a formação do docente em serviço e que o gestor deve grande contribuição para que ela aconteça, é notória a necessidade que este gestor também esteja em processo de formação permanente, pois são muitas as atribuições deste gestor que solicitam dele competências multifacetadas que o instrumentalizam a gerir esta escola para que a transformação social, de fato aconteça.

Muito se fala em gestão democrática, mas assim como o conceito de qualidade em educação seu entendimento é também subjetivo, mas de acordo com os indicadores da qualidade nas escolas para que uma escola seja um mínimo de democrática ela precisa abrirse a comunidade/ entorno e favorecer espaços de participação ativa e legítima, como nos casos da Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola.

Por fim, as percepções de educadores e educadoras são essenciais para uma possível reflexão sobre a prática do corpo gestor nas Unidades Escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. O trabalho dos educadores. (in) Retrato da escola no Brasil. Brasilia, CNTE, 2004, p. 105-118.

ALMEIDA, Maria Isabel. Sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. 239 f. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane et AL (org). Formação do educador e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas, v.1/ organizadores. – São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (seminários e Debates)

CRÓ, Maria de Lourdes. Formação Inicial e Contínua: Educadores. Estratégias e Intervenção. Portugal: Porto Editora, 1998.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

Indicadores da qualidade na educação / Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores). – São Paulo : Ação Educativa, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, Antonio. Vidas de Professores. Portugal: Porto editora, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar – introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TVESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Franco e Fusari. Programa 2, Formação contínua de professores e projeto pedagógico: uma articulação necessária. Agost. 2005. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/ em 14 de setembro de 2005.

TVESCOLA SALTO PARA O FUTURO. Almeida, Maria Isabel. Programa 1. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. Agost. 2005. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/ em 20 de setembro de 2005.

VEIGA, Ilma P. Alencastro et AL (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Papirus editora, 2010.

A PRESENÇA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO UMA ALIADA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

KHADIJA ALVES IZIDORO

RESUMO:

O presente artigo teve como principais características a importância da música na educação infantil, quando falamos de músicas para a criança já podemos construir sua importância com o desenvolvimento pedagógico trabalhando com a expressão de sentimentos auditivos. Na educação infantil à medida em que as crianças crescem aumentam a necessidade de conhecer, criar e reproduzir, porque é na infância que as crianças criam sua personalidade humana e com a presença do mediador-professor se torna fundamental para a qualidade do aprendizado. Os primeiros anos de vida de uma criança são marcados por grandes e importantes transformações e descobertas. Gradativamente, elas começam a entender o mundo em que vivem e aprendem a lidar consigo mesmos e com os outros. As formulações criadas pelos pequenos nos primeiros anos de vida estão ligadas a situações e elementos proporcionados pelo meio em que vivem.

Palavras-Chave: Música; Aprendizado; Escola.

INTRODUÇÃO

Para Ferreira (2008), não conseguimos pensar na infância sem lembrar-se da criatividade e imaginação, pois as mesmas andam entrelaçadas e está ligada diretamente a criança, cabe ao professor elaborar meios para que isso ocorra de forma saudável, criança é criança e tem a necessidade de crescer, aprender, brincar e aproveitar cada segundo dessa infância, sendo respeitado como mesmo, e uma aprendizagem através da musica, oferece a oportunidade da criança dançar, pular, cantar, correr, brincar e ao mesmo tempo aprender algo significativo, pois as crianças aprendem mais durante as brincadeiras do que no próprio registro no papel, ou até mesmo relaxar com canções mais suaves, é um rico material que o professor tem as mãos.

Para Martins (2006), é preciso levar em conta que a criança constrói formulações de acordo com suas possibilidades cognitivas, com os estímulos que recebe e com as oportunidades de interação com o meio e com as demais pessoas, e é na Educação Infantil que eles começam um percurso de aprendizagem e desenvolvimento que os tornará capazes de operá-los melhor.

Esta pesquisa tem a relevância de mostrar que a música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas. Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas e dançadas, na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras. O papel da arte na educação infantil é o de cuidar da criança em um espaço formal, contemplando a alimentação, bem como educar respeitando sempre o caráter lúdico das atividades, primando pelo desenvolvimento integral da criança, além de trabalhar os seguintes eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A MÚSICA

De acordo com Arroyo (1994), 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.

Para Borges (1994), a música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornouse uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

De acordo com Arroyo (1994), 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.

Para Borges (1994), 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.

O tratamento metodológico dado à expressão musical na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, no divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função.

Para Borges (1994), a música possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem.

De acordo com Silva (1992), a musicalização é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Para Martins (2006), o trabalho com musica aguça a percepção, incentiva a reflexão e a consciência critica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso critico.

Para Borges (1994), o uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da música as crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

De acordo com Arroyo (1994), é preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com musicas, como por exemplo, um cantinho musical com material descartável, produzidos pelas próprias crianças, ou até mesmo um cantinho de instrumentos musicais para que cada um possa usar aquele que mais de identifica.

Para Ferreira (2008), a sociedade deve tomar consciência do uso da música como uma forma de expressão, percebendo do seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.

Para Ferreira (2008), a música não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa

maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo.

Para Martins (2006), pesquisada e analisada em seu aspecto lúdico, a música ganha uma conotação maior, como um valoroso instrumento no processo educativo, tornando-se uma possibilidade muito rica de estratégia alternativa para se obter subsídios no redirecionamento dos trabalhos com as crianças, estabelecendo linhas mais positivas na ação educativa, além de traduzir-se em um elemento facilitador do processo de inter-relação e socialização.

De acordo com Arroyo (1994), os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver no período de gestação e somente por volta dos onze anos de idade é que o sistema funcional auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem papel fundamental. Sabe-se que os bebês reagem a sons dentro do útero materno e que a música, desde que apropriadamente escolhida, pode acalmar os recém-nascidos.

Para Ferreira (2008), a mesma contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a musica traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar critico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

2. O PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DA MÚSICA

Para Martins (2006), o papel do professor deve ser visto como o de quem promove, organiza e provê situações em que as interações entre a criança e o meio sejam provedoras de conhecimento. O educador torna-se figura fundamental nesta prática educativa, oferecendo material, desafiando os pequenos, criando espaços para o uso de instrumentos musicais, ouvindo diferentes sons e ritmos, propondo diferentes estímulos musicais, garantindo e permitindo que as crianças expressem suas emoções, encorajando-os a criar e interagir com os seus colegas.

Para Ferreira (2008), é importante ressaltar que o reconhecimento do universo em que se situa o aluno, envolve muitos elementos culturais, como a consciência humana, deve- se organizar um trabalho a partir do meio onde a criança está inserida, através da educação musical o aluno será mais participativo, critico e o mesmo não perdera suas particularidades, terá uma melhor compreensão sobre o mundo onde está inserido, sobre as mudanças que ocorrem e os costumes de determinados lugares.

De acordo com Arroyo (1994), a música relaxa acalma e pode trazer tranquilidade, ela também pode causar agitação, vontades e desejos inexplicáveis, podemos sentir diferentes sensações e desejos, o educador poderá desafiar seus alunos a sentir as diferentes sensações que a musica causa.

É de suma importância que o educador reflita e planeje como serão administradas as aulas com o uso da música, organizando suas aulas, observando e escolhendo os espaços, os materiais e as músicas que serão utilizadas, priorizando um completo e satisfatório aprendizado.

Para Ferreira (2008), a música influencia na criatividade e imaginação da criança, e as mesmas estão atreladas, ou seja, deve caminhar juntas, a criatividade pressupõe um sujeito criador, uma pessoa inventiva que produz e dá existência, imaginar é capacidade de ver alem do imediato, assim um dos sentidos de criar é imaginar, o trabalho com musica será de grande valor nos momentos de criação dos educandos, que estão em total formação com muitas descobertas.

De acordo com Arroyo (1994), a música traz grandes vantagens sociais, cognitivas e afetivas para os pequenos. A imaginação quando bem estimulada deixa a criança apta à criação e a expressividade, não tem medo do certo ou errado, sente-se bem para criar e recriar, assim mostrando e expondo seus sentimentos, mais uma vez a musica mostra-se presente e de suma importância no desenvolvimento infantil.

De acordo com Silva (1992), a música está presente de maneira geral no cotidiano dos alunos independente de sua faixa etária, seja nos momentos de realização de atividades, rotina, roda de historia, lanche e muitos outros, enfim ela sempre está presente na educação infantil.

Para Ferreira (2008), o educador pode e deve ser entendido como aquele que tem o papel de potencializar, de modo sistemático e intencional, a socialização da criança, a construção de sua identidade e a sua inserção por atividades motivadoras e significativas e de uma competente seleção de músicas, rodas e brincadeiras cantadas.

De acordo com Arroyo (1994), trabalhar música como um todo, sem rotulações, com um envolvimento total, seja ela em rodas cantadas, em áudio e muitas outras opções, através desse contato aberto e eclético que se pode afinar a sensibilidade, a música é uma grande contribuidora na educação de modo geral.

Para Santa Rosa (1990), a música liberta o sujeito, dando oportunidade de se ter outro tipo de visão, ampliação do gosto musical, propõe outro olhar para o ser humano, o mesmo tem a oportunidade de se descobrir e se apropriar das funções musicais.

O individuo desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciar, ouvir e conhecer as formas produzidas no mundo.

De acordo com Silva (1992), a música é uma das representações do mundo cultural com significado, a imaginação é a interpretação e conhecimento do mundo, é também expressão de sentimentos, dá energia interna que se manifesta e simbo-

liza movimento na relação entre homem e mundo.

Através da música as crianças aprendem a lidar com as emoções, conflitos, libertam-se da tensão, organizam pensamentos, sentimentos, respeito, sensações e educa-se.

Para Borges (1994), a música é a manifestação de uma cultura e da necessidade humana de comunicar-se. Assim, a música está associada à linguagem e utilizar a música no ensino é uma boa maneira de promover diversificados objetivos. Muitos estudos citam o uso da música, pois se cria um ambiente relaxante de aprendizagem para os estudantes, a música possibilita a criação de imagem, criatividade e imaginação. Promove a comunicação e a conversação porque os ouvintes podem interpretar a mesma música de formas diferentes. A música leva as pessoas a agir espontaneamente, não apenas na pista de dança, mas também em sala de aula. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas e outras.

Para Santa Rosa (1990), a música traz muitos benefícios positivos, quando trabalhado em conjunto com as demais disciplinas, conseguimos perceber a grande a aliança que podemos formar, pois a musica é uma grande aliada para ser utilizada nos momentos da rotina e no próprio cotidiano dos alunos, uma aprendizagem através da musica alem de ser benéfica para as crianças incentiva a apreciação musical dos pequenos, independente da cultura ou religião.

Para Borges (1994), ensinar utilizando-se da música, ajuda a criança a valorizar uma peça musical, teatral, concertos, pois, dando a oportunidade do conhecimento dos vários gêneros musicais ela tem a oportunidade de construir sua autonomia, criatividade, aquisição de novos conhecimentos e criticidade.

De acordo com Silva (1992), quando se trabalha com música, não há barreiras de idade, grau de escolaridade, espaço, tempo e mesmo materiais disponíveis, pois a criatividade da atitude artística derruba essas barreiras.

De acordo com Silva (1992), a música facilita o ensino porque cria empatia entre aluno e professor e forma um referencial de memória para os alunos, facilitando, assim, sua relação com o conteúdo.

Um aprendizado através da música cria um laço de maior afetividade entre professor e aluno, a criança gosta de tudo que tem movimento, o educador está oferecendo o que ela gosta, assim abrindo uma relação de amizade, confiança e respeito.

Para Borges (1994), dentro da sala de aula, a música aproxima a memória individual do professor com a dos alunos. A maior parte da consciência musical não é criada na escola, mas vem do cotidiano familiar. Por isso é necessário que o professor contextualize as canções que mostre aos alunos e que se proponha a conhecer o que os alunos gostam de ouvir para haver maior empatia entre eles.

De acordo com Melo no setor linguístico percebemos a possibilidade de estimular a criança a ampliar seu vocabulário, uma vez que, através da música, ela se sente motivada a descobrir o significa-

do de novas palavras que depois incorpora a seu repertório.

De acordo com Silva (1992), o uso da musicalidade em sala desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos e estimula o aluno a observar, investigar, compreender, questionar, direcionar e entender o meio em que vive e os eventos do cotidiano. Além disso, estimula a curiosidade, imaginação e o entendimento de todo o processo de construção do conhecimento de forma sonora e descontraída.

O planejamento das aulas é um fator primordial para o bom desenvolvimento das aulas com músicas. O educador deverá centrar-se nos objetivos e direcionar seus conteúdos em atividades com sequência didática para que seu trabalho não se perca em rotinas descontextualizadas.

Algumas habilidades podem ser trabalhadas em sala, com sequências didáticas capazes de desenvolver a percepção criativa e de concentração da criança, tais como:

- Percepção do silêncio e som;
- Uso de diferentes ritmos;
- Expressão corporal.

Para Visconti (2002), a criança não é um ser estático, ela interage o tempo todo com o meio e a música tem este caráter de provocar esta interação, pois, ela traz em si ideologias, emoções, histórias que muitas vezes se identificam com as de quem as ouvem.

Para Ferreira (2008), percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da musica na Educação Infantil e alguns objetivos que devem ser levados em consideração, que irão andar atrelados nos benefícios que a musica vai contribuir na vida escolar das crianças na educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a realização desse trabalho, que a música tem suma importância na educação infantil, pois contribui no desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da fala e motor do educando. Que a apreciação musical estimula positivamente a capacidade de aprendizado dos alunos. A problemática que se deu pelo questionamento de trabalhar a música na escola, para favorecer o processo ensino aprendizagem dos alunos, nos mostra que as práticas pedagógicas que devem ser utilizadas para o ensino da música na Educação Infantil, é propor a música como parte da educação rompendo barreiras de exclusão, visto que a pratica está embasada não no talento ou no dom, mas na capacidade de viver experiências de cada um, estimular o educando a apreciar os diferentes ritmos, pois através da música o sujeito se torna mais humano, mais sensível e no mundo que estamos vivendo as pessoas não encontram mais a sua parte humana e através da musica o individuo torna-se mais compreensível, mais critico com senso estético apurado.

Um trabalho que parte desse principio traz para as suas atividades um beneficio ao desenvolvimento do sujeito pensante que é estimulado e preparado para um mundo melhor ao qual ele contribui na transformação, na criação e recriação através da musica. Articular a mesma ás demais áreas de conhecimento, um traba-

lho livre de preconceitos.

A música fará parte de suas vidas e terá um sentido grandioso, a mesma é o exercício da imaginação, a descoberta, experimentação da pluralidade, multiplicidade e diversidade de valores, sentido e intenções.

Estimular o ensino através da arte tornará a escola um espaço vivo, produtor de conhecimento, que aponta para a transformação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

BORGES, T.M.M. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100.

FERREIRA, A.B.H. Dicionário Infantil. Curitiba: Positivo, 2008. p 350.

MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a pré-escola. São Paulo: Ática, 1999. 17 p.

SANTA ROSA, N.S. Educação musical para a 1ª a 4ª série. São Paulo: Ática, 1990. 55 p.

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré-escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo: Abemúsica, 2002. 85 p.

HIPERATIVIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho, a partir de um estudo bibliográfico, propõe-se a informar de maneira clara e abrangente o que é a hiperatividade, suas causas e tratamento. Relata também os problemas sofridos pelo portador do distúrbio em seu relacionamento familiar e na escola e no convívio social. Com medicamentos, aliado a um acompanhamento médico, psicológico e psicopedagógico, amor, tolerância e disciplina serão capazes de amenizar o TDAH com hiperatividade. A criança com TDAH, em sala de aula, exige atenção por parte do professor e é necessário que este esteja preparado para saber contornar e posicionar o aluno em sala de aula e é de grande importância a cumplicidade da escola com a família para juntos ajudarem a criança. Os pais, juntamente com a criança, devem procurar ajuda de um profissional competente e especializado em TDAH, pois ele é capaz de elaborar um diagnóstico e daí orientá-los a fim de tornar possível a tolerância, a convivência familiar, não deixando que o problema tome uma dimensão sem controle levando a família a um descontrole emocional. Ressaltamos também no decorrer deste estudo o cuidado com o diagnóstico para que não seja equivocado e venha a rotular a criança ou que sejam administradas medicações sem necessidade. Por fim, sugerimos como se fazer um diagnóstico psicopedagógico com intuito de amenizar os problemas

de aprendizagem tão comum no indivíduo portador do distúrbio.

Palavra- Chave: Hiperatividade, Aprendizagem, família e Escola.

ABSTRACT

This work, from a bibliographic study, aims to inform in a clear and comprehensive way what is hyperactivity, its causes and treatment. also reports the problems suffered by the disorder holder in your family relationships and school and social life. With medications, together with a medical, psychological and psychopedagogical supervision, love, tolerance and discipline will be able to alleviate ADHD with hyperactivity. The child with ADHD in the classroom requires attention from the teacher and this teacher has to be prepared to get around and place the student in the classroom and is of great importance the complicity of the family and school to together help the child. Parents along with the child, should seek help from a competente professional specialized in ADHD, since he is able to make a diagnosis and then guide them in order to make possible tolerance, family life and not leaving the problem take a dimension without control taking the family to an emotional imbalance. We also highlight in the course of this study care for the diagnosis to be not mistaken and label the child or that medications are administered unnecessarily. Finally, we suggest how to make a psycho diagnostic aiming to mitigate the problems in learning in the individual with the disorder.

Keyword: Hyperactivity, Learning, Family and School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica, mostrar como são as crianças portadoras do distúrbio Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto familiar e escolar e sua repercussão na dificuldade de aprendizagem. Sabe-se em geral que se associam as dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Adotamos como objetivo para este trabalho informar e facilitar o convívio aluno-escola e família diante de um quadro de TDAH, oportunizando um melhor relacionamento entre a criança escola e pais do portador de TDAH, contornando assim os problemas de aprendizagem e de comportamento social do hiperativo.

A falta de atenção e concentração, como também a excessiva atividade motora em uma criança com TDAH, interfere na aprendizagem levando ao baixo rendimento escolar, como também não conseguem realizar os vários projetos que planejam e são tidos como avoados, vivendo no mundo da lua e são geralmente desatentos e desorganizados.

Segundo Borges (1997), a hiperatividade vem sendo bastante discutida em virtude de acarretar sérios problemas de interação social, hoje em dia é considerado um distúrbio que altera o comportamento e que mais é diagnosticada no ambiente escolar .

É também associada ao baixo rendimento escolar, porque os pequenos que sofrem desse distúrbio apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem relacionada à atenção e à concentração.

Uma criança mesmo sendo conside-

rada inteligente é muito mal aceita no grupo, porque não consegue parar, levantando-se, anda pela sala de aula distraindo-se perturbando os colegas, impacientando seus professores, promovendo atos de indisciplina.

Conviver com uma criança hiperativa é muito difícil, pois em sua agitação ela consegue transformar a rotina de todos aqueles que dela se aproxima ou convive no dia-a-dia. O convívio familiar é totalmente alterado, pais, irmãos, professores, muitas vezes ficando sem saber o que fazer. Sendo o TDAH um distúrbio bastante frequente na idade escolar, pouco se sabe sobre suas causas, apenas conhecemos suas manifestações sintomáticas, porém é um termo bastante usado para descrever uma criança com o comportamento agitado e desatento (BORGES,1997).

Segundo a Revista Nova Escola (2004) alunos agitados ou desatentos sempre causa preocupação. Antes de atribuir a eles algum tipo de perturbação, é preciso observá-los atentamente, pois há uma série de componentes sociais que também levam uma criança a manifestar-se de modo não convencional.

O TDAH é considerado um distúrbio psiquiátrico, portanto, e na escola os indícios que uma criança possui esse mal precisam ser registrados por no mínimo seis meses antes de encaminhar o aluno a um possível tratamento.

De acordo com a Revista Nova Escola (2000), os professores que têm alunos hiperativos precisam de paciência e disponibilidade e principalmente conhecimento sobre TDAH, pois eles exigem tratamento diferenciado, mais atenção e uma rotina especialmente estimulante para estimular e desenvolver a capacidade de atenção da criança. Valorizando assim seu potencial.

1. DEFINIÇÃO E HISTÓRICO

O termo hiperatividade refere-se a um dos distúrbios de comportamento mais frequentes na idade escolar caracterizado por um nível de atividade motora excessiva e crônica, déficit de atenção e falta de autocontrole. De acordo com Goldstein (1996), em diversos momentos do século XX, tem-se referido a tais crianças como acometidas de inquietação, falha de controle moral, disfunção cerebral mínima, distúrbio poscefálico, reação hipercinético da infância, distúrbio de falta de atenção e distúrbio de atenção por hiperatividade, e mesmo que os rótulos tenham mudado o mesmo não acontece com o problema o qual permanece ao longo dos anos. Mesmo tendo sido conhecido desde o último século, e sido estudado exaustivamente, ainda hoje não se conhecem as causas concretas que ocasionam esse problema.

Acredita-se que a causa mais provável é a hereditariedade e que a doença atinge mais meninos que meninas. Não tem cura, mas pode ser controlada desde a infância, e o problema atenua-se na adolescência, e quando isso não acontece esses indivíduos tornam-se, adultos instáveis e depressivos com tendência a marginalidade.

Conforme Borges (1997), o comportamento agitado da criança que antes era tolerado pela família passa a ser incon-

cebível quando ela inicia a escolarização, por ser a escola o primeiro espaço estruturado e com regras de comportamento e regras.

É a escola que geralmente encaminha essas crianças aos consultórios médicos e psicólogos, tentando enquadrá-las no esquema de ensino e aprendizagem, pois as dificuldades da criança tende a se acentuar na escola, porque ela se mostra excessivamente ativa, demonstrando dificuldade a motivação, e a capacidade de esperar, também tende a acentuar o mau rendimento escolar ocasionando mudança de escola e até evasão escolar. Para Roucek (1973), quando os pais e professores declaram que a criança é desatenta estão referindo-se que a mesma criança não presta atenção, é descuidada , não observadora distraída ou é negligente em algumas situações.

Observa-se, também, que muitas crianças com alguma das características da síndrome são consideradas e tratadas como hiperativos, e que crianças com hiperatividade não são tratadas.

De acordo com a literatura especializada, para ser considerados hiperativos uma criança deve manifestar certo número de comportamento em pelo menos seis meses.

Um diagnóstico minucioso da hiperatividade na infância deve incluir oito tipos de informações: histórico, inteligência, personalidade, desempenho escolar, amigos, comportamento na sala de aula, consulta médica (Goldstein, 1992, p. 43). Segundo Patt (1991), a criança hiperativa é sempre candidata ao fracasso escolar, pois seu comportamento é turbulento e suas dificuldades de aprendizagem fogem à norma escolar e ao que é esperado de um bomaluno. Ressalta Wallon (1971), que é preciso compreender que por trás da descarga impulsiva existe a expressão das necessidades múltiplas da criança que reclama de afeto, ajuda e compreensão. Silva (2004), em sua monografia, acredita que as escolas deixam muito a desejar, confundindo TDAH com indisciplina e destaca que a sala de aula deve ser organizada e estruturada, e que o professor deve estar preparado para receber uma criança portadora de TDAH e a avaliação deve ser frequentemente e imediata , procurando valorizar o potencial e habilidades da criança.

Afirma Melvin (1990) que o quadro de hiperatividade é mais frequente em crianças primogênitas e que o estresse e transtorno psiquiátrico na família aumenta o risco do aparecimento dos sintomas do TDAH. O tratamento para esses casos pode durar até a adolescência .

É importante que os pais busquem terapia para adquirirem informação e apoio, diminuindo assim o sentimento de frustração e isolamento que atinge à família. É aconselhável que os pais não se prendam demasiadamente ao problema da hiperatividade da criança, faz-se necessário um descanso, ocupando-se de outras atividades prazerosas a fim de amenizar o desgaste emocional que é uma constante na vida familiar, como também incentivar a criança a participar de projetos de seu interesse contribuindo, assim, com uma melhoria na concentração

O papel da escola é fundamental na observação da criança hiperativa, pois

geralmente ela costuma nos intervalos se meter em brigas, ou brincar quase sempre sozinha, tenta chamar atenção e costuma agir como se fosse alienada. As meninas que sofrem da doença são mais distraídas, falam demais ou simplesmente se isolam. Os meninos não conseguem manter amizades por muito tempo são agitados e interrompem a aula em vários momentos .

Na idade escolar, a criança hiperativa começa a se aventurar no mundo e já não tem à família para agir como amortecedor. O comportamento, antes aceito como engraçadinho ou imaturo, já não é tolerado... Ela precisa agora aprender a lidar com regras a estrutura e os limites de uma educação organizada e seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem as expectativas da escola.

(GOLDSTEIN, 1996,p.106).

Um dos fatores que mais dificultam o rendimento escolar da criança hiperativa é o déficit de atenção, pois todo momento na classe sua atenção é requisitada pelos colegas e professores. Se a criança hiperativa tem dificuldades de atenção, toda sua aprendizagem pode estar comprometida. Sua atenção é flutuante, pois qualquer ruído ou movimento a impede de concentrar- se no que começou a fazer. A criança não consegue memorizar bem e tudo que aprendeu e o que deve ser ensinado nas próximas aulas. Quanto mais o professor: “exige a atenção, mais aumenta a tensão emocional e se reduz sua capacidade de prestar atenção” (BORGES, 1997, p. 88).

Dessa forma é preciso que o professor aplique uma metodologia especifica em relação ao que deve ser exigido de uma criança com hiperatividade , visando sempre proporcionar situações de aprendizagens positivas .

2.CARACTERÍSTICAS DA HIPERATIVIDADE

As características do TDAH aparecem bem cedo para a maioria das pessoas, logo na primeira infância. O distúrbio é caracterizado por comportamentos crônicos, com duração de no mínimo seis meses, que se instalam definitivamente antes dos sete anos. C r i a n ç a s h i p e r a t i va s s ão ge r a l m en t e caracterizadas por pelo menos seis dos seguintes sintomas, em pelo menos dois ambientes diferentes:

a) Dificuldade em permanecer sentada ou parada;

b) Corre sem destino ou sobe excessivamente nas coisas;

c) Inquietação, mexendo com as mãos e/ou pés, ou se remexendo na cadeira;

d) Age como se fosse movida a motor, “elétrica”; Fala excessivamente;

e) Dificuldade em engajar-se numa atividade silenciosamente;

f) Responde a perguntas antes mesmo de serem formuladas totalmente;

g) Interrompe frequentemente as conversas e atividades alheias;

h) Dificuldade em esperar sua vez (fila, brincadeiras).

Ressaltamos que as crianças desatentas têm dificuldades de se concentrarem em tarefas e prestar atenção se comparados com os colegas, em sala de aula tem grandes dificuldades de focalizar e manter a atenção de forma apropriada comprometendo assim o aprendizado.

• Frequentemente perde ou esquece objetos necessários para uma atividade;

Esquece rápido o que aprende. Forma Combinada ou Mista – é caracterizada quando a criança apresenta os dois conjuntos das formas hiperativa/impulsiva e desatenta.

3.Retardo na Maturação

Segundo Borges (1996), as crianças hiperativas dão a impressão de falta de maturidade, apesar da inquietação, teimosia e agressividade dão sempre a impressão de imaturos e frágeis, apresentam sinais neurológicos menores, que são considerados como sinais de retardo de maturação neurológica. Essas crianças são descritas como desajeitados ou incapazes de segurar uma bola ou amarrar os sapatos, abotoar uma camisa ou segurar um lápis. Afirma Silva (2004) que nos anos 30 observava que drogas estimulantes (metilfenidato e permolina) aumentavam o nível de catecolaminas no cérebro, normalizando temporariamente o comportamento de crianças hiperativas e com dificuldade no controle de impulsos.

Conforme Silva (2004), esse distúrbio é de origem genética e é causado pela pouca produção de catecolominas (adrenalina e noradrenalina, que são neurotransmissores de diversos controles neurais do cérebro, incluindo aqueles responsáveis pela a atenção, comportamento motor e a motivação).

3.1. Hereditariedade

Afirma Borges (1997) que a hereditariedade pode ser relacionada à hiperatividade e diz que a primeira ligação foi estabelecida pelo estudo de parentes de uma criança hiperativa e que essas crianças têm probabilidade quatro vezes maior de possuir outros membros da família com o mesmo problema e diz que o relacionamento entre esses indivíduos e suas famílias englobam também fatores ambientais.

Goldstein &; Goldstein (1996), ressaltam que o ambiente não tem muita relação e interferência na hiperatividade, para os autores, a hiperatividade está relacionada com a hereditariedade e dizem isso com segurança, pois estudos com gêmeos idênticos em comparação com gêmeos fraternos é a demonstração mais cabal do fator hereditário como causa subjacente de hiperatividade.

3.2. Quadros Clínico

O aparecimento dos sintomas se dá comumente entre 3 e 7 anos de idade, mas pode surgir antes, apesar de normalmente não ser diagnosticado até o momento que a criança entra na escola. Não há características físicas específicas noTDAH. A sintomatologia tem início antes dos 7anos de idade Afirmam Lewis & Wolkmar (1993) que a criança é inquieta e incapaz de permanecer sentada. Às vezes mãos e pés podem estar em movimento constante.

A criança é facilmente dis-

traída por estímulos transitórios, tem dificuldades de esperar sua vez, parece ser desorganizada e frequentemente tem dificuldades de completar uma tarefa e podem ser falantes, porém com dificuldade de modelar sua voz. O marco desse quadro é: desatenção, hiperatividade e impulsividade, além desses podem ser acrescentados as dificuldades na conduta e ou/ problemas de aprendizado associados a discretos desvios de funcionamento do sistema nervoso. Independentemente do sistema classificatório utilizado, as crianças com TDAH são facilmente reconhecidas em clínicas, escolas, e, em casa, é importante salientar que a desatenção, a hiperatividade ou impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças (com pais e/ou colegas e amigos) de sistemas educacionais inadequados, ou podem estar associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência. Portanto, para o diagnóstico do TDAH, é sempre necessário contextualizar os sintomas na história de vida da criança.

Algumas pistas que indicam a presença do distúrbio são:

1. Duração dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade. Normalmente, crianças com TDAH apresentam uma história de vida desde a idade pré-escolar com a presença de sintomas;

2. Persistência dos sintomas em vários locais e ao longo do tempo;•.

3. Prejuízo clinicamente significativo na vida da criança, pois sintomas de hiperatividade e sem prejuízo na vida da criança podem traduzir muito mais estilos de funcionamento ou temperamento do que um transtorno psiquiátrico.

É fundamental verificar se a criança não segue as instruções por não conseguir manter a atenção durante a explicação das mesmas, pois a apresentação clínica pode variar de acordo com o estágio de desenvolvimento. Sintomas relacionados à hiperatividade/impulsividade são mais frequentes do que sintomas de desatenção em pré- escolares com TDAH.

Além dessas características básicas do quadro clínico, outros problemas são comuns que estejam presentes, como:

1. Problemas de conduta, através de explosões de cólera e passando rapidamente do riso às lágrimas. Seu humor e desempenho são geralmente varáveis e imprevisíveis. Pode apresentar características de forte oposição;
2. Implicações emocionais, tais como hipersensibilidade baixa autoestima baixa tolerância a frustrações. O Autoconceito negativo a as reações de agressividade da criança são agravadas pela percepção de não estar sendo aceito.
3. Problemas de socialização, tendo dificuldade nos seus relacionamentos interpessoais, por não aceitar crítica, conselho ou ajuda e ser muitas vezes, tirana; 4. Problemas familiares, em consequência das insatisfações e pressões por parte do adulto, pela inadequação do comportamento da criança. Além disso, as dificuldades escolares ou de aprendizagem são fatos que normalmente muitas frustrações trazem aos pais muitas vezes a criança torna-se ponto de discórdia familiar;

5. Comportamento das habilidades

cognitivas, manifestando-se em dificuldade de organização, de resolução de problemas, retardo do desenvolvimento da linguagem, na disgrafia, na dislexia, na ortografia, e na discalculia;

4. Diagnóstico

O diagnóstico do TDAH é um processo de múltiplas facetas. Diversos problemas biológicos e psicológicos podem contribuir para a manifestação dos sintomas similares apresentados por pessoas com TDAH. O diagnóstico pede uma avaliação ampla, não se pode deixar de considerar outras causas para o problema, assim, é preciso estar atento à presença de distúrbio concomitante. O aspecto mais importante do processo do diagnóstico é um cuidadoso histórico clínico e desenvolvimento. A avaliação do TDAH inclui um levantamento do funcionamento intelectual, acadêmico, social e emocional. O exame médico é de extrema importância para esclarecer possíveis causas semelhantes. O processo diagnóstico deve incluir dados recolhidos com professores e outros adultos que de alguma maneira interagem de maneira rotineira com a pessoa que está sendo avaliada. Diagnósticos apressados e equivocados poderão deixar pessoas mal educadas ficarem à vontade para serem mal educados, sob o pretexto de que estão dominados pelo TDAH, assim facilitando a aceitação do seu comportamento não convencional. Um diagnóstico correto poderá ajudar elevar sua concentração, superar problemas de relacionamento, ajudá-la na orientação evitando assim envolvimentos com a delinquência. Muitos pais demoram muito a procurar ajuda ou não aceitam um diagnóstico de hiperativo, por achar que é coisa de idade, que toda criança é agitada e isso irá passar. Porém, quando o distúrbio demora a ser diagnosticado, a partir de sua puberdade, pode procurar as drogas, álcool, a fim de superar suas dificuldades em adaptar-se à vida.

Para fazer um diagnóstico, é necessário um psiquiatra, que deverá fazer um rol de perguntas com os pais e pessoas do seu convívio como professores, empregado e outros que mantêm contato com o suposto hiperativo

Segundo Goldstein (1994), um diagnóstico minucioso da hiperatividade na infância deve incluir um histórico da família e do desenvolvimento do seu filho.

As informações do histórico relativas a outros problemas que a família teve os métodos para impor a disciplina, ou sinais precoces de temperamento difícil, as lembranças dos pais sobre os acontecimentos da vida da criança, são fundamentais para o diagnóstico. É importante para os pais entenderem que não há nenhum resultado ou observação isolada que confirme ou exclua o diagnóstico de hiperatividade em uma criança.

Durante o processo de avaliação do filho, os pais são consumidores que estão comprando conhecimentos, informações e opinião. Eles tem o direito de a mais que um simples rótulo ou cinco minutos de explicação em relação a natureza do problema e sua solução(GOLDSTEIN,1994.p. 47).

Ainda segundo Goldstein (1994), o objetivo da avaliação não é classificar seu filho ou decidir sobre o tratamento em particular e que o diagnóstico de hi-

peratividade não implica que qualquer tratamento isolado pode solucionar todas as dificuldades da criança em todas as situações, pois a maioria dos problemas vivenciados por uma criança hiperativa não pode ser evitado, porém, eles podem ser administrado com eficácia .

Afirma Borges (1997), que crianças com todas as características da hiperatividade são comumente avaliadas como tendo um comportamento normal por alguns médicos pediatras, quando não são observados traçados anormais no encefalograma, descartando-se assim a presença da hiperatividade e que esta conduta pode ocasionar muitos equívocos, pois perde-se tempo precioso de atendimento a muitas crianças que poderiam estar sendo devidamente acompanhados, evitando-se que comportamentos inadequados instalem-se de forma definitiva.

Referindo-se a essa questão Goldstein & Goldstein (1994.p. 78- 9) ignorar esses primeiros sinais de hiperatividade representa um erro por parte dos pais e de nossa comunidade médica e clínica.

Embora uma intervenção precoce possa não curar a hiperatividade ou temperamento difícil, ela pode representar um grande passo no sentido de minimizar a extensa lista de problemas secundários desenvolvidos por uma criança hiperativa.

O processo que a criança pelo qual será avaliada para se pesquisar um possível diagnóstico de hiperatividade deve incluir cinco etapas:

1. A primeira etapa: aplicação de um questionário bem elaborado para os pais e professores. Entretanto, os questionários não fazem diagnósticos, apenas descrevem os comportamentos;

2. A segunda etapa envolve a coleta de informações objetivas e científicas relativas ao comportamento e as deficiências de habilidades da criança. Ela inclui a observação do comportamento em sala de aula e um teste direto com a criança;

3. A terceira etapa envolve uma avaliação cuidadosa da criança em vários ambientes;

4. A quarta é mais importante, pois é quando se considera, cuidadosamente, se os sintomas refletem ou não algum distúrbio emocional, de aprendizagem ou clínico

5.Tratamento

O tratamento do TDAH envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmológicas, no âmbito das intervenções psicossociais, o primeiro passo deve ser educacional, através de informações claras e precisas à família a respeito do distúrbio. Muitas vezes, é necessário um programa de treinamento para os pais, a fim de que aprendam a manejar os sintomas dos filhos. É importante que eles conheçam as melhores estratégias para o auxilio de seus filhos na organização e no planejamento das atividades.

Intervenções no âmbito escolar também são importantes. As intervenções escolares devem ter como foco o desempenho escolar.

Nesse sentido, os professores deveriam ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos. Rotinas diárias con-

sistente e ambiente escolar previsível ajudariam a essas crianças a manterem o controle emocional. Estratégias de ensino ativo que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais. As tarefas propostas não devem ser de longas e necessitam ser explicadas passo a passo. É importante que o aluno com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado, ele deve ser colocado na primeira fila da sala de aula, próximo à professora e longe da janela, ou seja, em local onde ele tenha menor probabilidade de distrair-se. Muitas vezes, as crianças com TDAH precisam de reforço de conteúdo em determinadas disciplinas. Isso acontece porque elas já apresentam lacunas no aprendizado no momento do diagnóstico , outras vezes , é necessário um acompanhamento psicopedagógico centrado na forma do aprendizado, o tratamento psicomotor pode estar indicado para melhorar o controle dos movimentos

Existem muitos medicamentos que podem ajudar a melhorar os sintomas do TDAH. O remédio atua corrigindo o desequilíbrio químico nos neurotransmissores, que no caso são responsáveis pela regulação do humor da atenção e do controle do impulso.

Em 1913, Bradley descobriu casualmente o efeito das anfetaminas, num grupo heterogêneo de crianças internadas num centro de tratamento utilizando a benzedrina, que é um estimulante. De acordo Wender (1980), algumas delas tinham desordens de comportamentos que incluíam desabilidades educacionais específicas, problemas agressivos. Havia uma melhora significativa no desempenho escolar em metade das crianças. Uma grande proporção delas tornou-se emocionalmente controlada .

Desde os anos 40 muitos tipos de medicamentos têm sido experimentados no tratamento do TDAH. Estimulantes como as anfetaminas (Benzedrina e Dexedrina) metilofenidrato (Ritalina), o permolina (Cylert), a cafeína e o deanol têm sido muito utilizado.

Hoje, prescreve-se o metilofenidato ou ritalina em 90% dos casos. Se a ritalina é ingerida ás oito horas, às dez horas da manhã, o efeito então diminui durante as quatro hortas seguintes e maior parte de sua capacidade de melhorar o comportamento hiperativo desaparece entre o meio dia e as duas da tarde.

Segundo Goldstein (1994), crianças hiperativas em uso de ritalina obtém uma melhora com redução dos sintomas. A ritalina melhora o grau de atenção e reduz o comportamento impulsivo hiperativo diminuindo problemas em casa, na escola, e na vizinhança.

Afirma Sukiennik (2000), que as drogas nesses pacientes provocam tranquilidade, aumento no período de atenção e, por vezes, sonolência. Essa resposta positiva não é observada em todos os pacientes, sendo que alguns deles tornam-se mais excitados e agressivos e as doses empregadas deverão ser tituladas individualmente e, após ter sido encontrada a dose ideal, esta deverá ser mantida utilizando-se um dos esquemas abaixo.

1. A medicação é administrada de segunda a sexta- feira, interrompendo-se nos finais de semana;

2. Administrar durante todo o

semestre letivo, interrompendo-a nas férias. Caso o paciente volte a ficar hiperativo, o quanto antes tornará a receber a dose que vinha sendo dada. Se o mesmo ficar bem sem a medicação, é provável que o problema tenha sido superado podendo-se tentar deixá-lo sem a droga. Afirma Goldstein (1994) que a decisão de adotar a intervenção por medicação deve ser tomada apenas após cuidadosa consideração dos riscos e dos benefícios da medicação, apesar da ritalina ser altamente eficaz, mas existem efeitos colaterais brandos tais, como perda de sono ou apetite, além de efeitos colaterais graves que incluem psicose ou convulsões, sendo que tais efeitos não resultam em danos permanentes.

Segundo Borges (1997), a adaptação e ajustamento da criança hiperativa necessitam de uma intervenção terapêutica. Dois tipos de medidas têm sido adotados: as terapias comportamentais (que inclui terapias de modificação e terapias cognitivas) e os estimulantes.

Ainda segundo Borges (1997),antes de se iniciar qualquer terapia comportamental é necessário conhecer certos princípios e condições: para se efetuar um programa de modificação do comportamento é imprescindível uma análise completa dos comportamentos problemáticos, seus componentes, os eventos que os acompanha ou desencadeiam o contexto no qual aparecem. Os pais e professores são os principais responsáveis na aplicação do programa.

5.1.Interações da Criança com TDAH e os membros de sua familia

Queixas que Barkley (2000), ouviu de mães de crianças com TDAH é que elas parecem se comportar melhor com os pais. Observou ainda que ainda eram menos negativas com seus pais e mais capazes de permanecer um maior período de tempo em tarefas do que com suas mães.

Ainda segundo Barkley (2000), deve haver algo relacionado ao fato de que as mães carregam a mais responsabilidade de interagir com a criança com TDAH do que os pais no ambiente de casa. As mães parecem contar mais com razão e afeto par conquistar a obediência do filho. Como as crianças com TDAH não seguem instruções muito bem e não são sensíveis a elogios, essa forma de proceder parece motivá-los bem menos. Os pais podem racionalizar e repetir menos ordens, podendo impor punição imediata pela não submissão. Não podemos descartar o fato do tamanho físico e de maior força do pai, que podem ser intimidadores para uma criança com hiperatividade. Os primeiros estudos de observação direta de interação de mães e seus filhos com TDAH foram realizados por Campbell, da University of Pittsburgh, em 1975.

Campbell (apud Barkley, 2000), observou que meninos com TDAH iniciaram mais interações do que outros quando trabalhando com suas mães, necessitando também de mais ajuda. Essas crianças, em curto prazo, pareciam necessitar de mais atenção, mais conversa e solicitavam mais intensamente e ajuda de suas mães. Barkley (2000), refletindo também sobre essa interação, verificou que as crianças portadoras do distúrbio eram muito submissas, mais negativas, mais capazes de abster-se das tarefas e menos

persistentes em concordar com as normas impostas por suas mães. Irmãos de uma criança com TDAH têm aproximadamente uma chance em três ou quatro de apresentar também TDAH.

O relacionamento de uma criança com TDAH e seus irmãos e irmãs parece ser diferente daquele observado em outras famílias. Elas gritam com maior frequência com seus irmãos e são mais impacientes e suscetíveis a assumirem um comportamento inapropriado, problemático. Os irmãos de uma criança com TDAH tendem a crescer cansados, ansiosos por conviver com um comportamento tão instável e desafiante. Alguns se ofendem com o grande peso da tarefa que carregam se comparados com criança portador do distúrbio. Certamente, o maior tempo e atenção que a criança recebe dos pais é fonte de inveja, ciúmes, queixas, especialmente quando os irmãos sem TDAH são os mais novos.

Alguns reagem com raiva, pois essas crianças são dispensadas de atividades e responsabilidades, ou tem mais oportunidades de ganhar recompensas pelo o comportamento que, rotineiramente, se espera deles sem recompensa... por um lado, os irmãos podem ficar com ciúmes e com raiva e, contudo. Apresentarem um interesse velado em preservar o estado dessa criança hiperativa. (GOLDSTEIN & GOLDESTEIN, 1994, p- 123).

6. O CONTEXTO ESCOLAR E A CRIANÇA COM TDAH

Sabemos que nos dias atuais , muitos problemas e desafios fazem parte do cotidiano profissional de um educador. Os salários baixos , falta de material pedagógico e recursos para as aulas, falta de incentivo da gestão, entre outros problemas. Com certeza , esses problemas refletem diretamente em sala de aula, onde ao chegar, o professor se depara com outros inúmeros conflitos.

A inclusão escolar, por exemplo, exige do professor cuidado, dedicação e estudo dos casos. Alunos com TDAH não são diferentes dessa realidade. Diante disso, muitos professores não sabem o que fazer e por onde começar. Para Rohde e Benczik (1999) e Rohde e Mattos (2003), é necessário o conhecimento sobre oassunto, somente assim, a ajuda a estes alunos será mais eficaz. Então, em primeiro lugar os professores precisam buscar informações sobre o assunto. Nesse momento é importante também a conversa com outros educadores que vivenciaram a situação. A observação e análise de casos de alunos com TDAH traz presente realidades e idéias a serem utilizadas, ou não, se não houver sucesso.

Alunos com TDAH parecem ter potencial de aprendizagem igual ao das outras crianças. Entretanto, é na escola que eles enfrentam seus maiores problemas. Já na Educação Infantil, a criança precisa aprender a lidar com as regras, a estrutura e os limites de uma educação organizada. Sendo que é importante que pais e professores entendam os motivos que levam esse aluno a não corresponder ao que se espera dele. Na família, a primeira dúvida surge na hora de escolher a escola, pois a escola escolhida deve defender valores semelhantes aos defendidos pela família e seguir o mesmo caminho que ela pretende trilhar, para que a edu-

cação da escola seja complementar à da casa. pois esses alunos precisam de apoio e intervenção acadêmica com maior intensidade. Haverá a necessidade de acomodações, que respeitem a especificidade das necessidades de cada um e, para isso, é preciso verificar o nível de conhecimento da direção e dos professores a respeito do assunto.

Se os professores conhecerem realmente as dificuldades vividas pelas famílias de crianças com TDAH, é provável que compreendam as atitudes dos pais, da mesma forma que estes podem se sensibilizar com a situação dos professores quando percebem as reais dificuldades que seus filhos encontram e provocam dentro da sala de aula. Os professores são, frequentemente, aqueles que mais facilmente percebem quando o aluno apresenta problemas de atenção, aprendizagem, comportamento ou emocionais/afetivos e sociais. É papel da escola procurar esclarecer as causas dos problemas. A primeira avaliação deve ser feita por um grupo interno; depois, as preocupações são transmitidas aos pais, mostrando-se opções para um diagnóstico correto, que pede a avaliação de profissionais de outras áreas. Uma vez determinado o problema, pais, professores e terapeutas planejam juntos as estratégias e intervenções a serem implementadas (modificação do ambiente, adaptação do currículo, adequação do tempo de atividade, acompanhamento de medicação etc.

Dentre os vários fatores que afetam positivamente o desempenho de um aluno com TDAH está a estruturação, na sala de aula e durante o tempo de estudo em casa. Uma sala de aula estruturada não significa um ambiente rígido, tradicional. Ao contrário, pode ser criativa, colorida, ativa e estimulante. A estrutura se estabelece através de comunicação clara e precisa, regras bem definidas, expectativas bem explicadas, recompensas e consequências coerentes e um acompanhamento constante. A rotina de atividades deve ser programada (com períodos de descanso definidos) e os alunos devem ser supervisionados e ajudados na organização do lugar de trabalho, do material, das escolhas e do tempo (Borges, 1997).

Atualmente, uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo aluno com TDAH e sua família, é a realização da tarefa de casa. Nesse sentido, os professores precisam lembrar que um estudante com TDAH (e/ou com problemas de aprendizagem) leva 3 a 4 vezes mais tempo para fazer uma lição do que seus colegas! É necessário fazer adequações para que a quantidade de trabalho não exceda o limite da possibilidade.

Assim como seus alunos, são seres humanos únicos, com características específicas, e nenhum conjunto isolado de sugestões e estratégias funciona na inter-relação de todos os professores com todos os alunos. Há necessidade de ajuste de ambas as partes. Algumas vezes, várias intervenções são experimentadas antes que um resultado positivo apareça. Daí a necessidade de se escolher a escola e o método de ensino mais adequados para o aluno, especialmente aquele com TDAH. O sucesso escolar de crianças com TDAH exige uma combinação de intervenções terapêuticas, cognitivas e de acompanhamento. Com esse apoio, a maioria pode, perfeitamente, acompanhar classes re-

gulares. De acordo Borges em sua dissertação de mestrado (1997), crianças que desde bebê demonstram estar sempre em alerta, choram com frequência são difíceis de acalmar, têm sono perturbado e vivem sempre irritados, e aos dois anos têm dificuldade de parar, escutar ou atender, quando chegam na pré-escola essas características permanecem tendendo a se agravar já que começam a conviver com pessoas fora do seu círculo familiar, passando a ser percebidas como importunas, dominadoras e inconsequentes. Seu comportamento torna-se motivo de exigências e discriminações por seus professores e seus companheiros. Quando vão para alfabetização, demora muito mais do que as outras a ler e escrever, pois seu esquema corporal é alterado pela inquietação e agitação motora. Manter-se sentado, permanecer calada, atenta e concentrada, são atributos que ele não consegue desenvolver, não escreve na linha e quebra seguidamente a ponta do lápis, levantando-se para ir ao cesto apontá-lo. A maioria das crianças com hiperatividade ao começarem a escola, tornam-se candidatas a sucessivas repetências desde os primeiros anos do ensino fundamental. A entrada da criança a obriga a se adaptar a um grupo maior, a cooperar com os colegas em atividades estruturadas, a ficar longo tempo sentado, se para crianças normais essas exigências são difíceis, para crianças hiperativas torna-se angustiante.

Na idade escolar, a criança hiperativa começa a se aventurar no mundo e já não tem a família para agir como amortecedor. O comportamento, antes aceito como engraçadinho ou imaturo, já não é tolerado... Ela precisa agora aprender a lidar com regras, a estrutura e os limites de uma educação organizada e seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem às expectativas da escola (GOLDSTEIN & GOLDSTEIN, 1996, p-106).

Segundo Goldstein & Goldstein (1996), muitas crianças hiperativas também vivenciam comportamentais ou emocionais secundários na escola como consequência de sua incapacidade de satisfazer as exigências da sala de aula. Esses problemas muitas vezes se desenvolvem em resposta a fracassos frequentes e repetidos, algumas crianças tornam-se deprimidas e retraídas, enquanto se tornam irritadas e agressivas. E na primeira ou segunda série as outras crianças tornam-se cada vez mais cientes das incapacidades das crianças hiperativas na sala de aula.

Uma sala de aula eficiente para crianças desatentas e hiperativas deve ser organizada e estruturada, o professor deve estar preparado para receber uma criança portadora de TDAH e procurar conhecer melhor o quadro do distúrbio, para saber como lidar com ela. Depois um programa de reforço baseado em ganhos e perdas, deve ser parte integrante do trabalho de classe. A avaliação deve ser frequente e imediata. Recomenda-se ignorar pequenos incidentes. O material didático deve ser adequado às habilidades da criança, estratégias que facilitem a autocorreção, e que melhorem o comportamento nas tarefas, devem ser ensinadas. As tarefas devem variar, mas continuar sendo interessantes para os alunos, os horários de transição, bem como os intervalos e reuniões especiais devem ser supervisionadas. Pais e professores devem manter uma comunicação frequente, os professores precisam estar atentos à qua-

lidade do reforço negativo do seu comportamento.

O professor deve criar facilidades para que a criança com TDAH adquira novas amizades, pois os amigos são essenciais para o desenvolvimento dessas crianças. A instabilidade comportamental, a ansiedade e a falta de concentração em algumas crianças hiperativas fazem com que as outras crianças se afastem delas, pois por não compreenderem a sua forma de relacionamento, acabam as considerando inconvenientes. Assim sendo, algumas vezes, as crianças hiperativas acabam sendo excluídas pelos os amigos, o que poderá provocar alguns transtornos emocionais, pois a falta de companheirismo poderá trazer para algumas delas sentimentos de solidão e ansiedade (LOPES, 2000).

Para os autores citados pesquisados neste trabalho , a importância do papel do professor cresce ainda mais diante de crianças com o transtorno. Há possibilidades de conhecer, compreender e desenvolver habilidades para o exercício da atenção da criança, oportunizando-lhe o mesmo grau de aproveitamento e de aprendizagem usufruído pelos demais alunos.

Considerando que inúmeros são os alunos dentro de uma sala de aula, fato que complica ao professor conseguir desdobrar-se frente às necessidades e reivindicações particulares de cada um. Ainda segundo esses autores o professor tem papel fundamental no processo de aprendizagem e saúde mental de seus alunos. Sendo assim, o conhecimento por parte dos professores em relação a hiperatividade, os procedimentos adequados e o próprio diagnóstico, são essenciais, se a escola pretende desenvolver um trabalho pedagógico adequado.

Faz-se necessário lembrar que esses alunos estarão em sala de aula juntos com outros tantos, com a mesma idade e talvez mesmos anseios, é provável que com níveis de conhecimento semelhantes. As estratégias e metodologias aqui citadas precisam ser introduzidas e desenvolvidas no decorrer das aulas com todos os alunos, visto seu auxilio no processo ensino aprendizagem.

6.1. A Intervenção do Professor

Há uma grande variedade de intervenções específicas que o professor pode fazer para ajudar a criança com TDAH e se ajustar melhor à sala de aula:

Proporcionar estrutura, organização e constância, arrumação das cadeiras, programas diários, regras claramente definidas;

Colocar a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor, na parte de fora do grupo;

Encorajar frequentemente, elogiar a ser afetuoso, porque essas crianças desanimam facilmente;

Dar responsabilidades que elas possam cumprir faz com que se sintam necessárias e valorizadas;

Começar com tarefas simples e gradualmente mudar para mais complexas;

Proporcionar um ambiente acolhedor, demonstrando calor físico e se possível fazer os colegas terem a mesma atitude;

Nunca provocar constrangimen-

to ou menosprezar o aluno;

Proporcionar trabalhos de aprendizagem em grupos pequenos;

Favorecer oportunidades sociais;

Favorecer oportunidades para movimentos monitorados, como ida a secretaria, levantar para apontar o lápis, levar um bilhete a outro professor;

Favorecer frequentemente contato aluno/professor, isto permite um controle extra sobre a criança com TDAH;

6.2. A Aprendizagem e o Brincar de Crianças com TDAH•.

As atividades lúdicas, além de facilitarem a aprendizagem, atendem a determinados interesses e necessidades sociais, pois favorecem a socialização e a cooperação entre os alunos. A escola deve promover situações significativas de aprendizagem, propondo atividades desafiadoras que possibilitem a construção de conhecimentos, dando oportunidades ao aluno de ser mais criativo participativo e ativo, tornando-se um ser com iniciativa pessoal e autonomia, levando-o a adquirir atitudes de respeito, dignidade e solidariedade Para isso, faz-se necessário que o professor elabore aulas interessantes e diversificadas, saindo da rotina e que explorem diferentes habilidade nos educandos , o que trará benefícios significativos para suas vidas. Segundo Barros (2002), no que se refere ao lúdico, sabe-se que o comportamento da criança hiperativa, em relação às crianças normais, se mostra muito deficitário devido à grande dificuldade de atenção, concentração e impulsividade causada pelo o distúrbio, portanto ao utilizar os jogos como estratégia pedagógica deve levar em considerações as características da criança com TDAH, bem como as condições sob as quais deverá realizar as atividades, objetivando auxiliar o aluno a desenvolver as habilidades necessárias para um desempenho social, emocional e cognitivo. Ainda segundo Barros (2002), a hiperatividade dificulta o desenvolvimento de um comportamento social adequado em uma criança hiperativa e através dos jogos ela pode aprimorar seu senso de respeito as normas da escola e no convívio com os colegas .

Lopes (2000), psicopedagoga clínica, relata resultados positivos que vivenciou em sua clínica através de confecção e aplicação de jogos no tratamento de crianças hiperativas. Essas crianças foram encaminhadas pela instituição escolar com queixas de hiperatividade e dificuldade em acompanhar o desenvolvimento geral da classe.

Em relação aos aspectos comportamentais, apresentavam um nível de ansiedade muito alto e dificuldades em concentração, coordenação viso-motora e aceitação de regras. Após adotar trabalho pedagógico com as crianças mencionadas, os resultados começaram a parecer a cada sessão. Ao final do trabalho a autora pôde perceber que, a partir da vivência com jogos, as crianças criaram novos hábitos e desenvolveram potencialidades e habilidades. O jogo é uma ferramenta criativa, atraente e interativa que auxiliará o professor a minimizar os problemas de desatenção e de comportamento social

nas crianças hiperativas, melhorando assim a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois é através desse ato que a criança reproduz experimentações e vivências que percebe do mundo exterior, e, ainda, que pode relacionar-se com outras crianças. Ele também destacou que o brincar nem sempre é considerado uma atividade que dá prazer à criança, mas que outras atividades também poderá ser prazerosa. De acordo com Vygotsky (2004), a aprendizagem é um processo social.

É possibilitada através das áreas de desenvolvimento proximal, isto é, da distância entre a zona de desenvolvimento real, que se costuma determinar através das soluções independentes de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que a criança ainda não sabe, mas que pode aprender. A zona de desenvolvimento proximal pode ser ilustrada através daquilo que a criança faz hoje com auxílio de adultos ou mesmo de crianças mais hábeis, mas que amanhã poderá fazer por si mesma. Tendo-se por norte a afirmação de Vygotsky (2004) no sentido de que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento, para cada passo que a criança dá adiante no aprendizado, são dois passos que ela avança no desenvolvimento, é inegável que cresce em importância a atuação do professor nesse processo. De fato, cabe a ele estimular constantemente a atenção da criança com TDAH, para que a mesma não se perca a qualquer novo estímulo do ambiente.

Para possibilitar que a criança fixe atenção em um único brinquedo ou brincadeira por um tempo suficiente para o máximo aproveitamento daquela experimentação, com uma melhor interação com aquele objeto e mesmo com os colegas. Assim pode conseguir também aproximação aos demais. Relacionar-se com os colegas é estar em ambiente proximal, aproveitar os modelos, orientações e mesmo a afetividade com os pares .

Vygotsky (1991) destacou a importância do brincar para os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois é através desse ato que a criança reproduz experimentações e vivências que percebe do mundo exterior, e, ainda, que pode relacionar-se com outras crianças. Ele também destacou que o brincar nem sempre é considerada uma atividade que dá prazer à criança, já que outras atividades dão experiências de prazer muito mais intensas do que o brincar como, por exemplo, o chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie com a mesma. No entanto, o ato de brincar é de suma importância no desenvolvimento e aprendizado da criança.

7. AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA CRIANÇA COM TDAH

Segundo Bossa (2000), os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes.

Na literatura francesa que, como vimos influencia as ideias sobre psicopedagogia na Argentina a qual por sua

vez influencia a práxis brasileira- encontra-se entre outros, os trabalhos de Janine Mery, a psicopedagoga francesa que apresenta algumas considerações sobre o termo sobre o termo psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França,.. onde se percebeu as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2000,p.37).

Esperava-se através desta união Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, conhecer a criança e o seu meio, para que fosse possível compreender o caso para determinar uma ação reeducadora. De acordo com Visca (1987) a psicopedagogia foi inicialmente uma ação subsidiada da Medicina e da Psicologia, perfilando-se posteriormente como conhecimento independente e complementar, possuindo como objeto de estudo, a aprendizagem, e de recursos diagnóstico, corretores e preventivos próprios. Com esta visão de uma formação independente, porém complementar, destas duas áreas, o Brasil recebeu contribuições, para o desenvolvimento da área psicopedagógico, de profissionais como Sara Paín, Jacob Ferldmann, Jorge Visca e Alicia Fernandes, dentre outros. Sendo Jorge Visca como um dos maiores contribuintes da difusão psicopedagógico no Brasil a partir de 1970.

A psicopedagogia ocupa-se do aprendiz em seu processo de aprender e de ensinar levando em consideração as realidades objetivas e subjetivas que habitam o entorno da criança e do adolescente. Considera também o conhecimento em sua complexidade e numa dinâmica em que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais se completam. Sendo assim, não apenas o desempenho escolar interessa, mas todas as relações de aprendizagem que a criança estabelece. Vale dizer que ao fazermos uma avaliação diagnóstica não é suficiente conhecer em que patologia ele foi enquadrado, mas como ele se comporta e vem desenvolvendo ao longo da vida, qual o significado desses sintomas em sua família, como a escola entende e acolhe as manifestações da criança e, finalmente, se a família e a escola estão mobilizadas para acabar ou amenizar as queixas. Entende-se que o objetivo da psicopedagogia é ajudar na adequação da realidade da criança à sua possibilidade de aprendizagem, promovendo uma ponte entre a criança e o conhecimento. Investigar como ela aprende, o que ela não aprende, investigando também o seu prazer em aprender. Alicia Fernándes(2001, p.29) afirma que:

Entre o educador e o educando abre-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. O educador entrega algo, mas para poder apropria-se daquilo o educando necessita inventa-lo de novo. É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o educando. Educadores também são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também os professores e os companheiros na escola.

Para cada demanda, lê-se uma necessidade diferente e uma possibilidade de envolvimento mais ou menos comprometida com a criança e seu desenvolvimento. É diferente se a queixa se concen-

tra na preocupação dos pais com o futuro dos seus filhos, ou se queixa tem por interesse pela bom andamento das avaliações escolares.

Tem sido muito comum nos consultórios de psicopedagogia a queixa de pais que verdadeiramente desabam, denunciando estarem exaustos com a rotina estressante que seus filhos lhe impõem, depois de várias tentativas de atendêlos em suas necessidades e agitação. Os pais ficam perplexos diante do tumulto que causam em suas famílias. À medida que se estabelece a anamnese, é comum os pais se referirem ao distúrbio do Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH). O mesmo acontece com professores.. quando procurados para saber o motivo pelo o qual encaminharam ou deram apoio para procura de um diagnóstico psicopedagógico de determinado aluno, é comum revelarem que ficam na dúvida entre um distúrbio do TDAH e o perfil de preguiçoso e agitado ou indisciplinado. Alguns professores reclamam que esses alunos são terríveis, não param, porém sabem todas as regras do futebol, contudo, falta interesse para os estudos Afirma Vasconcelos (2002) que a avaliação visa reorganizar a vida escolar e doméstica da criança portadora do distúrbio TDAH, portanto, devemos ter muito cuidado ao avaliarmos uma criança, pois a hiperatividade está em moda. Todas as crianças agitadas são chamadas hiperativas, o que, na maioria das vezes, não é verdade. A falta de limites e da presença de pais e professores educadores e disciplinadores podem vir a confundir e a rotular, inadequadamente, crianças e adolescentes que, de fato, não precisam de medicamentos, mas da presença de adultos comprometidos com sua formação e desenvolvimento.

Para avaliar, o psicopedagogo deve ter claro o que irá avaliar, portanto, conhecer o objeto do diagnóstico que irá estabelecer, ou seja, o psicopedagogo avalia, sobretudo, a aprendizagem. Também deve ter clareza quando é realmente indicada a realização e uma avaliação psicopedagógico.

Para Bossa (1996), o estabelecimento do diagnóstico é de fundamental importância para o profissional que vai trabalhar com transtorno na aprendizagem, pois norteia os procedimentos de intervenção adequada a cada caso.

Assim, o psicopedagogo poderá através da livre observação, e de conversa informal, de entrevista, de brincadeiras, desenhos e testes, diagnosticar o problema da aprendizagem.

De acordo com os estudos feitos por Weiss (1999), para intervenção junto à criança com TDAH deve ser realizado um diagnóstico clínico, porém, primeiro passo será entender o conceito de diagnóstico, que etimologicamente em grego significa cama. Esta terminologia está associada à doença. No caso da psicopedagogia, diagnosticar o problema da aprendizagem. No entanto, esta proposta de trabalho vem dar um significado na maneira de diagnosticar, pois buscará um processo dinâmico de olhar a aprendizagem e a não aprendizagem, procurando assim ver o outro como um todo nas suas diversas ações relações. Ressaltamos que o processo de diagnóstico já começa com o primeiro contato com alguém vinculado à criança, podendo ser pessoal ou telefônico, na qual o profissional deverá

conversar a respeito da criança procurando obter informações relacionados a sua vida pessoal familiar social e escolar, quem solicitou a avaliação e qual o motivo da solicitação. É importante esclarecer à criança o motivo dela estar sendo avaliada, também deve-se observar o nível de ansiedade do informante, como expressa sua fala sobre o sintoma e quais suas expectativas em relação à cura.

Este contato é de extrema importância no trabalho. Podendo ser colhidos dados históricos e emocionais, dando oportunidade de um breve conhecimento da estrutura social em que a criança está inserida. É preciso que o terapeuta tenha sensibilidade e competência para acolher com serenidade a multiplicidade dos pontos de vista em cada situação, seja na clinica durante o atendimento, seja em contato com a família. De acordo com Weiss (1999), Fernandes (1991), Visca (1995), os quais citam diferentes formas de diagnóstico, foi criado um modelo que coleta um conjunto de informações suficientes para se chegar a um resultado seguro, podendo ocorrer modificações como qualquer planejamento.

Na proposta de intervenção elaborada, inicia-se pela visita dos pais da criança à clínica. Este encontro já teria sido agendado anteriormente, o terapeuta apresentará a clínica, outros profissionais, e as especialidades e o funcionamento do sistema de atendimento. Esse procedimento proporciona uma adaptação e diminui o nível de tensão, ficando todos mais próximos e familiarizados com o ambiente, promovendo, assim, uma maior confiança. Ao terminar a visita, deve-se dirigir ao consultório onde se realizará um entrevista, para coleta de dados cadastrais com informações pessoais da criança dos pais e da família, em seguida, será feito o contrato de trabalho e o enquadramento entre a família e a clinica.

Esse é o momento de observar alterações na criança, objetivando e oportunizando a criança a expressar-se de forma lúdica através de materiais escolares, jogos, brinquedos e brincadeiras, podendo a criança desenhar colorir, recortar, construir, jogar com o terapeuta; durante essa sessão o terapeuta deverá estar observar e registrar aspectos como:

- A escolha de material e brincadeira: verifica-se se esta se identifica com o material escolar para produzir desenhos, escrever textos, ou outras produções que possam expressar seus anseios, verdades e desejos;

- O modo como a criança brinca: dado relevante podendo ser observado se as brincadeiras são estruturadas tendo começo, meio e fim, se manuseia somente objetos fáceis rejeitando os que exigem mais raciocínio ou atenção, tem flexibilidade na funcionalidade do brinquedo, faz atividades variadas, criativas ou repetitivas, deixa atividades incompletas, qual o nível de concentração quando faz algo que lhe dá prazer, faz mais uso de ações de destruir, dividir, cortar, separar, ou de juntar; como ela se apresenta no jogo dramático; como resolve desafios; como reage emocionalmente diante de situações novas.

- A relação com o terapeuta: no relacionamento criança e terapeuta está inserida uma atitude de cooperação, dependência, esse vínculo deve ser feito de

forma espontânea, ambos devem estar sempre refletindo sobre suas ações;

- Verificar o nível pedagógico da criança: avaliar tanto na leitura (silabada ou não, retrocessos, omissões, entonação , compreensão de texto), como na escrita (se troca, inverte, omite letras, se faz relação diferenciada da fala e da escrita usando os níveis de Emilia Ferreiro, proposto no livro Psicogênese da Língua Escrita e como encontra-se o conceito lógico matemático) (o raciocínio, o cálculo mental e escrito, a estruturação gráfica dos símbolos) observando assim os vínculos positivos e negativos que a criança tem com a aprendizagem;

Na quarta sessão, realiza-se a entrevista de anamnese que visa obter dados sobre a realidade histórica de vida da criança. As perguntas devem ser claras para que os pais compreendem e que possa se estabelecer uma boa comunicação entre terapeuta, família e escola, através desta, devem-se levantar novas hipóteses diagnósticas, excluir ou confirma com segurança as já suspeitadas.

Lemos e Damaris (2008), sugerem as etapas passo a passo para uma boa anamnese:

- História das primeiras aprendizagens:
- Importantes aprendizagens não escolares ou informais;
- Investigar a possibilidade de desenvolvimento cognitivo;
- Equilíbrio entre assimilação e acomodação. Evolução geral
- Desenvolvimento, controle, aquisição de hábitos, interiorização de normas , aquisição da fala, a alimentação, o sono, a sexualidade;
- Tratamento realizados (fonoaudiológo,psicológico)–laudos;
- Traumatismo e doenças ligadas à atividade nervosa superior, existência ou não de sequelas- parecer neurológico;
- Problemas auditivos e visuais.

História da Família:

- Fatos marcantes dos pais e irmãos antes, durante e depois da entrada do paciente na família;
- As famílias provenientes de novos casamentos;
- Perspectiva socioeconômico;
- Estimulação do raciocínio, memória, antecipação, brinquedos, jogos, atividades;
- Atividades particulares-música, dança, esporte;
- Situações negativas (nascimento de irmão, mudanças, mortes desemprego, separação,...) Famílias materna e paterna suas influencias passado e presente sobre os pais e o paciente;
- Quadros patológicos existentes; História Escolar
- Ver como se deu a entrada e os aspectos positivos e negativos de sua passagem pelas instituições (creches, pré-escola, escolares regulares, curso de inglês, escolinha de futebol, ...)
- Entrada na escola precoce ou tardia/ trocas constante sem causa evidente;

• Avaliar como se processou a alfabetização, qual a metodologia,exigência dos pais nesse momento, qual foi a reação do paciente.

Na quinta sessão se complementaria o processo de coleta de dados e informações para o início do diagnóstico com provas operatórias de Piaget, através destas é possível avaliar como estão as estruturas de pensamento, para que não se exija além da capacidade da criança ou que se subestime seu potencial.

O material para essa prova é bem variado, com este recurso, o psicopedagogo observará as noções de conservação, aspectos lógico- matemático, observando assim o nível do pensamento cognitivo da criança.

Weiss (1999), diz que as provas seguem uma ordem na aquisição das noções, variando as idades e esta variação de idade terá influência do meio socioeconômico, pelas condições orgânicas e pelo equilíbrio emocional. O registro dessas respostas é fundamental, suas falas, suas arrumação do material, e as soluções, enfim, todas as atitudes da criança diante das provas. A avaliação está esquematizada em níveis de construção operatória:

• Nível 1: quando a criança tem ausência total da noção em questão, não tem domínio, age muito empiricamente, não faz nenhuma conservação

consciente e algumas vezes não compreende a proposta da atividade;

• Nível 2: expressa instabilidade, vacilações, são respostas incompletas;

• Nível 3: a variação já tem condutas conservativas, as repostas demonstram a aquisição da noção, sem vacilação, ela utiliza de vários argumentos para que suas respostas sejam confirmadas .

Na sexta sessão procura-se avaliar a área emocional, através do grafismo e desenhos a fim de se obter dados da afetividade da criança e para isso usamos as provas dos vínculos educativos.

1- Vínculo com a Aprendizagem:

• Par Educativo: onde se pede que a criança desenhe duas pessoas (uma que ensina e outra que aprende) e que ela dê um título para o desenho e relatar o que esta se passando na cena;

• Eu com meus companheiros: vínculos com os companheiros de classe

2- Vínculo Familiar:

• A planta baixa da minha casa: a representação geográfica do lugar em que se habita e a localização real dentro d mesma

• 3-Vínculo consigo mesmo

Representação que tem de si e do contexto físico e sócio dinâmico de-transição de uma idade a outra. Ao final, quando o psicopedagogo tiver concluído o diagnóstico, deverá repassar para à criança, a família e a escola a conclusão a que chamamos de devolutiva.

Nela deverá conter como o problema foi instalado, quais os encaminhamentos caso seja necessário, e as intervenções necessárias, esses procedimentos deverão se estender à escola, aos pais e à criança.

É valido fazer também um informe psicopedagógico, tanto para organizar a conduta durante a devolutiva como arquivar com finalidade para uma posterior consulta.

A proposta de intervenção está em função do resultado avaliado do diagnóstico. De posse do material o psicopedagógico coletado, elabora-se um plano de trabalho para apresentar a família. Se a família estiver de acordo, será efetivado um novo contrato terapêutico, explicitando-se: o tempo para emergirem as mudanças atitudinais e comportamentais, as resistências as mudanças, como a família vai atuar, enfim, todos requisitos para que a intervenção psicopedagógico aconteça.

CONCLUSÃO

Ao término da elaboração deste trabalho pude constatar o quanto foi envolvente esta pesquisa. A escolha do tema deu-se em função de lidarmos com muitas crianças agitadas ou mesmo sem limites, daí a importância de buscarmos conhecimentos para sabermos melhor conviver com elas e identificar se o mau comportamento é simplesmente falta de limites ou se trata do distúrbio o TDAH.

A cada nova fonte pesquisada vi a minha curiosidade aguçada, tamanha era a gama de informações novas que adquiri e registrei passo a passo, de como proceder e agir com uma criança portadora de TDAH. Constatei que o TDAH é um distúrbio e como tal deve ser tratado, sendo que não tem cura e que o

tratamento apenas melhora o sintomas e que deve ser administrado de acordo com o comprometimento, ministra-se medicamentos para diminuir a hiperatividade motora e melhorar a atenção. Em alguns casos mais leves, o auxilio de uma terapia comportamental com o portador do distúrbio e com a família já ameniza os sintomas do TDAH; em casos mais graves, exige-se uma ação multidisciplinar: pais, professores , médicos, terapeutas, e medicamentos.

O papel do professor é fundamental para auxiliar no diagnóstico do TDAH, visto que a hiperatividade só fica evidente no período escolar, quando é preciso aumentar o nível de concentração para aprender. Deste modo, é importantíssimo o professor estar bem orientado e ter conhecimentos sobre o TDAH para identificar uma criança sem limites de uma hiperativa.

O portador do TDAH precisa ter na escola um acompanhamento especial, já que não consegue conter seus instintos, tumultuando a sala de aula, a vida dos colegas e dos seus professores.

É preciso aplicar uma ação didática-pedagógica direcionada para esta criança, visando estimular sua auto-estima, levando em conta a sua falta de concentração, e criando atividades diversificadas para que não haja um comprometimento durante sua aprendizagem. O professor será o elo entre a família e o especialista, durante o tratamento, pois seu papel não é o de dar diagnóstico, mas sim de esclarecer aos pais que este distúrbio se não for tratado, gera inúmeras complicações para seu convívio social, levando-o à depressão e até mesmo à busca de drogas, à insatisfação e à infelicidade, a um conflito interno por não atender as atividades dos dia a dia, e à rejeição gerada

pelos demais companheiros da escola.

O conhecimento dos professores sobre o TDAH ainda é muito pequeno . Em muitos casos, eles têm uma percepção equivocada sobre as causas, as manifestações dos sintomas e a prática pedagógica adequada a esse transtorno. A confirmação do diagnóstico de TDAH do aluno, por especialista, é importante para o trabalho pedagógico, assim o professor poderá planejar e usar metodologias adequadas para contribuir com o processo de aprendizagem de todos e não o classificará como desinteressado, mal educado, sem limites... o tratamento poderá ajudá-lo na atenção e inibir um pouco sua impulsividade.

É de suma importância que os profissionais de educação saibam que o trabalho pedagógico adequado proporcionará ao aluno: aprendizagem, convívio social, respeito às regras, etc. condições imprescindíveis ao ser humano. Assim, o professor, ciente do transtorno, deve buscar estratégias para incentivar o aluno com TDAH a se integrar no cotidiano das aulas , num ambiente de aprendizagem adequado a todos .

Concluí que a hiperatividade não tem cura, mas precisa ser tratada e que nem todas as crianças que apresentam comportamentos não aceitáveis são hiperativos e sim precisam de limites para aprenderem a conviver em grupos sociais.

.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ARAÚJO, P. Déficit de atenção. Revista Nova Escola. 2004, nº 172, p. 28 – 29.

BARKLEY, R. A. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Ed.

Artmed, Porto Alegre 2000,

BARROS, J. M. Gramático: Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro:

Sprint, 2002

BORGES, S.M.C. Há um Fogo Queimando em mim: as representações sociais da criança hiperativa. UFC. Fortaleza, 1997.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

BREINIS, P. Hiperatividade: um distúrbio infantil a ser tratado. Disponível em http://www.aomestre.com.br. Acesso em 08 outubro 2007.

BROMBERG, M.C. TDAH e a Escola. Disponível em:

http://www.hiperatividade.com.br. Acesso em 15 novembro 2007. FERNÁNDEZ, A. O saber em jogo. A psicopedagogia proporciando autorias de pensamento. Porto Alegre, Artmed, 2001.

GENTILE, P. Indisciplinado ou hiperativo? Revista Nova Escola. Disponível em: http://www.novaescola.com.br. Acesso 08 novembro 2007.

GOLDSTEIN, S. M. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 2ª ed. Papirus. São Paulo, 1996.a.

Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. 3ª ed. Papirus. São Paulo, 1996.b.

Compreensão, Avaliação e Atuação. In: I Conferência Internacional do Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo,

1999. HIPERATIVOS FAMOSOS. Disponível em http://www.orientacoesmedicas.com.br. Acesso em 16 novembro 2007. JONES, M. Hiperatividade: Como Ajudar Seu Filho. São Paulo: Plexus,

2004 LEMOS, G; DAMARIS, O: Diagnóstico das Problemas da Aprendizagem.

Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, 2008

LEWIS, M.; WOLKMAR, F. Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência. Artes Médicas. Porto Alegre, 1990.

LOPES, M. da G. Jogos na Educação Infantil: criar, fazer, jogar. 3.ed. São Paulo:

Ed Cortez, 2002.

PATTO, M. H. A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia. Queiroz LTDA. São Paulo, 1991

PETRY, A. Hiperatividade: Características e Procedimentos Básicos Para

Amenizar as Dificuldades. disponível em: www.revistadoprofessor.com.br. Acesso 18/09/2008 PUBLICAÇÕES para portadores e familiares de TDAH. Disponível em: http://www.abda.com.br. Acesso em 16 novembro de 2007.

ROUCEK, J. A criança problema. 2ª ed. Instituto Brasileiro de Difusão Cultural.

São Paulo, 1973.

RHODE, A. L. e HELPERN, Ricardo. Transtorno de Déficit de atenção:

Atualização. Disponível em: www.scielo.br. Acesso 10/08/2008. SAMPAIO, S. TDAH informações e orientações. Disponível em: http://www.geocites.com.br. Acesso em 17 março 2007.

SUKIENIK, P. B. et al. O Aluno Problema: Transtornos Emocionais de Crianças e Adolescentes, 2ª Edição. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000

SILVA, R. da. SOS sala de aula inquieto ou hiperativo. Revista Nova Escola. Disponível em: http://www.novaescola.com.br. Acesso em 21 novembro 2007. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Disponível em http://www.abcdasaude.com.br. Acesso 23 março de 2007.

WALLON, H. As origens do caráter da criança. Difusão européia do livro. São Paulo, 1971.

WENDER, P. Disfunção Cerebral Mínima na Criança. S. Paulo, Editora Monolr, 1980. Tradução: Dr: José Salomão Schwartzman e Dr. Charles Peter Tilbery WEISS, Maria Lúcia Zemme. Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 5. ed. Rio de Janeiro, 1999.

VYGOTSKY, L. S. Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

TEATRO E EDUCAÇÃO: UMA PRATICA POSSÍVEL

LEONOR DE AVEIRO DOS SANTOS

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que irá abordar a conexão entre o teatro e a prática escolar , e dessa maneira mostrar como o teatro pode contribuir no desenvolvimento das crianças em diversos aspectos , favorecendo o trabalho do professor e a aprendizagem , que ocorrerá a partir de uma nova perspectiva, onde as crianças terão estimuladas sua criatividade , espotâneidade e seu potencial .

Ao longo deste trabalho por meio de pesquisa bibliográfica , serão evidenciados os beneficios da arte teatral no cotidiano escolar , porém desde já cabe aqui um questionamento: Os educadores têm conhecimento ou formação em arte dramática para utilizá-lo adequadamente na sala de aula? Os sistemas metodológicos foram desenvolvidos tendo como fonte de pesquisa a obra de autores que desenvolveram um trabalho investigativo sobre a conexão entre o teatro e o ensino aprendizagem no ambiente escolar . De acordo com os resultados adquiridos, existe uma defasagem na abordagem da arte teatral no cenario escolar, já que os docentes geralmente não estão preparados a desenvolver a linguagem artistica de maneira harmônica e interdisciplinar .

A partir desse breve estudo , pode-se afirmar que os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem devem estar dispostos a compreender que o teatro é uma arte que irá permitir o conhecimento de si próprio , favorecendo uma transformação individual e , por consequência também social , porque praticando a arte teatral os alunos necessariamente , estarão se relacionando e vivenciando experiências coletivas , e também pode contribuir para uma aprendizagem estética e artistica em todas as suas variadas formas de expressão

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar, Metodologias, Teatro .

ABSTRACT

This work is the result of a research that will address the connection between theater and school practice, and in this way show how the theater can contribute to the development of children in several aspects, favoring the work of the teacher and learning, which will occur from from a new perspective, where children will have stimulated their creativity, potentiality and potential.

Throughout this work through bibliographical research, the benefits of theatrical art will be evidenced in the daily school life, however, it is already a question here: Do educators have knowledge or training in dramatic art to use it properly in the classroom? The methodological systems were developed having as research source the work of authors who developed an investigative work on the connection between theater and teaching learning in the school environment. According to the acquired results, there is a lag in the approach of theatrical art in the school setting, since teachers are generally not prepared to develop the artistic

language in a harmonious and interdisciplinary way.

From this brief study, it can be affirmed that the professionals involved in the process of teaching learning must be willing to understand that the theater is an art that will allow the knowledge of oneself, favoring an individual transformation and, consequently also social, because practicing theatrical art students will necessarily be relating and experiencing collective experiences, and can also contribute to aesthetic and artistic learning in all its various forms of expression.

KEYWORDS: School Education. Methodologies . Theater.

INTRODUÇÃO

Este trabalho terá a escola como ambiente principal para seu desenvolvimento , pois será neste local que pretendo atuar como educadora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma a presente pesquisa está sendo fundamentada na experiência no cotidiano escolar e na produção de autores que indagam sobre a pratica do teatro na escola , algo que ainda é algo novo ou até inexistente na realidade de muitas escolas do Brasil .

Essa iniciativa poderá ser justificada por duas razões: Num primeiro momento, pode ser constatado que o ensino de teatro é algo praticamente inexistente na maioria das escolas e carece de debates entre os educadores e pesquisadores (SILVEIRA, 2006, p. 3). Também , é preciso acreditar que ser educadora em tal ambiente é aguçar a sensibilidade dos alunos para variados assuntos, é tornar mais ampla a visão do seu aluno , é despertar nele a vontade de aprender sobre o universo do conhecimento , ao promover a interação entre o ambiente escolar com as experiências vividas no cotidiano.

A aplicação pratica da interação entre teatro e escola esta embasada no termo educere começando no latim, que significa "remover, desdobrar, criar algo no indivíduo" (ARAÚJO, 1999, 8). O termo educere propõe uma atividade na qual o professor assume a função de um guia no processo de aprendizagem no ambiente escolar e o aluno é um personagem ativo desse processo. Nessa ótica , o processo de aprendizagem é imaginado como uma forma para desenvolver aos poucos e de forma prazerosa o potencial das crianças . Isso sugere entender a curiosidade ou busca pelo conhecer como algo embutido na criança , e que compete ao professor como mediador no processo de aprendizagem o importante papel de incentivador da revelação de novas potencialidades nas crianças .

Neste contexto nos cabe refletir : Como efetivamente aplicar o teatro no ambiente escolar e como despertar nas crianças ,a criatividade . No cotidiano do trabalho escolar , é possível perceber que as mais variadas estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas por alguns educadores, com o objetivo de despertar a curiosidade , o desejo de aprender nas crianças, dentre as mais utilizadas estão: os jogos e as brincadeiras, o cinema o teatro e a leitura ,que são estratégias mais comuns no cotidiano das escolas de educação infantil , porém alguns educadores já estão implementando também em sues respectivos planos pedagógi-

cos a prática do teatro e dos jogos teatrais .

Essas estratégias também tem o objetivo envolver o aluno no processo aprendizagem, como forma de diminuir a indisciplina, as problemas de relacionamento e também contribuir para a assimilação de conteúdos propriamente ditos. Dessa forma , pode-se notar " que de uma maneira geral na cultura brasileira – existe ainda uma espécie de analfabetismo difuso no que concerne à experiência emocional e às suas modalidades de comunicação" (GAGLIARDI, 1998, p. 70).

Dessa forma pode-se constatar que na educação brasileira a introdução de novos instrumentos de apoio pedagógico como o teatro ainda se encontra em um processo inicial de implantação e principalmente aceitação por parte dos personagens envolvidos no processo de ensino- aprendizagem .

A ideia de introduzir do teatro na escola, ainda é encarada com muitas reservas entre alguns educadores , principalmente em razão da falta de informação e formação e não podemos deixar de registrar também que há um pouco de pessimismo em acreditar que a arte teatral pode contribuir para o rendimento escolar . Partindo dessa premissa, surgiram os seguintes questionamentos: Como o teatro vem sendo inserido no cotidiano escolar e qual a importância da arte teatral no processo educativo ? Como o teatro pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das competências necessárias para que possa haver uma efetiva aprendizagem .

Entender como o teatro pode se integrar no ambiente escolar como agregador é a problemática dessa pesquisa , que terá a função de analisar como o teatro deve ser inserido na educação , particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental , período em que a criança chega a escola e deseja ser acolhida , ouvida e aberta a um mundo de curiosidade e de aprendizado. Cabe aos educadores desenvolverem projetos pedagógicos que possam inserir o teatro no ambiente escolar , pois pratica da arte teatral pode ser uma ferramenta grande importância no desenvolvimento do potencial criativo das crianças .

1- teatro na escola: Como aplicar na pratica ?

Quando refletimos sobre a aplicação do teatro no contexto escolar , nos deparamos com um questionamento : Como o teatro é concebido na escola nos dias de hoje. O que é permitido aplicar e qual o método apropriado para que a arte teatral seja introduzida como pratica pedagógica a , e que realmente possa gerar resultados positivos no processo de ensino- aprendizagem . A partir das pesquisas preliminares já é possível constatar que realmente a inserção do teatro na escola pode ser uma pratica viável , porém devo ressaltar desde já que sua implementação requer alguns cuidados que devem ser analisados com cuidado .

O ensino do teatro na sala de aula pode ser uma experiência enriquecedora . As opções de proposições são diversificadas , tendo seus benefícios refletidos em caráter interdisciplinar , dessa forma os alunos, desenvolvem uma melhor integração de grupo, aumento de repertório

cultural, desinibição, maior fluência verbal e até capacidade de improvisação , essas novas habilidades poderão contribuir para uma efetiva melhora no aproveitamento escolar das crianças .

Na prática outra vantagem da linguagem do teatro é a dinâmica das aulas, com muita movimentação, exercícios, jogos, brincadeiras , que promovem interação entre as crianças que em um ambiente confortável, os alunos acabam se soltando, representando vários papéis e sem perceber estão praticando a arte teatral e também aprendendo de uma forma nova e divertida .

Os resultados positivos obtidos com a utilização dos jogos teatrais e do teatro na aprendizagem de alunos na Educação Infantil estão sendo observadas e analisadas, e a partir disso pode-se constatar que cada jogo além da função recreativa tem também a educativa auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no seu desenvolvimento. Dessa forma , o teatro e os jogos teatrais são entendidos como recursos que proporcionam para as crianças o prazer estar brincado como também ensinam e educam quando são instigadas propositalmente por seus educadores no auxilio do desenvolvimento de variadas habilidades durante as aulas .

Quando as situações lúdicas são desenvolvidas pelo educador com o objetivo de estimular certos tipos de aprendizagem, surgem novas perspectivas de ações educativas . Desde que mantida as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. (Kishimoto, 1996, p.36) , dessa forma os ganhos são muitos , pois a criança passa a receber o conhecimento em detrimento a sua vontade de brincar e descobrir algo novo , com essas novas descobertas as crianças passam a ter mais confiança e autonomia para novas descobertas .

O uso desses recursos como instrumentos pedagógicos nos leva a observar e constatar as contribuições para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem , pois cada jogo tem uma intenção e função no processo de desenvolvimento da criatividade e autonomia da criança. Para Peter Slade (1978) o jogo dramático infantil não é uma atividade inventada, mas o comportamento real dos seres humanos. Segundo o autor , o jogo dramático é capaz de promover uma libertação emocional assim fornecer uma autodisciplina interna; e o jogo dramático infantil se caracteriza por um fluxo de linguagem, um discurso espontâneo que é estimulado pela improvisação e enriquecimento pela interpretação. E distingue entre duas formas de jogo, ambas dramáticas: jogo pessoal e jogo projetado.

Jogo projetado é o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente. [...] a ação principal tem lugar fora do corpo e o todo se caracteriza por uma extrema absorção mental. Jogo pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas. (Peter Slade 1978 p, 19)”

Assim ao utilizar o jogo teatral na educação infantil, o educador poderá per-

ceber que essa pratica pode realmente contribuir para o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural da criança , por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, dessa forma torna-se possível o efetivo processo de ensino-aprendizagem criando condições para a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação, ação ativa, motivadora, a improvisação, concentração, organização, a liderança e a autonomia das crianças são desenvolvidas .

É preciso destacar que utilizar o teatro e os jogos teatrais como recursos pedagógicos, e aplica-los no auxilio de suas atividades, não se deve utiliza-lo de qualquer forma precisa fazer um planejamento especifico para o uso de cada um como ferramenta de ensino- aprendizagem do conteúdo que deseja ser ensinado, caso não haja planejamento esses recursos são totalmente ineficazes e não exercerão suas funções educativas, sendo apenas uma forma nova forma de brincar , por isso o professor deve adequar seu plano de aula para que realmente esses recursos possam gerar experiências de aprendizagem .

Pois, a partir do uso adequado e planejado do teatro e dos jogos teatrais as crianças pode ter uma aprendizagem significativa, como por exemplo: o educador sugerir que as crianças imitem algum personagem de um livro ilustrado , ao fazerem essas encenações as crianças estarão se divertindo e ao mesmo tempo desenvolvendo seu potencial artístico . A estratégia de utilizar o teatro na Educação Infantil pode gerar resultados significativos : as crianças sentem-se mais estimuladas para aprender gerando uma constante motivação nas crianças e os jogos e brincadeiras teatrais também podem favorecer um melhor relacionamento entre as crianças: elas ficam mais receptivas para o novo. São essas relações interpessoais que mais tarde constituirão o centro da vida adulta da criança de hoje.

Quando as crianças estão motivadas, elas exploram mais os sentimentos e entram na atmosfera do prazer em aprender, o que facilita ainda mais o processo de aprendizagem. De acordo com Kishimoto, 1996 (p.36) quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular a aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantida as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem.

O contato com a linguagem teatral ajuda crianças a perder continuamente a timidez, a desenvolver e priorizar a noção do trabalho em grupo, a se sair bem de situações que antes poderiam gerar grandes dificuldades ou serem impossíveis de realizar. Fazer teatro na escola não é tão simples , trabalhar com a arte teatral exige conhecimento e uma formação adequada , para que os resultados sejam positivos cabe aos professores buscar informações necessárias para que a experiência com o teatro e os jogos teatrais em sala de aula seja realmente proveitosa.

Por isso, para desenvolver um trabalho que introduza as criança nessa linguagem, os professores das diversas disciplinas devem buscar num primeiro

momento o apoio dos colegas com formação em artes , e num segundo momento uma formação pessoal por meio de pesquisas em obras que exploram o universo do teatro na ambiente escolar , também é de grande importância neste contexto as reuniões de formação continuada podem e devem contribuir para que os professores tenham um referencial teórico para utilizar com êxito na sua pratica pedagógica .

OPINIÃO DOS EDUCADORES : O TEATRO NA ESCOLA

Neste momento serão analisados os discursos e observações dos educadores da educação infantil entrevistados em algumas escolas, é importante ressaltar que as entrevistas foram previamente definidas com autorização das equipes gestoras e o consentimento dos entrevistados , e aconteceram de forma individual, dentro da escola, apresentou-se aos docentes um termo de consentimento livre e esclarecido assim como foi pedido à autorização por escrito para os registros de suas respostas , dessa forma o texto apresentado traz um breve resumo das reflexões feitas a partir da opinião das professoras entrevistadas .

A primeira pergunta feita as educadoras foi a seguinte: O que elas entendem sobre teatro, a resposta de modo geral foi praticamente a mesma entre todas as entrevistadas : que o teatro é a forma criativa de se expressar, comunicar e interagir com o mundo, onde se pode criar e recriar variadas situações , também foi constatado em todas respostas , que além do conhecimento teórico superficial sobre o teatro , nenhuma das entrevistadas relatou alguma experiência ou projeto mais elaborado da arte teatral no cotidiano escolar .

Diante disso, indagou-se sobre suas formações e se durante a graduação tiveram contato com o teatro. As professoras responderam que tiveram de uma forma superficial onde foi trabalhado em breves apresentações de seminários que eram propostos por alguns professores do curso de licenciatura . E durante o curso só tiveram acesso ao teatro como recurso pedagógico em uma disciplina a de Literatura Infantil, que trabalha os contos clássicos infantis. E não tiveram nenhuma disciplina de metodologia da aprendizagem que trabalhava o teatro como ferramenta pedagógica.

A respostas dadas pelas entrevistadas tornam explicito que realmente ainda há a falta do uso do teatro nas disciplinas em sua graduação (todos os sujeitos da pesquisa são formados em pedagogia), o que nos leva a constatar que se tivessem um contato mais aprofundado com a arte teatral durante sua formação universitária , estas educadoras já estariam utilizando o teatro e os jogos teatrais em sua prática na sala de aula de maneira que contribuiria para uma aprendizagem significativa . Porém mesmo diante do pouco conhecimento teórico e prático com o teatro , as educadoras reconhecem a sua importância e seus benefícios que serão gerados na educação caso seja usado na sala de aula como recurso didático.

A partir dos relatos das professoras percebe-se que mesmo não tendo muito contato direto com o teatro elas facilmente descreveram maneiras de diver-

sificar suas ações pedagógicas que possibilitam o crescimento cognitivo dos alunos , citam ações associadas ao uso do teatro na escola já evidenciadas nesta pesquisa. Dessa forma fica evidente a necessidade de uma melhor articulação entre conteúdo escolar e estratégias diversificadas de ensino que causem aprendizado e prazer é neste contexto que o teatro pode ser utilizado como ação pedagógica para melhoria da aprendizagem .

Podemos concluir , que há um interesse positivo por parte dos educadores em usar o teatro em sala de aula, porém sabemos também que ainda é preciso resolver um grande problema a formação dos professores . Entretanto acreditamos que se os docentes mesmo sem formação profissional nessa área, podem buscar o conhecimento básico por meio da pesquisa de autores que escrevem sobre o teatro e os jogos teatrais, a troca de experiências e informações com os demais colegas e coordenação pedagógica e fazer um planejamento integrado para se trabalhar com o teatro na escola , recurso este que como já foi mencionado no desenvolvimento desta pesquisa não pode ser desprezado .

Portanto sabemos para tornar o teatro e os jogos teatrais integrantes da rotina das unidades escolares , uma das primeiras ações a serem aplicadas será a incorporação de disciplinas especificas nos cursos de graduação em pedagogia que possam garantir uma adequada formação da arte teatral .

Esta pesquisa a partir das respostas das entrevistadas deixou evidente , que há falta de informação no uso do teatro como ação pedagógica e seus benefícios para o desenvolvimento da criança. Neste sentido, a formação continuada dos professores é um caminho para auxiliar o educador que não tenha conhecimentos específicos do uso do teatro na sua formação acadêmica e que deseja utilizar desse importante recurso nas suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste artigo foi evidenciar como o teatro é importante para o Desenvolvimento da criança, nos mais variados aspectos : cognitivo, motor, afetivo e também como um despertar da criatividade e autonomia .

É claro que não podemos considerar esgotada a discussão em relação uma questão de tamanha magnitude como a contribuição do teatro no desenvolvimento da criança e como as escolas podem fazer para tornar possível que este recurso possa realmente ajudar o aluno a desenvolver suas habilidades e seu potencial, tanto na parte artística quanto na pedagógica. A proposta de aplicação do teatro na escola, de estudos sobre o papel histórico do teatro e de suas funções sociais (como o homem utilizou o teatro para organizar o pensamento e refletir sobre suas atitudes e comportamentos), pode contribuir para a compreensão da importância da atividade teatral em vários aspectos da vida educacional e familiar das crianças

O teatro contribui para o desenvolvimento da expressão e comunicação e favorece a produção coletiva de conhecimento da cultura tanto na escola quanto no convívio social da criança . O projeto pedagógico e a didática que os profes-

sores utilizam são fundamentais para que ocorra essa interação do teatro com os diversos estagios da aprendizagem proporcionando uma interdisciplinaridade de conteúdos, pois o teatro não deve ser trabalhado apenas nas disciplinas de artes. Diante das opiniões dos docentes, ficou evidenciada a falta de conhecimento sobre o uso do teatro como ação pedagógica, mas por outro foi possível perceber que há um considerável interesse por parte dos educadores em inserir o teatro no processo de ensino-aprendizagem.

Evidenciou-se também a frágil formação que tiveram dentro de seus cursos superiores de Licenciatura , que precisam cada vez mais preparar os novos professores para tenham o conhecimento apropriado para desenvolver um bom trabalho pedagógico , levando o processo de ensino – aprendizagem a um novo patamar , onde há uma evidente interação entre as crianças e os professores que compartilham o prazer de aprender e ensinar .

REFERENCIAS

CANDAU, Vera Maria (org.). Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.

São Paulo: Cortez1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997.

SLADE, Peter. O jogo dramático infantil. São Paulo: Summus, 1978.

SANTANA, Arão Paranaguá. Os saberes escolares, a experiência estética e a questão da formação docente em artes. In: Anais do XV ENDIPE. DALBEN, Ângela; DINIZ Júlio (Orgs.) et al. Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Secretária de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org). Jogos, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

GESTÃO REFLEXIVA NA ESCOLA E PROJETOS

LETÍCIA GONÇALVES

RESUMO

Este artigo tem como temática a análise de uma pesquisa sobre gestão reflexiva e o trabalho pedagógico construído através de projetos. Tem como objetivo a análise da relação entre conhecimento e um olhar diferenciado a respeito do ensino e novas concepções de aprendizado existente em determinada escola (EMEF Aureliano Leite). Na escola em questão os projetos criam possibilidades de aprendizagem significativa. A ideia de Pedagogia de Projetos foi criada no início do século passado pelo Estadunidense John Dewey. Este renomado educador tomou por base a concepção de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para

a vida futura.

Palavras Chave: aprendizagem significativa, gestão, projetos.

INTRODUÇÃO

Desde 1988 com a constituição a educação no Brasil vem sofrendo grandes mudanças. Segundo Cury (2002) nessa perspectiva, a educação passou a ter um sentido mais amplo preparando para o exercício da cidadania, desenvolvimento da pessoa, além do conhecimento acadêmico garantido. Torna – se necessário que a equipe escolar e o gestor criem ações para que os alunos participem da rotina escolar.

Gerir uma escola é possibilitar condições para que os vários setores se integrem e seus atores reflitam sobre as concepções de escola reflexiva. Para que isso ocorra é fundamental que haja comprometimento com a função da escola na sociedade e o reconhecimento da primazia das pessoas e das suas potencialidades de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

A escola objeto de estudo

A escola determinada para ser o objeto de análise foi a EMEF Aureliano Leite, localizada no bairro de Cidade Tiradentes, zona leste da capital de São Paulo.

Atende alunos do primeiro ao nono ano.

Nessa escola, o estreitamento das relações é um diferencial. Apesar de ser uma escola municipal da cidade de São Paulo, onde os princípios são entrelaçados em rede a humanização da prática educativa, o vínculo afetivo com as famílias criaram condições de respeitabilidade e confiança mútua. Culminando em um aprendizado significativo que extrapola os muros, tendo como atores os alunos e suas ações coletivas pré-estabelecidas na construção de projetos.

A origem da prática pedagógica reflexiva

Além das reuniões de pais e dos colegiados (Conselhos de Escola e APM), o horário de estudo dos docentes e as condições de infraestruturas e a diversidade de materiais pedagógicos proporcionam ferramentas ao trabalho docente mediador e ao aluno. Há comunicação entre as partes e transcorrem sem a hierarquização dos cargos entre gestor/coordenador/professor.

Outro aspecto relevante que merece destaque: rotina das assembleias estudantis, as quais, proporcionam voz ao sujeito elevando o sentimento de pertencimento.

O planejamento das ações viabiliza a estruturação da prática reflexiva.

A avaliação sistêmica dos projetos enriquece consideravelmente a rotina escolar sugerindo novas práticas pedagógicas.

A experiência de construir uma postura político pedagógica pautada na perspectiva reflexiva é desafiadora, mas também cheia de possibilidades. A partir dessa compreensão foi desenvolvida uma

pesquisa que buscou investigar uma experiência de gestão na construção de uma escola reflexiva, evidenciando os desafios presentes nesse processo.

Um clima de interação e respeito mútuo no âmbito escolar, considerando a diversidade humana e as diferenças focadas no interesse da coletividade (Alarcão 2011).

Considerando que a gestão de uma escola pública busca contribuir para a garantia de uma educação de qualidade, é necessário que as ações de seus agentes sejam transparentes nos aspectos políticos, financeiros e pedagógicos.

A gestão reflexiva a qual é identificada através de seus projetos estabelece um novo paradigma nas habilidades técnicas e analíticas, contando com riscos e incertezas desafiantes para o administrador que busca sempre novos caminhos.

De acordo com Paro (2000) o gestor escolar não estará perdendo poder, já que não se pode perder o que não se tem, mas dividindo reponsabilidades.

A pesquisa mostrou com clareza o seu propósito, mostrando caminhos para o trabalho do gestor escolar sob a perspectiva de uma escola democrática, participativa e reflexiva.

Identidade

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e consequentemente, na postura do professor. Hernandez (1988) enfatiza ainda que um trabalho por projeto não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola. Leite (1996) apresenta os projetos de trabalho que não como uma nova técnica, mas como uma pedagogia que traduz uma concepção do conhecimento escolar.

Em se tratando dos conteúdos a pedagogia dos projetos é vista pelo seu caráter de potencializar a interdisciplinaridade. Isto de fato pode ocorrer, pois o trabalho com projetos permite romper com as fronteiras disciplinares, favorecendo o estabelecimento de elos entre as diferentes áreas de conhecimento numa situação contextualizada da aprendizagem.

A pedagogia de projetos, é um meio de trabalho pertinente ao processo de ensino aprendizagem que se insere na educação promovendo-a de maneira significativa e compartilhada, auxiliando na formação integral dos indivíduos permeado pelas diversas oportunidades de aprendizagem conceitual, atitudinal, procedimental para os mesmos.

Possibilita que os alunos decidam, opinem, debatam e construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais e cidadãos.

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. (ZABALA 1998)

Mais do que uma técnica atraente para a transmissão dos conteúdos, como muitos pensam, a proposta da pedagogia de projetos é promover uma mudança na

maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Com a reinterpretação atual da metodologia, esse movimento tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

Analogia entre Construtivismo e Pedagogia de Projetos

O construtivismo e a pedagogia de projetos tem em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima em continuar essa forma particular de transmissão que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade.

Na pedagogia de projetos a relação ensino/aprendizagem é voltada para a construção do conhecimento de maneira dinâmica contextualizada, compartilhada que envolva efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Nessa postura a aprendizagem se torna prazerosa, pois ocorre a partir do interesse dos envolvidos no processo, da realidade em que estes estão inseridos, o que ocasiona motivação, satisfação em aprender.

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar o aluno precisa ter uma disposição para aprender; se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo lugar o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja , ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que tem significado ou não para si próprio.

Com esse duplo marco de referência, as preposições de Auzubel (1982) partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimento de caráter conceitual, sendo que a sua própria complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si, que do número de conceitos presentes.

A teoria de aprendizagem de Auzubel (1982) propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais, utilizando como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

Um exemplo extremamente importante e que me impressionou consideravelmente refere-se ao projeto denominado: orfanato, no qual objetivos, estratégias, valores, postura ética e intervenção social ganhou destaque. De forma sintetizada esse projeto uniu o corpo discente e equipe técnica, alunos e comunidade em forma de uma intervenção social predominantemente eficaz. Consiste na criação de brinquedos por parte dos alunos para presentear as crianças e adoles-

centes assistidos num determinado abrigo na zona leste de São Paulo.

Nesse processo as crianças e adolescentes interagem de forma espontânea, organizada, com ética e respeito com as pessoas que tem a realidade diferente da sua vida escolar. E sem dúvida um fator primordial para alcançar seus objetivos e valores propostos deu-se em especial por uma equipe coesa em prol de uma gestão reflexiva/democrática e através de projetos que englobam os conhecimentos sistematizados de diversas áreas do conhecimento. A pesquisa norteou-se pela articulação que essa gestão reflexiva proporcionou. Vemos uma nova forma interdisciplinar, em aprender, movendo os esquemas estruturais do pensamento humano.

Para Secco (2006) a revolução social advinda também da globalização, aliada as mudanças e aos progressos tecnológicos, está dentre as principais causas da mudança do sistema educacional brasileiro. Durante muito tempo foram depositadas muitas expectativas com relação à escola o que resultou em muitas discussões acerca da sua funcionalidade no que tange à mudança do país pela educação. Diante disso o tema educação passa a ter a necessidade de mudanças para se adequar as mudanças as demandas da sociedade, com o objetivo de atender as expectativas educacionais.

Nascimento (2005) aborda essas expectativas quando considera que a escola historicamente, é depositária de inúmeras demandas da sociedade. De um lado, é vista como instituição capaz de oferecer instrução formal aos sujeitos, instrumentalizando-os para o mercado de trabalho. De outro, constrói-se expectativas em torno do seu potencial socializador em termos de formação moral, de valores, de regras de conduta e convivência social, capazes de alicerçar as bases para o exercício da cidadania.

Sendo assim, a partir de então, o papel da escola foi redimensionado, passando a exigir do gestor escolar mudanças na sua prática deixando, assim de ser cumpridor de ordens vindas de órgãos externos à escola, os coordenadores da dimensão coletiva do trabalho pedagógico junto a toda comunidade escolar.

Na busca da construção de uma escola democrática e de qualidade, passaram-se então a discutir as novas funções do gestor escolar e os conceitos, como autonomia administrativa, financeira e pedagógica, passando a fazer parte das discussões sobre a organização escolar, as gestões democráticas e participativas.

Atualmente, na sociedade globalizada, levando-se em consideração os fenômenos da mundialização em que as políticas atuantes neoliberais tendem a sufocar e até anular as diferenças culturais, a interdisciplinaridade aponta para tentar responder as questões do mundo contemporâneo, caracterizado por sua extrema complexidade, estando intimamente ligada às necessidades de nossa sociedade.

Caminhando nesse sentido, Sinacoeur (1983, Apud Lenoir, 2005, p.7) observa que " a interdisciplinaridade não se refere à categoria de conhecimento mas sim a uma categoria de ação".

Portanto, diferentemente da aprendizagem mecânica, na qual o esquecimen-

to é rápido e praticamente total, na aprendizagem significativa o esquecimento é residual, ou seja, o conhecimento esquecido está " dentro " do subsunsor, há um "resíduo" dele no subsunsor.

Quando não usamos um conhecimento por muito tempo, se aprendizagem foi significativa temos a sensação (Boa, tranquilizante) de que, se necessário, podemos reaprender esse conhecimento sem grandes dificuldades, em um tempo relativamente curto. Se a aprendizagem foi mecânica a sensação (ruim, de perda de tempo no passado) é a de que esse conhecimento nunca foi aprendido, e não tem sentido falar reaprendizagem.

No início, a vantagem da aprendizagem significativa sobre a mecânica é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas (na aprendizagem mecânica o sujeito é capaz de lidar apenas com situações conhecidas rotineiras). Mais tarde, a vantagem está na maior retenção e na possibilidade de reaprendizagem (que praticamente não existe quando a aprendizagem é mecânica) em muito menos tempo do que a aprendizagem original.

No contexto da aprendizagem significativa, consolidação significa que ela não é imediata e que exercícios, resoluções de situações problema. Clarificações, discriminações, diferenciações, integrações são importantes antes da introdução de novos conhecimentos.

Na escola em questão, os projetos criam possibilidades de aprendizagem significativa. Onde o maior número de crianças e adolescentes torna-se protagonistas na construção do conhecimento unificado, no sentido amplo da não fragmentação.

Para Gardner, um recurso pedagógico muito útil para mobilizar naturalmente diversas competências cognitivas é o trabalho com projetos. A elaboração e execução de um projeto estão necessariamente ligadas a uma investigação/ação que se deve ser simultaneamente um ato de transformação tornando-se assim uma produção intelectual; que oferece o aluno a oportunidade de explorar uma ideia, ou construir um produto. Essa ideia ou esse produto foi antes pensado ou imaginado. É por isso que o resultado de um projeto sempre precisa ser significativo para quem o imaginou e executou.

A execução exige cooperação, esforço pessoal, desenvolvimento de estratégias e planejamento. Por outro lado, contribui para que o aluno ganhe experiência em obter informação e trabalhar de modo autônomo, organizar, apresentar e desenvolver suas ideias.

O projeto não aparece aleatoriamente, ele precisa estar relacionado com uma ação específica, não repetitiva e eventualmente de caráter experimental e sua realidade deve envolver uma estrutura particular inédita de operações, para que o aluno possa se sentir envolvido. Mas, sempre tendo a orientação do professor. Ao planejar o projeto e avaliá-lo ao longo do caminho, ensaiá-lo, apresenta-lo aos colegas, responder a pergunta sobre ele, filmar e assistir criticamente ao vídeo produzido, discutir limites e possibilidades, o aluno aumenta sua compreensão do assunto explorado e se torna consciente da possibilidade de contribuir para melhorálo e levá-lo a cabo.

Os projetos são organizados em tornos de temas que intrigam o aluno e oferecem condições para criar laços temáticos entre as disciplinas. As atividades desenvolvidas procuram estimular uma variedade de inteligências e aplicar diversos recursos para desenvolver habilidades de linguagem, exploração numérica e geométrica, noções de ciências e estudos sociais e artes.

A duração de um projeto varia dependendo do interesse dos alunos pelo tema proposto dos problemas que surgirem e da própria motivação do grupo para dar ou não continuidade. Para isso, ao se pensar em desenvolver o projeto, três momentos devem ser configurados: Problematização: é o ponto de partida, o momento detonador do projeto. Nessa etapa inicial, os alunos irão expressar suas ideias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão. Esse passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. Os alunos não entram na escola como uma folha em branco, já trazem, em sua bagagem, hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que o cerca. E é dessas hipóteses explicativas/concepções.

Ação pedagógica não ocorre de forma isolada, o educador é o profissional que se dedica a atividade de intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis seja do ponto de vista do indivíduo, ou do grupamento humano.

O plano político pedagógico das instituições de ensino é que dão sustentação a atividade do professor, baseia as condições dos professores colocarem em prática suas ideias e formas de trabalho.

Embora o projeto político pedagógico seja apontado como um dos instrumentos definidores de uma proposta de escola democrática, ele precisa ser cuidadosamente analisado quando ao que se refere a sua execução.

O projeto político pedagógico constitui-se em uma via possível para uma modificação de uma estrutura baseada na compartimentalização e na prática individualizada que se efetiva no interior da escola, reorientando-as para uma unidade de objetos que direcione e conduza a diversidade da ação do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de elaboração do projeto político pedagógico traduz a busca de alternativas que tem como foco a revisão de práticas estandizadas usuais na organização do trabalho educativo, permitindo a estruturação de espaço, no qual o professor atue efetivamente como um profissional com condições de domínio e direcionamento do processo em que está inserido. Dando maiores oportunidades de o professor trabalhar com a pedagogia de projetos como metodologia de ensino.

Com a realização deste trabalho, concluo que a pedagogia de projetos é uma metodologia que possui grande importância para o contexto histórico em que se encontra a educação brasileira.

A pedagogia de projeto busca dar um novo direcionamento à prática pedagógica, buscando melhorar as bases educacionais conciliando o PCNS e a conjuntura mundial vigente.

A educação deve ser voltada para

a realidade e para as necessidades dos alunos e a pedagogia de projetos busca suprir essa necessidade reestruturando a prática de ensino e as posturas do educador, tornando a educação uma prática efetiva onde o aluno e o professor possa se realizar cada um na sua função, sendo o professor um mediador do conhecimento e não o detentor de todo o saber.

A pedagogia de projetos torna-se uma metodologia adequada para ajudar na formação de um adulto mais consciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade: Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, C.R.J. Democracia e Construção do Público no Pensamento

Educacional Brasileiro/ Organizado por Osmar Fávero, Giovani Semeraro. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.

GARDNER, H. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNADEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: Projetos de trabalho. Porta Alegre: Artmed, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente.

Presença Pedagógica: Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

NASCIMENTO, A. L. B. Gestão da escola pública brasileira: desafios contemporâneos. Revista Faced nº. 09, 2005, pp. 157-170. UFBA. Disponível em http://www.revistafaced.ufba.br/. Acesso: 30/08/2018.

PARO, Vitor. Gestão Democrática da Escola Pública: São Paulo: Atica, 2001.

PIAGET, Jean. O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: SCIPIONE, 1997.

SECCO, Lincoln. Gramsci e a revolução. São Paulo: Alameda, 2006.

SINACOEUR apud LENOIR, Y. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul, 2005. Disponível em . http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/2049.pdf. Acesso em 20/07/2018.

ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUCIENE DA SILVA SANTOS

RESUMO

A contação de histórias permite às crianças o desenvolvimento de habilidades essenciais, de modo que a imaginação seja um elemento fundamental para a construção dos saberes infantis. Diante desta realidade, este trabalho buscou refletir acerca da importância da conta-

ção de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, a partir de uma prática docente intencional, que permite à criança integrar imaginação e realidade nas narrativas e ações vividas pelas personagens. Para tanto, este estudo objetivou analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento na Educação Infantil, por meio de uma pesquisa bibliográfica, justificando a relevância do estudo pela necessidade de compreender como as crianças alcançam o desenvolvimento de habilidades fundamentais a partir da contação de histórias, mesmo que não seja uma prática exclusivamente pedagógica, devido a possibilidade de entretenimento atribuída à atividade. Após a elaboração do trabalho foi possível observar que a contação de histórias depende de uma prática dinâmica, cabendo ao professor contador superar a condição de transmissor, para atribuir significados das palavras e permitir às crianças que construam suas próprias hipóteses, favorecendo o desenvolvimento das habilidades infantis.

Palavras-chave: Contação de História. Educação Infantil. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A contação de histórias na Educação Infantil representa uma prática importante para o desenvolvimento das crianças, pois permite que a imaginação seja uma protagonista na busca pela resolução de conflitos internos infantis, ou seja, quando ouve uma história, a criança transforma as ações das personagens em possibilidades, transportando à sua realidade como artifício para solucionar problemas pessoais (BUSATO, 2010).

Uma história deve ser contada como uma prática intencional, envolvendo diversão e aprendizagem, de modo que as crianças queiram ouvir os contos. Neste contexto, cabe ao professor contador adotar estratégias que despertem o interesse da turma, atribuindo vida a cada personagem, bem como transformando as palavras em significados às crianças, por meio da entonação da voz, convidando cada criança a participar da história (FERREIRA, 2009).

A contação ainda auxilia as crianças na interpretação, compreensão e formação de opiniões, além de aprender a respeitar as falas dos colegas, manifestar emoções e interagir socialmente, representando uma prática pedagógica e de entretenimento, permitindo que imaginação e realidade ocupem espaços importantes na formação da criança (RIBEIRO, 2015).

Sendo assim, este trabalho buscou refletir acerca da importância da contação de histórias para o desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, enfatizando a necessidade do professor contador em adotar estratégias relevantes para o sucesso da prática da contação, despertando o interesse na turma pela narrativa, bem como estimulando a participação das crianças, a fim de que a imaginação e realidade estejam integradas ao universo infantil.

Para tanto, este estudo objetivou analisar as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento na Educação Infantil. Dentre os objetivos específicos que nortearam a realização dos

estudos, destacam-se: identificar as características e evolução da contação de histórias; relacionar a importância da prática da contação de histórias para a infância; analisar as estratégias docentes para o sucesso da contação de histórias.

A relevância deste trabalho justifica-se pela necessidade compreender como as crianças alcançam o desenvolvimento de habilidades fundamentais a partir da contação de histórias, mesmo que não seja uma prática exclusivamente pedagógica, devido a possibilidade de entretenimento atribuída à atividade. O professor contador de histórias precisa transformar este momento em algo significativo, despertando o interesse da turma por cada passagem narrada, bem como permitir que a imaginação das crianças faça parte da contação, proporcionando momentos de suspense, de continuação da história e demais situações que favorecem a participação das crianças na narrativa.

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 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

A contação de histórias caracteriza-se como uma ação que antecede a escrita, sem que seja possível precisar uma data exata de início para a atividade. Desde o princípio, homens e mulheres reuniam-se para contar fatos e situações oralmente, sem registrar o que acontecia, transformando em uma tradição o repasse da cultura e história das populações, impulsionando a existência de contadores de história (GARCIA, 2010).

Um dos povos que exemplificam a prática da contação de histórias são os indígenas, que atribuíam aos círculos de conversa em volta da fogueira, um significado importante para compartilharem experiências cotidianas, sabedoria e tradições. O contador de histórias que representava os índios estava simbolizado na figura do pajé, considerado o mais sábio, que repassava a arte e cultura para as novas gerações, garantindo a existência e costumes de sua tribo (OLIVEIRA, 2013).

Para que a contação de histórias ocorra, faz-se necessária a existência de um contador e de ouvintes, de modo que a experiência seja efetivada na interlocução e interpretação dos fatos narrados, sendo fundamental o envolvimento do narrador com o público, transformando as palavras em algo interessante àqueles que ouvem (GARCIA, 2010).

Ao longo dos séculos, a contação de histórias passou a ser considerada uma prática comum, com propósitos que variavam, conforme a necessidade das comunidades. No caso da Igreja, a religião foi propagada a partir das histórias sobre pecados e situações que desagradavam a Deus, bem como a importância das altas patentes dentro da Igreja, que deveriam ser respeitadas por todos, a fim de consolidar e conservar as tradições religiosas que fundamentaram decisões durante anos (BUSATO, 2010).

A partir do desenvolvimento da escrita e fragmentação da sociedade, com povos mais espalhados, unindo-se confor-

me a cultura e tradições, a oralidade das histórias permaneceu, porém os registros dos fatos narrados tornaram-se uma prática mais comum, transformando contadores de histórias em referência. Como as histórias poderiam ser escritas, os contadores deveriam apresentar sua sabedoria para além dos livros, sempre agregando vivências pessoais às leituras (CALDIN, 2012).

Os contadores de histórias representavam o poder de mexer com a imaginação das pessoas, determinando-se como uma prática voltada apenas aos adultos, de modo que histórias eróticas e fatos do cotidiano profissional preenchiam os ouvidos da população (MORENO, 2009).

Aos poucos, as histórias passaram a representar uma importante ferramenta às crianças, devido a possibilidade de despertar o interesse pela aprendizagem e desenvolvimento da imaginação. Os contadores foram transformando contos para adultos em adaptações infantis, intencionando o encantamento das crianças pelas palavras (BUSATO, 2010).

Durante a vida escolar, a criança tem contato com livros e histórias de diferentes gêneros, porém, o que mais chama atenção, especialmente na fase da Educação Infantil, são os contos de fadas, devido à magia atribuída aos heróis e princesas, em que vilões são derrotados por mocinhos, proporcionando o desenvolvimento de diferentes habilidades e capacidades infantis (SILVA, 2012).

"Quando uma criança escuta um conto de fadas, sua imaginação atravessa as fronteiras e permite a construção de mundo que existem em sua mente, mas influenciam sua realidade" (BORGES, 2010, p.18).

Deste modo, a contação de histórias para uma criança trata-se de uma prática importante, envolvendo ensinamentos, desenvolvimento e diversão. A criança consegue transformar os contos em algo significativo, de modo que imaginação e realidade sejam fatores conjuntos, facilitando as decisões da criança.

Os contos infantis podem auxiliar as crianças na externalização de necessidades e medos, bem como permitir associações que facilitem a resolução de problemas. Sendo assim, o ato de contar histórias é fundamental para o desenvolvimento infantil, favorecendo a compreensão de situações mais complexas às crianças, que podem ser interpretadas a partir da imaginação (BUSATO, 2010).

A contação de histórias caracteriza-se como uma prática comum ao cotidiano infantil, iniciando desde o contexto familiar e estendendo às atividades escolares. Na sociedade moderna, porém, essa prática vem perdendo espaço, diante da facilidade de acesso às mídias sociais e de comunicação, que podem interferir na contação de histórias ao oferecer uma proposta mais atraente e imediata às crianças, refletindo no desenvolvimento da imaginação infantil (OLIVEIRA, 2013).

O ato de contar e ouvir histórias representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil, pois a criança recria situações e transforma o imaginário em comunicação, alcançando sucesso nas situações reais. Portanto, oportunizar a contação de histórias desde

cedo, para a aprendizagem infantil, amplia as chances de descobertas e interpretação das situações da realidade, bem como a construção da identidade social e cultural da criança (GARCIA, 2010).

"Ouvindo histórias a criança recebe o conhecimento que será utilizado para resolver seus problemas em diferentes contextos de sua vida" (OLIVEIRA, 2013, p.24).

Portanto, por meio da imaginação, a criança consegue estabelecer relações entre seu pensamento e a realidade ao redor, ampliando a capacidade criativa, potencializando as habilidades essenciais e aprendendo a interpretar as diferentes situações do mundo.

Segundo Garcia (2010), a exploração dos detalhes das histórias representa um papel fundamental na formação dos sujeitos, de modo que cada especificidade da narrativa represente uma realidade ao mundo da criança. Sendo assim, a escolha pelos gêneros também é fundamental para chamar a atenção da criança, convidandoa para participar da construção do conhecimento a partir da contação de histórias.

A contação de histórias trata-se de um processo complexo, que exige preparação do contador, bem como ambientação do ouvinte, ou seja, a narrativa não pode ocorrer de maneira improvisada, escolhida apenas como um passatempo para as crianças, tampouco uma ação mecanizada e automática, sendo fundamental o preparo e o conhecimento prévio da história pelo narrador (BUSATO, 2010).

A interpretação daquilo que é lido também representa um elemento importante à contação de histórias, exigindo do contador o devido envolvimento com a narrativa, a fim de que ocorra uma aproximação com a realidade, especialmente na leitura realizada às crianças, que precisam dessa mediação para compreender as intenções, exemplos e significados de uma história (AMARAL, 2014).

Segundo Oliveira (2013), a partir da contação de histórias, as crianças desenvolvem diferentes habilidades, desde a imaginação e criatividade, até o raciocínio e a criticidade. Portanto, faz-se indispensável analisar os conteúdos das histórias que serão narradas, a fim de que sejam oportunizadas às faixas etárias correspondentes, de modo que a contação alcance os objetivos propostos.

A escolha de histórias para a contação varia conforme a idade da criança, cabendo a indicação da adoção de narrativas com fantoches e brinquedos para crianças até os dois anos de idade, pois a atenção nesta faixa etária é menor, dependendo de movimentos e animações para manter a criança na posição de ouvinte. Deste modo, histórias mais curtas, com imagens coloridas e brinquedos que possam representar palavras são importantes para a referida idade (BUSATO, 2010).

Entre os três e seis anos, a contação de histórias deve envolver narrativas fantasiosas, com momentos inesperados e ações repetidas, além de envolver animais e crianças nas histórias, direcionando ao reconhecimento do ouvinte pelos fatos, de modo que os associe à realidade. Nesta faixa etária, a tendência é que as crianças solicitem a mesma narrativa muitas vezes, acentuando as características das perso-

nagens (GARCIA, 2010).

Neste momento, entre os três e seis anos de idade, a indicação pela escolha dos contos de fadas como principal elemento da contação de histórias representa uma importante ferramenta de diversão à aprendizagem (COSSON, 2010).

Os contos de fadas permitem que a fantasia esteja presente, além de favorecer a associação com os personagens das tramas, direcionando a criança à percepção dos problemas interiores, encontrando nas sequências da história meios de resolver seus conflitos, baseando-se nas escolhas dos envolvidos no conto (BUSATO, 2010).

Portanto, a história dentro do contexto infantil representa uma condução das ideias da criança de forma criativa, de modo que a imaginação não seja interrompida para início ao processo de aprendizagem, mas caracterize uma experimentação. Quando a criança encontra nas personagens de um conto os conflitos internos que a acompanha, a condução dos problemas ocorre naturalmente, apresentando alternativas para que sentimentos e emoções sejam encarados e vividos.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O percurso histórico que define a evolução da educação apresenta uma percepção inicial da criança bem diferente do contexto atual. A infância simbolizava o momento de preparação da criança para a vida profissional, sendo tratada como um adulto mirim, de modo que a formação estava baseada na necessidade dos filhos seguirem a postura dos pais e pessoas próximas, utilizados como referência de sucesso (CALDIN, 2012).

Durante este momento, a contação de histórias representava a transferência de saberes, em que os adultos contavam aos mais novos experiências e vivências próprias ou de conhecidos, a partir de linguagens adultas, explorando as habilidades da criança para formação de futuros jovens capacitados para o mercado de trabalho, negócios e construção de uma família. As crianças vestiam-se e comportavam-se como adultos mirins, aprendendo a sobreviver desde cedo à vida adulta, sem experimentar atividades de criança (BORGES, 2010).

Apenas após o século XIII a infância passou a ser considerada uma fase importante para o desenvolvimento do indivíduo, cabendo aos autores de histórias a adaptação dos contos para uma linguagem mais própria às crianças, com animações, fantasias e símbolos significativos ao cenário infantil (VALE E SOUZA, 2014).

Apesar desta breve iniciação, as crianças que frequentavam as escolas recebiam o atendimento assistencialista, permitindo que fossem acompanhadas em relação à saúde e segurança, enquanto seus familiares trabalhavam, caracterizando uma Educação Infantil precária, sem relevância para o desenvolvimento de habilidades essenciais à formação humana (NEDER, 2011).

Com a Constituição Federal de 1988, a diferenciação para a Educação Infantil como fundamental na formação e desenvolvimento da criança passou a ser considerada e respeitada, incentivando pesquisadores da área da educação à bus-

ca por melhorias no processo de ensinar e aprender da criança, apresentando às instituições de ensino, modelos, métodos e estratégias para atendimento das necessidades infantis (CALDIN, 2012).

A partir da Constituição Federal de 1988, o Estado passou a assumir o dever de assegurar educação às crianças, com faixa etária até os seis anos de idade, atribuindo significado à Educação Infantil, transformando as atuais concepções sociais e políticas acerca da relevância do desenvolvimento na fase da infância para a formação do sujeito, deixando ainda o caráter assistencialista de lado, para iniciar o processo de ensino-aprendizagem (VALE E SOUZA, 2014).

A determinação da Educação Infantil como fase inicial da escolarização adquiriu mais força com a promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, quando as crianças entre zero e seis anos, já asseguradas quanto ao direito à educação, passariam a receber diretrizes para embasar o currículo, voltado ao desenvolvimento integral e aprendizagem significativa para as crianças, visando potencializar as habilidades infantis em aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (FERREIRA, 2009).

Ao longo das décadas, cada vez mais ocorre a compreensão de que o desenvolvimento da criança depende de etapas enriquecidas com informações claras, que sejam compreendidas pelos sujeitos ainda em formação. A interpretação e entendimento daquilo que a criança ouve depende de assimilações e experimentações, possibilitadas a partir da imaginação que é inserida na realidade da criança, transformando a fantasia em algo significativo (NEDER, 2011).

Deste modo, a contação de histórias, especialmente na fase da infância, precisa contemplar contos e histórias enriquecidas com linguagem apropriada, com situações de fácil associação, palavras possíveis de compreender e interpretar, além de elementos que misturem fantasia e realidade, a fim de que a criança, aos poucos, construa sua própria informação e conhecimento (CALDIN, 2012).

O mundo da criança depende de informações claras e objetivas, composta por palavras e expressões que estejam presente em sua realidade, de modo que seja possível compreender o que ouve. Sendo assim, quando a contação de histórias está presente nos diferentes contextos da criança, o desenvolvimento, aprendizagem e formação ocorrem de forma natural, sem prejuízos, com base sólida, alcançando os objetivos esperados, especialmente na fase da escolarização (BORGES, 2010).

A contação de histórias não precisa ser iniciada apenas como um momento de aprendizagem, mas deve conter distração e entretenimentos, desde que este não seja o único propósito da narração. O importante é que o contador escolha histórias apropriadas às faixas etárias, utilizando diferentes meios para a narração, envolvendo as crianças, além de potencializar o desenvolvimento da oralidade, socialização e capacidade cognitiva da turma (VALE E SOUZA, 2014).

Uma história para a criança, quando bem escolhida e narrada, representa um novo mundo, com possibilidades abertas de vivências, desde que o contador

planeje as atividades e ações relacionadas à contação. A viagem pela história permite que a criança amplie seu vocabulário, conheça outras culturas, aprenda características diferentes, entre outras situações (NEDER, 2011).

A partir na contação de histórias, a criança entende que existe o bem e o mal, sendo capaz de interpretar criticamente as decisões tomadas, que podem ser estendidas a sua vida real. Esta situação permite o desenvolvimento da capacidade psíquica da criança, oportunizando a assimilação, especialmente entre a imaginação e a realidade (FERREIRA, 2009).

Para a criança, a contação de histórias proporciona a criação de mecanismos para solução de problemas internos, bem como a capacidade criativa e dinâmica, permitindo que a criança explore o imaginário, mas aprenda a lidar com a realidade. As personagens representam experiências significativas às crianças, de modo que uma atitude simbolize uma possibilidade ou estratégia adotável, cabendo à externalização dos sentimentos, angústias e necessidades infantis (SILVA, 2012).

Na fase da Educação Infantil, especialmente entre os três e seis anos de idade, os contos de fadas representam uma opção significativa para a contação de histórias, principalmente devido à amplitude de assuntos e caracterizações abordadas, que misturam fantasia e realidade a partir da construção de personagens enriquecidos de sentimentos e ações, desde angústias e medos, até realizações e sucesso (VALE E SOUZA, 2014).

Segundo Borges (2010, p.41): “As personagens dos contos de fadas têm sentimentos semelhantes à humanidade, incentivando ações parecidas com as tomadas por diferentes culturas do mundo real”.

Portanto, escolher um conto de fadas para narrar às crianças representa oportunizar meios para solucionar problemas, bem como permitir o desenvolvimento de diferentes habilidades humanas, direcionando a criança a resolução de conflitos, construção de hipóteses, além de associação entre imaginação e realidade.

A contação de histórias para as crianças ainda incentiva a leitura nas próximas fases da vida, ampliando as chances de formação de leitores, situação que favorece a concretização das habilidades críticas e interpretativas. O prazer por ouvir histórias, despertado na infância, aumenta as chances da criança buscar a leitura como recurso de aprendizagem na fase mais adulta (CALDIN, 2012).

As histórias, como os contos de fadas, despertam na criança a sensação de alegria e prazer, de modo que seja possível realizar as atividades cotidianas baseadas nas decisões das personagens, mas acima de toda a fantasia, a criança consegue perceber o que é real e o que é imaginação. As histórias agregam à criança ensinamentos positivos, sedução e divertimento, desde que desperte o interesse da turma (VALE E SOUZA, 2014).

A contação de histórias ainda favorece o desenvolvimento dos valores éticos, a partir dos estímulos mentais, bem como a organização de ideias e contextos, possibilitando a interação entre as crianças, refletindo no desenvolvimento da au-

toestima, sentimento de pertencimento e cooperação social (NEDER, 2011).

A criança que passa pela experiência da contação de histórias apresenta maior facilidade para socializar-se, transformando-se em um jovem crítico e consciente, que sabe interpretar as situações ao redor, respeitando o próximo, compreendendo a necessidade de ajudar e transformar a realidade para um bem comum. A narração facilita a construção de opiniões, bem como esperar a participação do outro, efetivando a aprendizagem na escuta e expressão (FERREIRA, 2009).

Os contos infantis permitem à criança desde aprender até acalmar-se, favorecendo o desenvolvimento da imaginação a partir do lúdico, de modo que seja possível interagir com a história e transportá-la para a realidade, influenciando de maneira positiva a vida pessoal e acadêmica, oportunizando à criança a aquisição do conhecimento e alcance de competências fundamentais para a formação plena do sujeito, como a criatividade, o raciocínio, a criticidade, entre outras.

O PROFESSOR CONTADOR DE HISTÓRIAS

Durante a Educação Infantil, o professor representa um importante papel na formação das crianças, devendo escolher as estratégias de aprendizagem que mais estimulem e despertem o interesse da turma. O professor que atua com esta faixa etária, que inclui crianças até os seis anos de idade, dispõe da imaginação como aliada para a aquisição do conhecimento e descobertas infantis, podendo utilizar meios dinâmicos para conduzir sua aula (COSSON, 2010).

Diante desta realidade, faz-se fundamental ao professor da Educação Infantil a adoção de estratégias de ensino que envolvam situações lúdicas para uma aprendizagem significativa, considerando a importância para a criança apropriar-se dos saberes por meio de atividades que apresentem sentido. A contação de histórias, portanto, representa uma ferramenta facilitadora, especialmente nesta fase da escolarização, devido a possibilidade de misturar imaginação à realidade, a partir da interpretação e compreensão dos contos narrados (RIBEIRO, 2015).

A criança consegue assimilar melhor atividades que envolvam a contação de histórias, bem como a manipulação de materiais, jogos e demais situações lúdicas, que representam uma sensação de satisfação à criança. A experimentação trata-se de outro fator que enriquece o aprender e transforma conceitos em significados, sendo importante ouvir histórias e vivenciá-las, podendo o professor sugerir a criação de cenários, a representação gráfica, entre outras possibilidades, sempre respeitando as faixas etárias (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

A contação de histórias caracteriza-se como uma atividade fundamental, que pode estar acompanhada de outras estratégias, quando utilizada como prática pedagógica. A contação de histórias pode ocorrer a partir de histórias de livros, narrativa por imagens e desenhos, reconstrução com recortes, a formação de painéis e dobraduras, teatros e fantoches, interpretação, continuação dos fatos, caracterização de personagens, entre outras situações de aprendizagem, de acordo com as

estratégias docentes (SILVA, 2012).

O professor contador de histórias, para uma prática significativa, deve escolher previamente a história, realizar uma narrativa para identificar as características do conto, bem como as possíveis palavras novas às crianças e selecionar os momentos de pausas, para enfatizar as passagens que deseja destacar. O primeiro passo para uma contação de histórias com sucesso é escolher o conto e questionar-se como a história auxiliará a turma no processo de aprendizagem e/ou entretenimento (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Na sequência, para a contação de histórias, a estratégia seguinte deverá ser a recriação do conto, de modo que a narração seja algo espontâneo, eliminando a mecanização da atividade. A linguagem também deve ser adequada, atendendo os vocabulários e capacidade de compreensão da faixa etária da turma. A criatividade do professor pode ser explorada ao máximo, de modo que as crianças sejam estimuladas e convidadas à participação da narração (AMARAL, 2014).

Outro passo importante é apropriar-se da história, de modo que o professor não seja surpreendido com palavras fora do contexto ou situações que não deseja abordar. Os cenários e caracterização das personagens devem ser criados na imaginação docente, a fim de ser possível transportar sua percepção da história às crianças, com enriquecimento de detalhes e repetições de situações que deseja enfatizar (COSSON, 2010).

"A contação de histórias é uma arte, que equilibra ouvir, pensar, imaginar e falar, não se limitando a uma declamação, mas sendo fundamentada no todo, nos detalhes, nas diferentes faces" (SILVA, 2012, p.26).

Portanto, cabe ao professor reconhecer cada especificidade da história escolhida para a narração, compreendendo os objetivos da atividade, de modo que cada passagem e ação dos personagens, bem como o despertar do interesse das crianças, seja assegurado com uma contação dinâmica, divertida e repleta de conhecimento à turma.

As práticas pedagógicas docentes para a contação de histórias, que objetiva o desenvolvimento das habilidades infantis, requer a adoção de diferentes estratégias para que o conto seja transformado na imaginação da criança, como a utilização de recursos visuais e brinquedos, por exemplo. Porém, nenhuma contação será eficaz quando a narrativa do professor contador for desanimada e descontextualizada, cabendo ao docente a necessidade de administrar as palavras, criando expectativas nas crianças, além de salientar passagens e situações vividas pelas personagens (MORENO, 2009).

A imaginação da criança caracteriza-se como uma capacidade rica em detalhes, mas o contador precisa auxiliar esta construção dos fatos a partir da narração com detalhes minuciosos, chamando atenção para momentos importantes, de modo que as emoções sejam despertadas e a criança consiga associar o que está ouvindo à sua realidade, mediando conflitos internos e problemas que pareciam sem solução (AMARAL, 2014).

A contação de histórias deve ser inserida em momentos estratégicos, com

ações previamente iniciadas, a fim de que a criança perceba o momento da atividade. O professor pode criar uma espécie de ritual, chamando as crianças para uma roda de conversa, preparando para que prestem atenção, apresentando a história à turma, para então iniciar a narrativa. Um espaço voltado para a contação de histórias também é importante, estimulando a participação das crianças a partir do conforto e harmonia, com iluminação adequadas e caracterização do local com letras, imagens, livros, entre outras possibilidades (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Amaral (2014) chama a atenção para o professor narrador evitar espaços abertos no momento da contação de histórias, como quadras de esportes e pátios, pois são locais de fácil distração às crianças, considerando a possibilidade de movimentação de outras pessoas, bem como o foco da criança voltar-se a objetos externos à história. A escolha de um local adequado representa boa parte do sucesso da contação de histórias.

Especialmente na Educação Infantil, a contação de histórias deve ser um hábito rotineiro, enriquecendo do vocabulário infantil, de modo que a criança espere e deseje o momento da contação. Além disso, a prática rotineira caracteriza uma ação pedagógica eficaz, que não se resume unicamente ao entretenimento, mas representa significados e conhecimento à turma (COSSON, 2010).

O professor ainda precisa fazer da leitura uma prática pessoal, transformando a atividade em uma vivência, proporcionando às crianças a percepção da paixão pela contação. A participação docente também é fundamental, de modo que o professor assuma momentos da história, apresente suas preferências e divida com a turma opiniões, sempre respeitando as manifestações das crianças (MORENO, 2009). A contação de histórias é uma prática pedagógica enriquecedora, devido a possibilidade de utilizar brincadeira e aprendizagem no mesmo contexto. A narração pode ser realizada pelo professor contador por meio de cantigas, rimas ou mímicas, para que a contação seja uma atividade prazerosa e repleta de conhecimento, proporcionando ludicidade ao processo de aprendizagem das crianças (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Na Educação Infantil, um dos eixos mais importantes está representado pela linguagem verbal, pois permite uma aproximação com a criança em fase de atenção às descobertas, palavras e ações. Neste contexto, o jogo infantil caracteriza-se como uma possibilidade de facilitação do aprender, pois direciona a criança à construção de hipóteses, formulação de ideias e observações críticas, ampliando a confiança da turma para expressar o que sentem, pensam e entendem das atividades escolares propostas (RIBEIRO, 2015).

Dentre os jogos infantis, o trabalho com a contação de histórias representa um dos momentos mais completos, pois envolve a comunicação, a linguagem verbal, a construção do pensamento, a imaginação, a interação, entre outros aspectos relevantes na formação da criança (COSSON, 2010).

Portanto, quando o professor escolhe a contação de histórias como jogo infantil, deve certificar-se que escolheu a narração adequada, de modo que a história não carregue preconceitos, mas permi-

ta conhecer novas culturas, compreender tradições, identificar diversidades e aproximar à realidade da criança.

Além disso, as preferências da turma devem ser consideradas, cabendo ao professor a sondagem para atender as necessidades das crianças, bem como estar sempre atento às mudanças. Conforme amadurecem, as crianças tendem a manifestar interesse por situações menos fantasiosas, que estejam cada vez mais próximo de sua realidade (RIBEIRO, 2015).

Segundo Silva:

Contar histórias tornou-se um suporte pedagógico rico e imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, psíquico e linguístico fundamentais à formação do ser humano como leitor literário e do mundo ao seu redor. Ao adentrar em contado com técnicas simples e aplicáveis a um determinado e razoável número de histórias, os educadores podem usá-las em outras narrativas (SILVA, 2012, p.62-63).

Portanto, a contação de histórias representa uma prática pedagógica importante, que permite o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades infantis, além de favorecer a formação de futuros leitores, quando a iniciação ocorre cedo e desperta o interesse da criança.

A contação de histórias faz correspondência entre a ficção e a realidade, desde que o professor contador tome para si a experiência das personagens, proporcionando à criança ouvinte que experimente as emoções narradas. Os diferentes cenários e situações compõe a imaginação infantil, porém, os sentimentos e emoções transpassam a ficção e configuram a realidade ao redor da criança (AMARAL, 2014).

O professor contador de histórias deve separar as palavras e expressões mais relevantes para destacá-las durante a narrativa, utilizando como recurso a entonação de sua voz, a oscilação do som, bem como a repetição de frases e características importantes. Além disso, durante a contação, pode questionar a atenção das crianças com perguntas para referências simples, desde que não destoe a atenção de forma demasiada (SOUZA E BERNARDINO, 2011).

Quando as crianças já estão familiarizadas com a história, o professor contador pode fazer pausas em momentos estratégicos, preenchidos pela participação da turma com a antecipação da narrativa, permitindo a criação de novos recursos de aprendizagem, como a inserção de sinônimos ou a apresentação de novos sentimentos. Cabe ao professor contador a caracterização das ações das personagens por meio da expressividade corporal e entonação da sua voz, chamando atenção das crianças para o que deve ser destacado em cada espaço da narração (RIBEIRO, 2015).

O suspense representa outro elemento importante na contação de histórias, diante da possibilidade de transformar a narração em expectativa para as crianças, deixando-as mais interessadas no próximo momento da história. O professor contador deve buscar o olhar da turma, manifestando as especificidades da história por meio da excitação alcançada pela espera das palavras (MORENO, 2009).

Sendo assim, a contação de his-

tórias depende da visualização previa do professor, em relação às particularidades da narrativa, bem como as determinações de possíveis questionamentos das crianças, além de exigir o envolvimento docente para que a história seja vivida pelo contador e pelo ouvinte, facilitando a assimilação dos fatos e proporcionando o despertar da imaginação das crianças.

O docente contador de histórias deve utilizar diferentes estratégias para realizar a contação, sempre buscando meios de despertar o interesse da turma, convidando todos para participar da atividade. A prática constante de contação de histórias favorece a formação de leitores, além de desenvolver habilidades fundamentais, como a interpretação, criticidade e criatividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo foi fundamental para a percepção da relevância da contação de histórias para as crianças, especialmente em fase da Educação Infantil, diante da possibilidade de aquisição do conhecimento por meio de atividades dinâmicas e significativas, que permitem integrar a imaginação à realidade da criança.

O ato de contar histórias trata-se de uma prática antiga, utilizada entre os adultos para garantir a continuação da cultura e tradições dos grupos sociais. Mesmo antes da escrita, as comunidades uniam-se para contar experiências e costumes dos povos, de modo que as futuras gerações continuassem seguindo as crenças e atividades realizadas.

A partir da criação dos livros e registros documentais, as histórias adquiriam aspectos narrativos mais evidentes, cabendo aos contadores reinventarem suas práticas para manter o interesse do público ouvinte. Neste contexto, muitos contadores de histórias passaram a adaptar os contos e fatos às linguagens mais infantis, a fim de alcançar o público das crianças, pois manter a atenção deste grupo seria mais fácil, devido ao desconhecimento pelas palavras escritas.

Ao longo das décadas, a percepção dos benefícios de contar histórias às crianças passou a ser alvo de estudos de pesquisadores preocupados com a educação infantil, transformando uma atividade simples de contação em prática pedagógica significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

A contação de histórias, portanto, permite às crianças o desenvolvimento da imaginação, assimilação entre as situações fictícias vividas pelas personagens e sua própria realidade. Quando ouvem histórias, as crianças tendem a utilizar as ações fantasiosas para resolver problemas e externalizar conflitos, apoiando-se nas atitudes das personagens para atender suas necessidades. Além disso, a contação de histórias proporciona o desenvolvimento das capacidades intelectuais, críticas e criativas, bem como a formação de opinião, o respeito às diversidades e a valorização de outras culturas.

A contação de histórias, para representar uma prática efetiva, oportunizando desde diversão até aprendizagem às crianças, deve ser realizada de forma intencional e organizada, conduzida por um contador seja capaz de transformar a leitura em algo interessante às crianças,

cabendo a necessidade de atribuir paixão à função de contar histórias.

Na Educação Infantil, a contação de histórias pode ser realizada pelo professor, que precisa escolher o conto adequado ao seu público, estudando previamente a história, para então realizar a prática. Enquanto narra, o contador deve sentir as emoções das personagens, transmitindo isso às crianças, além de enfatizar ações, destacar palavras importantes, chamar atenção da turma, entre outras características fundamentais para uma contação com sucesso.

O espaço para a contação também deve ser organizado, a fim de que a atenção das crianças esteja na história, bem como a continuação da atividade pode ocorrer com situações de encenação ou desenho de uma narrativa, por exemplo, atribuindo maiores significados ao ato de contar histórias.

A contação de histórias depende de uma prática intencional, cabendo ao professor contador superar a condição de transmissor, para atribuir significados as palavras e permitir às crianças que construam suas próprias hipóteses, favorecendo o desenvolvimento das habilidades infantis sem caracterizar a fantasia como algo obsoleto, mas integrando imaginação à realidade para auxiliar na formação da criança.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. M. O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos. 19ª ed. São Paulo: Senac, 2014.

BORGES, A. G. Leitura: o mundo além das palavras. 2ª ed. Curitiba: Instituto RPC, 2010.

BUSATO, C. A Arte de Contar Histórias no século XXI. 11ª ed. Petrópolis, RJ: 2010.

CALDIN, C. F. Oralidade e escritura na literatura infantil: Referencial teórico para a hora do conto. Revista da Educação Infantil, n. 13. p. 25-38, 2012. Disponível em: <http://www.periódicos.ufsc.br/>. Acesso em: 12/02/2021.

COSSON, R. O espaço da literatura na sala de aula. 15ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERREIRA, A. Contar histórias com arte e ensinar brincando: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. 1ª ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

GARCIA, S. G. Leitura e contação de histórias: um exercício imaginário. Revista Alfabetização Básica, v,11, n.19, 2010. Disponível em: <http://www.alb.com.br/cole3642.pdf>. Acesso em 02/02/2021.

MORENO, L. A. O lúdico e a contação de histórias na educação infantil. Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, v.10, n.97, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/cadernosdepesquisa/1984-9851.pdf>. Acesso em 02/03/2021.

NEDER, D. M. A importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.01, n.01, 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view.pdf>. Acesso em 26/02/2021.

OLIVEIRA, A. F. C. Reflexões, implicações e importância do hábito de ler, escrever, ouvir e falar nos anos iniciais do ensino fundamental. In. OSÓRIO, A. M. Práticas Pedagógicas: saberes dos professores na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. 3ª ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

RIBEIRO, J. Ouvidos dourados: a arte de ouvir as histórias para depois contá-las. 3ª ed. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2015.

SILVA, M. B. C. Contar histórias uma arte sem idade. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2012.

SOUZA, L.O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Revista de Educação, v. 6 n.

12, 2011. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/educereeteducare/article/4891/html>. Acesso em 02/03/2021.

VALE, W. N.; SOUZA, J. A. Trocando olhares: o letramento e as perspectivas para a educação. Curitiba: CRV, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO

São constantes as transformações e evolução das tecnologias, que exercem forte influência na sociedade e especificamente no perfil dos estudantes, que desde pequenos tem acesso as tecnologias. Essa modernização tem impulsionado as escolas a se adequar, na perspectiva de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes. Buscando garantir a utilização destes equipamentos seja assertiva por parte do professor, faz-se necessária a capacitação de forma que haja a habilidade não somente para manusear esses recursos, mas um maior conhecimento sobre o uso das tecnologias e as ferramentas disponíveis para agregar na sua rotina pedagógica. Tanto para os professores quanto aos alunos essas tecnologias promoveram uma aula diversificada e motivadora, contribuindo no processo de 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. Esse artigo tem como objetivo incentivar a formação continuada e capacitação dos profissionais que atuam na educação, para que possam inovar suas práticas pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia, recursos, capacitação, formação, inovação.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem chegado nas instituições de ensino, mesmo

naquelas inseridas em áreas vulneráveis, mostrando todos os seus recursos facilitadores e ao mesmo tempo provocando a reflexão para a necessidade de novas mudanças e adequações, mudanças essas, que tem por objetivo melhorar a qualidade e oferta de ensino, deixando de lado a lousa como ferramenta exclusiva de ensino, abrindo caminho para novos recursos dentro da sala de aula.

É importante destacar que a implementação desses novos recursos, irá contribuir para um melhor aprendizado e desempenho dos alunos. Essa necessidade de inovação nas escolas, tem destacado, que por muito tempo o professor foi visto como detentor do conhecimento, o mesmo apenas falava e os alunos apenas ouviam, hoje o professor atua como mediador de conhecimento, com o auxílio dos recursos tecnológicos, incentivando o aluno a refletir e contribuindo para a construção de sua aprendizagem.

Este trabalho tem por objetivo exibir algumas dessas ferramentas e de que forma o processo ensino-aprendizagem tem sido afetado pela exposição em massa dessa tecnologia.

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. 33-34).

Posto isso podemos compreender que toda e qualquer forma de comunicação que envolvem os avanços tecnológicos a partir do Século XX são fundamentais para a participação efetiva e desenvolvimento do aluno, ampliando o seu processo de construção de conhecimentos para além da escola, ou seja, conhecimento para a vida, que irá contribuir na sua trajetória profissional. É fundamental o acesso e uso da tecnologia na escola, contribuindo para uma nova estratégia pedagógica. Destacando as relações proporcionadas entre usuário e tecnologias, e como esta interação pode contribuir e proporcionar novos saberes e ampliar o conhecimento que está sendo desenvolvido.

Percebe-se que o processo de implantação tecnológica nas escolas, ainda é tímido e a maioria das escolas, principalmente da rede pública, ainda não possuem laboratórios de informáticas e equipamentos como computadores, notebooks, tabletes, lousa digital e outras ferramentas que ofereçam recursos tecnológicos. Algumas escolas possuem laboratórios de informática, mas muitos equipamentos não funcionam, mostrando a necessidade de manutenção nos equipamentos. Outra dificuldade é o acesso a internet, que não está acessível para todos na escola. Esses fatores contribuem negativamente na relação e aprendizado por meio da tecnologia aos alunos e professores.

Além das dificuldades apontadas, o professor tem o desafio diário de se atualizar e se adequar ao mundo digital, o mesmo sabe da necessidade e da importância que o conhecimento e domínio das tecnologias, irá inovar sua prática pedagó-

gica, estimulando os alunos a se apropriar dos conteúdos e consequentemente o seu desempenho escolar. Essa nova forma de educar, onde é utilizado as tecnologias dentro da sala de aula, é importante refletir sobre a necessidade do professor se apropriar e se atualizar constantemente das tecnologias, reconhecendo que o uso da tecnologia como instrumento de ensino, fortalecera também a relação professor e aluno.

No decorrer desse trabalho, apresentaremos algumas das ferramentas disponíveis pela diversidade e o avanço tecnológico, dessa forma não se restringe a um modo, mas de acordo com as possibilidades de cada escola e a conhecimento de cada professor há um mundo variedade de recursos tecnológicos disponível, e que necessita de constante adequação e criação de novos saberes mecanismos tecnológicos. É necessário não somente a Inclusão Digital, mas também a Inclusão social, tão discutida, mas ainda promovida com limitações e restrições.

Ao final desse estudo pretende-se destacar a importância do uso da ferramenta tecnológica na sala de aula bem como o domínio e a postura adequada do professor. A diversidade Tecnológica na prática pedagógica tem de auxiliar o professor em sua atuação e não substituir sua presença. Para isso, é preciso estar muito atento aos avanços tecnológicos, pois fazem parte da modernidade e os recursos oferecidos são essenciais e de grande valia à Educação, e oferecem benefícios de diversos prismas. Exemplificando isso podemos citar Souza(2004):

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,2004 p. 56).

Dessa forma, se faz necessário compreender o que são essas ferramentas tecnológicas e buscar inseri-las nas práticas pedagógicas, com domínio amplo para que sua utilização seja significativa, inovadora, prazerosa e de qualidade, ou seja, a tecnologia deve ser um elemento a mais, como estratégia de ensino e que irá contribuir no processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

A constantes transformações na sociedade e os avanços tecnológicos são cada vez maiores, ocorrendo cada vez mais em um curto período. Todas essas mudanças provocam alterações nas mais diversas formas de vida e integrações, a tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade e faz parte dessas transformações. A inclusão digital tem se mostrado fundamental e necessária no processo tecnológico e tornar acessível o conhecimento digital tem sido um desafio, pois o mundo digital pode ser algo acessível e fácil para alguns, no aspecto de domínio da tecnologia, porém para outros, é algo incompreensível e de difícil acesso, havendo a necessidade de ampliar o saber tecnológico para a sociedade. Sendo assim, é de extrema importância que a escola e os professores se apropriem dos conhecimentos tecnológicos, atuando como mediador de conhecimento e incentivando o

uso consciente dessas ferramentas para além das paredes das escolas.

Faz-se urgente e necessária a ampliação 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 significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

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. Este é, talvez, um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto da inserção dos computadores na educação escolar. O aluno precisa se apropriar do conhecimento tecnológico, estabelecendo uma relação e interatividade com as ferramentas, para que a tecnologia seja uma ponte de acesso para o conhecimento.

Contudo, a tecnologia deve ser implantada como uma estratégia pedagógica adicional, que completa e auxilia na prática pedagógica, não sendo obrigatório em todas as aulas. É preciso um equilíbrio entre as mais diversas maneiras de ministrar uma aula, não excedendo uma estratégia e assim anulando outras. O professor precisa dominar o básico das ferramentas tecnológicas, e se atualizar sobre as 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 valorizadas e respeitadas sem que as máquinas se tornem o ponto central. Os avanços tecnológicos fazem parte da Evolução da Sociedade, mas esta não deve dominar as relações e definir as interações. No ambiente escolar, o desenvolvimento do aluno, segundo Vygotsky, acontece em momentos que favorecem as interações, ou seja, a aquisição de conhecimento por meio das interações com os outros indivíduos e com o meio (aqui entendido como um conjunto de elementos ou indivíduos). Os recursos tecnológicos devem ser instrumentos de aprendizagem e favorecer as interações. Promover desafios que possibilitem ao aluno interagir com as ferramentas e, ao mesmo tempo, integrar-se ao grupo, essas interações enriquecem a prática pedagógica.

As aulas devem ser enriquecidas com práticas diversas, sair do tradicional e convencional. O professor deve se atentar necessidade de aprendizado e dificuldade de cada aluno, respeitando sua individualidade e ritmo de aprendizagem, criando estratégias que estimule o interesse pela atividade e consequentemente a construção do conhecimento. Sendo assim, todos devem ser percebidos, respeitados e inteirados.

TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As tecnologias da informação chegaram no Brasil no início da década de 90, trazendo consigo esperança de uma nova era digital e conhecimento. Atualmente, vivenciamos os grandes avanços tecnológicos, que trouxeram a modernização e conforto para toda a sociedade, inclusive

o acesso fácil a todo tipo de informação. É importante destacar que informação não é conhecimento, o conhecer envolve alguns critérios, como por exemplo, o estabelecimento de relações entre informações isoladas. Nesse contexto, muito do que é chamado conhecimento escolar é apenas informação.0

A informática, é de extrema importância na atuação do professor moderno. Com ela o professor consegue inovar as suas aulas, inserindo uma grande variedade de efeitos visuais e sonoros, que enriquecem e estimulam a participação e interações entre aluno e aprendizagem. Porém, mesmo diante de tanta tecnologia o professor é, e sempre será indispensável.

O maior desafio agora é inserir no mundo tecnológico todos os professores, principalmente os que ainda se recusam, a se atualizarem com formações, capacitações e treinamentos que os tornem preparados para fazer da informática sua aliada no processo ensino-aprendizagem. Será um grande desafio esse processo de atualização dos professores, mas é um desafio necessário que contribuirá positivamente na sua prática pedagógica diária.

O papel do professor é orientar o aluno a realizar pesquisas qualitativas, verificar a veracidade da informação e proporcionar condições para que esta ferramenta venha a enriquecer o seu conhecimento, auxiliando nas suas dificuldades e suas responsabilidades diante de uma ferramenta tão “poderosa”, pois como tudo essa tecnologia também tem seu lado obscuro, principalmente a internet que sem dúvida é a maior fonte de acesso à informação e conhecimento que qualquer ser humano já teve disponível, e que também circula materiais de qualidade duvidosa e até mesmo criminosa. É evidente que os avanços tecnológicos geram mudanças e proporcionam inovação a todo instante, por isso, se faz necessário, que a capacitação e formação dos profissionais da educação deve ser cada vez mais frequente e até obrigatória.

A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS

Inclusão Digital é o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e tem como objetivo promover o desenvolvimento de redes de internet, ofertando assim meios de comunicação e conhecimento.

Essa inclusão tem simplificado a rotina das pessoas. As escolas, principalmente os estabelecimentos de ensino privado estão equipando e modernizando suas estruturas com laboratórios de informática, contratando técnicos e professores com formação específica para espaço. Já nas escolas públicas, esse processo de implementação ainda é tímido, já que algumas escolas públicas não possuem laboratórios de informáticas e as que possuem, sofrem com equipamentos quebrados, sem manutenção e a escassez de internet, e o laboratório geralmente é ministrado por um estagiário, que trabalha por um curto período, limitando o tempo de funcionamento do mesmo, e isso compromete o acesso livre dos alunos para realizarem pesquisas e trabalhos. Esse fato desfavorece o aluno que vem das escolas públicas e precisam concorrer com alunos mais preparados das redes privadas, nos vestibulares para ingresso

na faculdade. É preciso universalizar o uso tecnológico para todas as escolas, públicas e privadas, garantindo a todos o direto ao acesso e educação de qualidade.

Esse contato com a tecnologia da informação é fundamental, pois prepara esse aluno desde o ensino fundamental para o contato com o mundo digital. Dessa forma, o aluno se aprimora a cada ciclo escolar, ampliando seus conhecimentos e adquirindo novos saberes, que irá contribuir para o seu ingresso na faculdade e no mercado competitivo de trabalho, também para as mais diversas atividades que o acompanharão durante toda a sua vida. Os recursos tecnológicos devem possibilitar o manuseio das informações para uma reflexão maior e assim uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

UM NOVO OLHAR NA FORMA DE EDUCAR

Se o processo de aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de significativa e de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém com potencial, alguém capaz. Se for o contrário, uma experiência de fracasso, o aluno poderá ficar desmotivado e muitas vezes faz um bloqueio ao se considerar fracassado, buscando culpados pelo seu conceito negativo e começa achar o professor e suas aulas chatas e insignificantes.

Nesse contexto, é preciso a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, assim como, o professor deve refletir e reorganizar as suas práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de se inovar, para que o conhecimento trabalhado em sala de aula possa contemplar todos os seus alunos, entendendo que cada aluno é único e por isso, cada um tem uma forma e um ritmo de aprendizagem, cabendo ao professor administrar essa situação e garantir a qualidade de ensino e aprendizado.

A utilização das ferramentas tecnologias auxiliara o professor nas suas atividades, de maneiras mais atrativas e lúdicas, estimulando a participação e interação de todos os alunos nas atividades. É necessário que as escolas disponibilizem recursos tecnológicos, com laboratórios de informáticas, equipamentos modernos, rede de internet para os alunos pesquisarem, monitores nos laboratórios de informática, formação e capacitação de professores para o usos da tecnologias e projetos que estimulem o protagonismo do aluno e a importância da tecnologia como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

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, exatamente no século XX, 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, muitos não estão acostumados com tanta tecnologia, e defendem o ensino a “moda antiga” com a lousa, o giz e o apagador. De certa forma, o medo as-

sociado ao uso da tecnologia nas salas de aula, tem dificultado o entrosamento com as novas tecnologias de informação e comunicação para a sua prática pedagógica atual. Alguns professores já se mudaram a forma de atuação e se atualizaram junto com a sociedade digital, outros, porém, continuam com a metodologia utilizada desde a década de 80, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno só recebe esse conhecimento. Essa forma de ensino é ultrapassada, pois o aluno aprender de forma diferente e cabe ao professor adaptar e inovar as suas práticas pedagógicas, para que todos os alunos possam aprender efetivamente e o uso dos recursos tecnológicos, tem trazido grande avanços e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante enfatizar, que os computadores e os novos recursos tecnológicos nunca poderão substituir o professor, e sim complementará e simplificará a prática pedagógica. Os professores que atuam da mesma maneira de décadas atrás, certamente vivenciam problemas de indisciplina por parte dos alunos, pois muitos não se sentem estimulados quando a aula se resume em lousa e cópias. O novo profissional precisa estar ciente que sua função hoje, não é apenas o de transmitir informações, mas trabalhar para serem mediadores no seu processo de construção e aquisição de novos saberes.

NOVAS TECNOLOGIAS APROXIMAM ALUNOS E PROFESSORES

As novas tecnologias hoje adotadas nas salas de aula têm contribuído muito na aproximação entre alunos e professores. O modelo de sala de aula com o quadro negro, como único recurso de trabalho, aos poucos, está ficando para trás. No contexto contemporâneo, algumas escolas têm disponibilizado um projetor multimidia, para que o professor juntamente com o seu notebook possa ministrar suas aulas, com recursos visuais e dinâmicos estimulando e atraindo a atenção do aluno para sua proposta pedagógica. Outras instituições com mais recursos, no caso das escolas particulares, muitas possuem lousa digital ou interativa para ministrar as aulas.

Mesmo com os recursos tecnológicos, a interação aluno x professor é efetiva e constante. Segundo os próprios alunos essas tecnologias empregadas em sala, fazem com que exista uma maior aproximação com o professor, pois se interessam mais pela aula e buscam cada vez mais se apropriar dos conteúdos e saberes.

Para alunos que vivem essas duas realidades dizem que quando estão em sala de aula com metodologia antiga, nesse caso lousa e giz, se desgastam mais do que quando estão em uma escola já existe a utilização de recursos tecnológicos, mas práticas pedagógicas. Efetivamente, é uma tendência positiva e inovadora nas escolas, sendo ainda um desafio nas redes públicas, que já avançaram, mas ainda estão atrasadas quando comparadas com outras escolas da rede privada. 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.

TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Não podíamos deixar de falar do uso das tecnologias em tempos de Pandemia, que trouxe à tona várias reflexões sobre a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizado e que a tecnologia jamais substituirá a presença de um professor.

Diante desse desafio e distanciamento social, as escolas e famílias tiveram que se reinventar. O professor que sempre foi resistente ao uso das tecnologias em suas aulas, de um dia para o outro teve que se adaptar e aprender rapidamente a fazer o uso desse recurso, e agora o recurso não mais como um complemento pedagógico, mas como um único canal de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem.

É claro que nem todos tem acesso aos recursos tecnológicos, a desigualdade social ficou escancarada nessa pandemia, e os alunos com menos recursos ficaram prejudicados. O destaque é para a importância e necessidade do professor se atualizar e se apropriar do uso dos recursos tecnológicos, como ferramenta fundamental que auxiliará no processo de aprendizagem e simplificará a sua prática diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias têm contribuído para um novo modo de ensino, a implantação de novos recursos em sala de aula tem estimulado a participação dos alunos, socialização e interações que facilitam a aprendizagem. Em parceria com tecnologias a inclusão digital para dentro das escolas, é de extrema importância, orientando os alunos sobre a forma correta de utilizar e pesquisar ferramentas como a internet ou até mesmo como utilizar um determinado software para edição de textos, trabalhos, pesquisas qualitativas em todas as disciplinas curriculares.

É importante destacar e promover reflexões acerca da necessidade de os professores estarem preparados e dominarem efetivamente os recursos tecnológicos, com formações e capacitações direcionadas para a área educacional.

Assim sendo, muitos são os professores que já se adaptaram com as novas mudanças, mas outros ainda insistem em manter a mesma metodologia utilizada há décadas passadas e se apresentam resistentes a era digital. 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 funcionais que sejam os recursos tecnológicos, o ser humano é ferramenta única e insubstituível quando se trata da necessidade das interações e socialização nas relações pessoais e bem como a construção e ensinamentos de valores morais e sociais. E a pandemia reforçou a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizado nas escolas e mostrou que tecnologia e humanos, podem atuar em conjunto e cada um tem a sua importância e valor.

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. 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

ANTONIO, José Carlos. Professor X Inovação: uma batalha perdida? Professor Digital, SBO, 10 jun. 2020. Disponível em: http://professordigital.wordpress.com/2010/06/10/professor-x-inovacao--uma-batalha-perdida/&gt. Acesso em: 14/08/20.

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. Campinas: Papirus;2005

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.

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.

MORAN, José Manuel, Tecnologia na educação. 6ª ed, Campinas, Papirus 2001.

_____. et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

MATURANA, Humberto – El Sentido de lo humano, Dolmen Ediciones S.A.

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática. 1 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, M. L. de. Espaços de participação popular: algumas observações acerca da territorialidade do orçamento participativo em cidades brasileiras. In: Cidades. V. 1. N. 1. 2004.

VALENTE, José Armado. Diferentes usos do computador na educação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes,1984.

O PROCESSO DE LEITURA/ INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SUAS PRINCIPAIS DIFICULDADES.

LUCILENE DACIULIS CAETANO

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de uma investigação sobre o

processo de leitura/interpretação e produção de textos com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, visto que, nos últimos anos tem-se notado uma profunda dificuldade de nossos discentes quanto ao processo de produção, leitura/compressão de textos com uma linguagem culta. Com isso, apresentam-se neste trabalho as possíveis hipóteses para o surgimento desta problemática, inclusive identificar uma das causas para a conversão deste advém pela falta de produção de textos nas series iniciais do ensino fundamental e perpassa através dos anos sem soluções plausíveis. Para tanto recorresse à pesquisa de cunho bibliográfico, seguida da análise, síntese e recreação das ideias, em seguida fez-se o uso da pesquisa de campo, na qual, utilizaram-se perguntas abertas e fechadas ao público, alvo (professores e alunos) que sentiram ou sentem a dificuldade em discussão, os resultados foram obtidos a partir do referencial teórico. Em outro momento fez-se a tabulação dos dados e discussão sobre os resultados obtidos.

Palavras-chaves: Leitura; Compreensão; Produção Textual; Análise.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas vem se percebendo uma grande deficiência no processo de leitura-compreensão e produção de textos por partes dos alunos que estão saindo do ensino fundamental e ingressando no ensino médio. Um grande número de alunos que estão no último ano do ensino fundamental não consegue produzir ou até mesmo interpretar textos simples como uma narração, por exemplo, isso porque até há alguns anos, a leitura consistia no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras. As pessoas se preocupavam com uma boa pronúncia ao ler, bloqueando, muitas vezes, seu entendimento sobre o conteúdo adquirido, ou seja, não saindo da primeira etapa do processo de leitura, não iam muito além do domínio de pronúncia.

Portanto faz-se necessário que professores e educadores proponham às suas discentes atividades que provoquem reflexão sobre os textos lidos; que se discutam temáticas transversais, que se explorem os diferentes níveis linguagens e tipos de textos.

A escola é sem dúvida uma das maiores responsáveis hoje pela inserção da linguagem denominada cientifica na sociedade, através de seus métodos e meios de ensino. Mas o que ocorre muitas das vezes é que uma grande parcela dos professores ainda está alienada a uma linguagem materna, vivenciado por eles em seu processo de formação, e isto por certo implicará na formação linguística de seus futuros alunos.

Segundo Scoz (1994, p. 151) isto se evidencia a necessidade de capacitar esses profissionais para que compreendam com mais clareza o processo de aprendizagem dos alunos e possam caracterizar o que de fato se configura como problema de aprendizagem.

Os PCN's (1998) defendem a ideia de que além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades de linguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades,

como de atividades metalinguísticas, que envolvam trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

Para tanto não se deve desprezar as possibilidades que a reflexão linguística apresentada para o desenvolvimento dos processos mental do sujeito, e nem suas capacidades de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que se observam a partir do conhecimento gramatical.

Neste contexto, após uma pesquisa com alunos do 9º ano do ensino fundamental, pôde-se constatar através da pesquisa que a maioria dos alunos sente dificuldades na realização do processo de produção e compreensão de texto. Diante da análise, urge a necessidade de responder as seguintes problemáticas: Por que a maioria dos alunos sente dificuldades em compreender e produzir textos? Que relevância tem o domínio da linguagem culta no processo de produção e interpretação de textos? Que estratégias devem ser tomadas para que possamos amenizar esta situação?

Observando a problemática tem-se como hipótese que, a falta de base, é o maior problema da não compreensão de alguns textos nas escolas, se produz muito pouco durante o ensino fundamental.

Com relação a esquemática desta obra, pode-se dizer que este trabalho está dividido em três partes principais, em um primeiro momento foi caracterizado por uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde buscou-se enfatizar sobre o ensino fundamental, definições de leitura e sobre o papel do professor na formação de leitores e produtores críticos. Em segundo momento se apresentou a metodologia e no terceiro item mostrarei o resultado das discussões e analises dos dados coletados e por fim enfatizarei sobre as considerações finais.

Como afirma Maria Gomes e Maria Faria (1997), “Sendo assim, aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e significado a aprendizagem. Para isso, enfatiza-se a criação de contexto social (zonas de desenvolvimento proximal) nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a serviço atribuição de sentido ou da criação de significado”.

Por conta desse processo de decodificação da palavra, o aluno não consegue interpretar determinados textos com palavras desconhecidas, consegue apenas interpretar as palavras que ele conhece, ou seja, faz parte do conhecimento prévio que ele possui.

Nessa perspectiva, Koch (2003:13) parelha língua com o sujeito já que o pressuposto é: “a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote”. A língua e sujeito são inseparáveis. A autora afirma que essa concepção tem que estar interligada para haver um sentindo completo do que se fala, escreve, ler ou pensa.

Cabe a nós professores, ensinar de formar clara e concisa em questão da leitura e interpretação de texto, não focando apenas nesses elementos. Lembrar

também que a língua portuguesa é um conjunto de regras e precisa ser seguida. Ensinar o aluno a entender e aplicar o seu vocabulário de forma eficaz, transformando assim em um letrado que faz uso da língua correta, capaz de entender o que se diz, escreve e ler.

Cada leitor será compreendido de acordo com a sua concepção sobre o mundo, ou seja, que ele permita se compreender. Cada um vai ser aproximado de acordo com suas possibilidades, segundo Welton (1981) afirma que: “A compreensão da leitura consiste em algo mais do que uma reconstrução do significado intencional do autor”.

DESENVOLVIMENTO

O ensino fundamental precisa consistir na melhoria e qualidade de educação, não somente ser um simples transmissor de conhecimento, mas introduzir o aluno a pensar, ser dinâmico e conhecedor de suas habilidades e capacidades cognitivas.

Planejar e pensar andam juntos ao começo do dia, o homem pensa, distribui suas atividades no tempo: o que irá fazer como fazer, para que fazer, com que fazer etc. Nas mais simples e corriqueiras ações humanas, quando o homem pensa de forma a atender suas metas e seus objetivos, ele está planejando, sem necessariamente criar um instrumento técnico que norteia suas ações.

Essas observações iniciais estão sendo expressas apenas para chamar atenção sobre o aspecto cotidiano da ação de planejar e como o planejamento faz parte da vida. Aquele que não mais planeja, talvez já tenha robotizado suas ações, portanto, quem sabe, não tem a consciência de que esta fazendo, nem se ainda pode construir alguma coisa. Alguns dizem: "nem preciso mais pensar, eu não necessito planejar, já vou fazendo, por que sei onde vai dar...” e assim por diante.

Neste sentido, o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos, não pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação educativa e outra qualquer, seja em um nível micro, quer, seja no nível macro.

O processo de planejamento está inserido em vários setores da vida social: planejamento urbano, planejamento econômico, planejamento habitacional, planejamento familiar, entre outros. Do ponto de vista educacional o planejamento é um ato político-pedagógico por que revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir.

Dentro deste panorama depara-se com a formação dos educadores e o planejamento dos mesmos nas universidades, onde buscam um espaço para a sua pratica pedagógica intencional, capaz de provocar situações favoráveis ao desenvolvimento do aprendiz nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo emocional, nas habilidades e as atitudes e valores.

De acordo com Pimenta (2002), embora os professores universitários possuam experiências significativas na área de atuação, ou tenham um grande embasamento teórico, predominam no geral, o despreparo e até um desconhecimento

cientifico do que seja o processo de ensino-aprendizagem, o autor ainda acrescenta que geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que administrarão.

Contudo a realidade é que professores quando passam a atuar na docência, no entanto, fazem-na sem qualquer habilitação própria para ensinar.

Por isso uma das definições que se permeou entre os acadêmicos e especialistas foi de que a leitura era apenas o processo de decodificação dos signos linguísticos, ou seja, saber ler até algumas décadas atrás se resumiu apenas em reconhecer letras, sílabas e palavras.

Sabe-se hoje em dia que a leitura está além do alcance dos olhos, o que se esconde por trás das linhas, os conhecimentos prévios, enfim, são elementos necessários para a produção e compreensão do texto, o que ultrapassa em muito, os limites da simples decodificação. O leitor não é mais um receptor passivo orientado pela ordem do texto, mas é capaz de construir sentido a partir da direção e elaboração de seu pensamento e a sua imagem de mundo.

Lajolo (1991, p.59) ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

O processo de leitura e compreensão exige do leitor um conhecimento de mundo, não se pode interpretar um texto ou produzir-se sem base, isto exige do acadêmico uma atenção e atualização dos fatos que o cerca, só é possível fazer uma boa produção textual quando se tem conhecimento de mundo e de situações, exige-se também que se tenha um bom acervo de palavras e noção de como as mesmas serão utilizadas.

Portanto, o leitor precisa de mais recursos além do conhecimento da linguagem para a realização da leitura. “Como afirmam Fulgêncio e Liberato (1998), é possível que um leitor não consiga ler um texto que, embora escrito em uma língua que ele domina, trate de um assunto sobre o qual ele não tem informações”.

Então, verifica-se que, para a realização da leitura, são necessários vários elementos, pôr exemplo, indivíduo que lê saiba o significado das palavras mais complexas e saiba também fazer uso dos sinais de pontuação, inclusive conhecimentos existentes no interior do indivíduo. Ainda acrescentam Fulgêncio e Liberato (1998, p. 13), a leitura não é a simples decodificação do sinal gráfico que se aprende no início da alfabetização, mas uma compreensão de textos.

Percebe-se que a complexidade da problemática que envolve os atos de leitura e escrita continua despertando o interesse de estudiosos em todo o mundo. A instituição educacional precisa realizar seu papel de promotora e de transmissora de conhecimentos capazes de formar o cidadão para que atenda às demandas sociais e que interaja no mundo onde vive de maneira eficiente e prazerosa, embora, muitas vezes, ainda se apresente como

atividade enfadonha que afasta o aluno. É por isso que conceitos de leitura e estratégias para conseguir arraigá-la às crianças não param de surgir.

Ter capacidade de ler, nos dias de hoje não se resume em ser capaz de decodificar um texto. Espera-se de um leitor a competência de executar uma gama de tarefas, exige-se também que este seja capaz de produzir bons textos. Sabe-se que o acesso à leitura e à escrita constitui um importante meio de alcance da democracia e do poder individual, o qual pode ser definido como uma capacidade de compreender por que as coisas são como são.

A partir dessas definições, percebe-se que a busca por uma leitura eficiente está sendo objeto de estudos por especialistas.

Sabe-se que a leitura é muito importante para a formação dos leitores, pois ela desperta nos alunos interesse e prazer em aprender, além de ajudá-los a aumentar seu vocabulário e suas expressões, envolvendo o aluno leitor com ideias que lhe darão enfoques abrangentes para o conhecimento cultural do qual depende o seu progresso na vida.

A leitura é uma prática muito importante para a construção do conhecimento e exercício da cidadania. Com as mudanças do mundo moderno, a escola não é mais o único local de fonte do conhecimento, pois com os avanços da imagem, da cor, da tecnologia e do movimento, percebe-se que o adolescente desinteressou-se pela importância da leitura, a qual é trabalhada na escola sem recursos atrativos e com poucas formas de promover a interação com o tema dos textos.

Segundo Ingedore Villaça Koch (2002), existem três concepções de leitura. Foco no autor, foco no texto e foco na interação autor-texto-leitor. Na concepção foco no autor, o texto é que exclusivamente veicula as ideias do autor, sujeito individual, psicológico e dono de suas vontades e ações.

O leitor lê somente para entender a ideia do autor, não questiona e nem interage. Na concepção foco no texto, o sujeito é passivo e sem consciência; o autor codifica os vocabulários, e o leitor decodifica-os; Koch ainda destaca que: A concepção foco na interação autor texto leitor é a melhor, pois é uma leitura ativa, crítica contextualizada, o sujeito é ativo, o autor constrói o texto, o texto é um instrumento de interação com o autor e leitor. O leitor é responsável pela interpretação do texto. Nesta concepção o texto não é um código, e sim interpretações de sentidos. (KOCH, 2002, p.12)

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES E PRODUTORES CRÍTICOS

Na estrutura e funcionamento do ensino, o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas.

No que diz respeito ao planejamento de ensino a eficiência na ação docente requer planejamento. O professor precisa ser capaz de prever as ações necessárias para que o ensino a ser ministrado por ele atenda os seus objetivos. Isto exige a cuidadosa preparação de um plano de disciplina e tantos planos de unidade quanto

forem necessários.

Em relação aos métodos de ensino a moderna pedagogia dispõe de inúmeros métodos de ensino. Convém que o professor conheça todas as vantagens e limitações de cada método para utiliza-los nos momentos e sob formas mais adequadas.

Quanto às técnicas de avaliação não se pode conceber ensino sem avaliação. Não apenas a avaliação no final do curso, mas também a avaliação formativa, que se desenvolve ao longo do processo letivo e que tem por objetivo facilitar a aprendizagem.

Com isso, pôde-se ressaltar que através da qualidade de educação oferecida nas escolas e de professores qualificados podemos com isso amenizar as dificuldades de leitura / compreensão e produção de texto.

Tem-se notado um profundo desinteresse pela leitura e produção textual nas escolas, quando se pede que se produza um texto em exames educacionais. Isso por que alguns professores ainda alienados a uma pedagogia rudimentar tem a produção textual como castigo, não se motiva o aluno para que parta dele o desejo de produzir textos, mas exige-se que se faça, e muitas das vezes esses textos não expressam a real mensagem do aluno, mas sim a concretização de uma ideia que o professor quer ouvir/ler.

Silva (1993) argumenta que a prática da leitura a partir de interpretações pré-estabelecidas, sem análise e reflexão do grupo envolvido na atividade, sem mobilização do conhecimento prévio, sem, portanto, qualquer chance de formular inferências, permite apenas que o leitor decodifique um enunciado que já está elaborado, pronto e embalado para uso, não havendo a possibilidade de construção de significado para o texto lido.

Nesse sentido, os autos trazem sugestões que podem ser aplicadas pelos educadores durante o estudo de textos em sala de aula. Soares (1979) ressalta o professor deve proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades que quer que os estudantes desenvolvam. E acrescenta: Para que sejam atingidos os objetivos pretendidos, é necessário que os alunos tenham interesse pelo texto, que os alunos participem ativamente do estudo do texto, que sejam eles a estudar o texto, sob a orientação do professor, e não este a estudar o texto diante de alunos espectadores.

Faz necessário que o processo integre seus alunos a este mundo da leitura e produção textual de forma democrática respeitando as opiniões de cada um, e por certo dando algumas dicas de como melhorar o texto do aluno.

É cada vez mais frequente entre os estudantes ler e não entender, ter dificuldades de comentar o que leu não conseguir passar sua opinião sobre filmes, músicas e textos. Diante disso, como formar alunos que saibam interpretar um texto dando-lhe sentido?

Segundo a linguista Eunice Lopes de Souza Toledo (2001), o texto, nesse caso, não se limita à palavra escrita, mas engloba discursos que fazem parte do cotidiano, como música, cinema, televisão, jornal, literatura e legislação.

Irandé Antunes (2003) afirma que é preciso ter em mente, ainda, que, “o grau

de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto interfere, também, no modo de realizar a leitura" (ANTUNES, 2003, p.77).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), somente uma leitura aprofundada, na qual o aluno é capaz de enxergar os implícitos, permite que ele depreenda as reais intenções que cada texto traz.

Sabe-se das pressões uniformizadoras, em geral voltadas para o consumo ou para a não-reflexão sobre problemas estéticos ou sociais, exercidas pelas mídias. Essa pressão deve ser explicitada a partir de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno "percepção e reconhecimento – mesmo que inconsciente – dos elementos de linguagem que o texto manipula" (LAJOLO, 2001, p. 45).

Desse modo, o aluno terá condições de se posicionar diante do que lê.

Bakhtin e Volochinov (1999) destacam que: "As palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, elas são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama todas as relações sociais em todos os domínios". (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1999, p.41).

Ângela Kleiman diz que ensinar a ler é: Criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, isto é, mostrar ao aluno que quanto mais ele provir o conteúdo, maior será sua compreensão; é ensinar o aluno a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento (...). Isso implica em ensinar não apenas um conjunto de estratégias, mas criar uma atitude que faz da leitura a procura da coerência. (KLEIMAN, 2008, p. 151).

A pesquisa de campo realizou-se na Escola Municipal de São Paulo que atende a uma clientela desde a educação infantil ao ensino fundamental, uma soma de 333 alunos.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se um roteiro de entrevistas com três perguntas abertas e três fechadas para cada participante. Utilizou-se ainda um caderno para anotar as observações das informações obtidas. Logo, fez-se a pesquisa através de coleta de dados numa abordagem qualitativa. Mas, para isso enviou-se previamente a direção da escola um requerimento solicitando a permissão para a realização do trabalho, onde também se apresentou o tema, a proposta de trabalho, as intenções e os procedimentos a serem adotados.

Sendo assim, realizou-se com os participantes da pesquisa uma conversa prévia nas suas residências e na escola no seu local de trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao abordamos sobre as dificuldades de leitura/interpretação e produção textual, observa-se que o papel dos docentes nas escolas tem significativa importância para o bom desempenho do aprendizado no ensino do discente, pois se constitui nas escolas diversos tipos de docentes: temos docentes experientes no campo de trabalho que podem dominar teoricamente os conteúdos, mas que não sabem ensinar, docentes que sabe ensinar os conteú-

dos teóricos, mas nunca os vivenciaram, e ainda, um grupo seleto que possui todos esses atributos, teoria, pratica e didática, entre outros perfis, e ainda tem outro grupo que não possui todos os atributos e mesmo assim estão na sala de aula.

Falando do último grupo, observa-se que são professores por ser, na verdade estão somente para preencher uma carência no quadro de contratados da escola que não possui professores qualificados.

Sendo assim, ensinam a turma sem se preocupar com o real significado do processo ensino-aprendizagem. A maioria desses professores, só faz copiar na lousa, leem oralmente o que copiou ás vezes faz leitura em livros didáticos, porém não se preocupa se o aluno aprendeu ou não alguma coisa.

Na verdade, esse grupo não se identifica como professores são apenas meros repetidores mecânicos que não levam os alunos a apreensão do conhecimento.

Com isso, e pesquisa de campo com alunos do 9º ano do ensino fundamental, constatou-se que 70 % dos entrevistados acreditam que as dificuldades encontradas na produção e compreensão de textos se dá em função da falta de estimulo em sala de aula por parte dos professores, argumentaram que alguns professores não trabalham estimulando a leitura crítica de textos e nem solicitam alguma produção própria do aluno para conhecer suas habilidades sobre criação de textos.

É fato que na maioria das escolas poucos de exige do aluno no que diz respeito à produção textual, em algumas instituições esse processo é iniciado apenas no ensino médio e com uma frequência muito pequena. I

Apenas 30 % acreditam que as dificuldades de leitura, compreensão e produção de textos se dá em função da falta de acesso a diferentes fontes de leitura, como por exemplo, jornais, revistas, sites entre outras fontes.

Observa-se que ao analisar a resposta dos entrevistados pode-se detectar que a maioria dele enfatiza a falta de leitura em sua trajetória escolar, como decorrente da dificuldade de leitura/compreensão e produção de textos, alguns enfatizam a falta de acesso à leitura.

Dos professores entrevistados que atuam na turma de 9º ano, 80% dizem que não estimulam a leitura e a produção textual por falta de material didático. É fato que não convence, sabe-se que o educador quando é preparado para desenvolver o seu papel, o mesmo trabalha como que tem a sua volta, utilizandose de boas estratégias, faz-se um trabalho dinâmico e produtivo.

Já 20 % trabalham utilizando-se de várias estratégias para amenizar o problema das dificuldades de leitura /compreensão e produção de textos. Estes por sua vez, promovem-se oficinas baseadas na obra de Elisabeth Baldi: Leitura nas serie iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura (2009). É uma obra com varia modalidades de leitura que podem ser trabalhadas o ano todo, que são: bibliotecas todos os dias (pode ser trabalhado durante o ano), leitura socializada (bimestral ou trimestral, conforme o volume de texto da obra escolhida),leitu-

ra individualizada (mensal ou bimestral) e unidade de leitura ou leitura mediada (que pode ser trabalhada trimestral).

Neste contexto, trabalham arte cênica, envolvendo assunto do interesse do aluno: brincadeiras, convivência, esportes, beleza, diferenças, namoro, amizade entre outros e nunca deixando de fazer leitura, análise linguística, interpretação e produção textual.

Para tanto, ao analisar a resposta dos professores entrevistados pode-se detectar que a maioria deles não enfatiza a leitura em seu contexto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostra que foi possível concluir que se faz necessário propor aos alunos atividades de leitura em que eles possam descobrir que o sentido do texto - a ser construído - depende tanto dos objetivos e das perguntas dele mesmo - aluno -como da natureza do texto e de seu macro e superestrutura. Além disso, é importante e necessário que o aluno aprenda a utilizar as estratégias de leitura usadas pelo leitor assíduo, com a finalidade de se tornar também um leitor crítico e autônomo, que se busquem novas palavras para seu vocabulário.

Os alunos precisam de atividades que lhe permita desenvolver seu intelecto, redações, discursos orais. O resumo escrito, na nossa ótica, deve ser antecedido por práticas orais de condensação das ideias que permitam que o aluno organize aos poucos sua linguagem para níveis mais elevados.

Conclui-se que os conteúdos, as metodologias, as estratégias de ensino-aprendizagem, a avaliação do ensino é indispensável nas entidades educacionais em função de uma mudança na dificuldade de leitura e produção textual pelo aluno. Com isso utilizar-se de uma pratica pedagógica coerente e de aprimoramento das capacidades sócio cognitivas não totalmente desenvolvida

O aluno precisa tornar-se um leitor assíduo, capaz de compreender, interpretar e conhecer a leitura coerente e habitual das escolas e de outras instituições de ensino, o qual aprenderá a questionar, avaliar e entender o que o autor quer passar nos textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília. 1998

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. Como facilitar a leitura. 3. ed. São Paulo:

Contexto, 1998.

LAJOLO, M. et al. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 10.

ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

PIMENTA, S.G., ANASTSIOU, L. DAS G.C. DO- Ciência no ensino superior.

São Paulo:Cortez,2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Elementos da pedagogia da leitura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOARES, Magda Becker et al. Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1°grau: sugestões metodológicas 5ª a 8ª series. Rio de Janeiro: MEC/DEF/UFMG, 1979

A ABORDAGEM DOS TEMAS TRANSVERSAIS COMTEMPORANEOS DA BNCC.

NA PERSPECTIVA DOS ESPAÇOS ESCOLARES

MARCELA FERNANDES MURAKAMI

O presente trabalho se fundamentará na prática e na vivência e no espaço não escolar e serão abordados aspectos relevantes em relação ao espaço e a sua funcionalidade bem como a formação dos profissionais para atuarem no espaço não escolar e tudo que pode ser resgatado para a reflexão com a prática. A formação dos professores e gestores há um compromisso com as políticas públicas para educação os efeitos da globalização envolvendo aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais e os avanços tecnológicos que vão sendo observados com maior ênfase nas areais educacionais as quais prezam pelas melhorias nos indicies de real inclusão social e a implementação de ações que possam levar os alunos a educação de qualidade.

A resolução CNE/ CP nº 1, de 15 de maio de 2006. art.4º; nos mostra que as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistema e instituição de ensino englobando.

I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiencia educativas não escolares;

III – Produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contexto escolares e não escolares.

Dessa forma o princípio básico da docência remete a gestão, que conforme a Resolução 01/2006, implica em planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, assim como em produção e difusão do conhecimento nos mais diversos espaços sociais havendo a necessidade de percepção de que as atividades educativas não podem estar restritas ao espaço escolar e que o gestor da educação pode muito bem atuar no planejamento e execução destas atividades.

Nesse enfoque fica assegurada a formação de profissionais da educação em conformidade com a LDB (Lei 9394/96), que em seu artigo 64, estabelece a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, em cursos de graduação em pedagogia ou em pós-graduação, devendo esse nível ser regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação.

Certos de que, os projetos pedagó-

gicos tem a docência como base para

formação, a gestão na perspectiva democrática e a pesquisa como elemento articulador do currículo de forma a promover a interlocução entre as áreas de conhecimento, são propostos projetos como componente curricular para efetivar o princípio da indissociabilidade entre a teoria e a prática, o ensino e a pesquisa. Nessa linha, à docência consiste de uma ação educativa que se configura nos processos de ensino e aprendizagem e na construção de conhecimentos.

Dessa forma, em termos gerais, o que configura um espaço escolar é o ambiente propício para aprendizagem em que a formalidade educacional se constitui, já no espaço não escolar a aprendizagem acontece em ambiente não formais segundo as especificidades das leis vigentes para estes espaços.

Os temas transversais na educação não estão relacionados a nenhuma disciplina específica,sendo assim, não há uma forma considerada correta de aplicar esse conceito no dia a dia dos estudantes.

Porém, podemos dizer que esse trabalho acontece por meio de uma parceria entre a família e a escola. Isso ocorre porque vários conceitos e valores propostos pelos temas transversais devem ser repassados para as crianças em casa, antes mesmo do ingresso na Educação Infantil.

Claro que esse é um processo inicial, e somente com o desenvolvimento do aluno e o reforço contínuo desses conceitos é que o jovem conseguirá internalizá-los, fazendo parte do seu perfil como cidadão. Essa parceria, porém, deve se estender durante toda a formação do aluno, sendo essencial para que o aprendizado seja significativo.

Por exemplo: o tema relacionado a orientação sexual deve ser abordado na escola e em casa pelos pais, sempre com informações que são importantes para cada faixa etária. Repassar a responsabilidade de trabalhar os temas transversais somente para uma das instituições, família ou escola, dificilmente levará a uma aprendizagem realmente significativa.

A escola é o espaço em que os temas transversais são representados pelos valores repassados pelas famílias, que serão ampliados dentro de um contexto educacional e social, e o papel dos professores e alunos também precisa passar por uma transformação.

O estudante tem como incumbência trabalhar, fazer pesquisas, relatórios e observações. O professor, por sua vez, deve atuar como orientador e conselheiro, utilizando os temas transversais para tratar de problemas sociais atuais, reavivando as potencialidades de cada um e dando aos estudantes o estímulo para ampliarem o olhar sobre diversas questões, sempre com respeito e tolerância às diferenças.

Em 15 de maio de 2006 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução

CP/CNE nº. 1/2006 que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, propiciando discussões sobre novas demandas de trabalho que possibilitam a atuação desse profissional em diferentes espaços, trazendo uma nova proposta para a formação do pedagogo que rompe com a

concepção dicotomização de formação do pedagogo como professor, que lecionava educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, e do pedagogo como gestor, visto como especialista ou técnico.

BIBLIOGRAFIA

1. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: .

2. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: .

3. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Contemporâneos Transversais, ética/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: .

4. BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de outubro de 2003. Disponível em: .

5. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: .

6. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008. Disponível em: .

7. BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: .

8. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: .

9. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

LETRAMENTO DIGITAL E CAPACITAÇÃO TÉCNICA NO ENSINO À DISTÂNCIA

MARIA CONCEIÇÃO CARDOSO CRISTOVÃO

RESUMO

A Educação à Distância (EAD) via internet depende de diversos elementos: meios técnicos, como computador ou celular, e capacitação técnica, como aprender a usar equipamentos e como utilizar as ferramentas disponíveis na internet. O presente artigo foca como o letramento digital ajuda na capacitação técnica do aluno e do docente. O artigo justifica-se pela ajuda que pode trazer ao docente e ao discente ao mostrar como explorar bem os gêneros digitais. A área de letramento digital propõe-se a sistematizar os gêneros que circulam na esfera digital; nesse artigo, nosso foco recai principalmente nos textos que utilizam hiperlinks (hipertextos), as enciclopédias digitais, os vídeos e os fóruns. Os textos que circulam no meio digital possuem algumas características: flexibilidade do conteúdo proposto; utilização de ferramentas tecnológicas que não dependem do aparelho do usuário, mas estão contidos na própria plataforma; possibilidade de o usuário complementar o conteúdo proposto e o uso de recursos multimídia com facilidade. O artigo mostra como é preciso integrar o letramento digital na capacitação técnica dos alunos e dos professores.

Palavras-Chave: Educação à Distância. Letramento Digital. Gêneros Digitais.

INTRODUÇÃO

A educação remota é uma realidade desde o desenvolvimento de formas tecnológicas de entrega à distância de conteúdo. Por exemplo, antigamente ocorria educação remota pelos correios: uma instituição mandava apostilas e acompanhava à distância os alunos; depois, ocorreu a adoção de meios midiáticos, como rádio e televisão. Atualmente, a educação remota explora, principalmente, a internet.

A Educação à Distância (EAD) via internet depende de diversos elementos: meios técnicos, como computador ou celular, e capacitação técnica, como aprender a usar equipamentos e como utilizar as ferramentas disponíveis na internet. O presente artigo pretende focar os problemas da capacitação técnica na EAD.

Dentre os problemas de capacitação técnica, há os que advém da manipulação da ferramenta física, computador, notebook, tablet ou celular, ou da ferramenta virtual, como softwares e os gêneros que circulam no universo digital. O domínio dos gêneros digitais é estudado por uma nova área de estudo, o letramento digital.

Desse modo, para que um aluno consiga obter sucesso no EAD, é preciso que ela saiba como explorar as informações dos gêneros que circulam no universo digital. Por exemplo, um aluno EAD deve ser capaz de explorar os hiperlinks, pois os textos digitais podem ter endereços que levam o usuário a outra página. Porém, nesse processo, o usuário/aluno pode perder-se e esquecer qual era o foco da leitura inicial, antes de entrar nos hiperlinks.

Aprofundando ainda mais o objetivo do presente artigo, será feita uma análise da capacitação técnica, em relação ao letramento digital, que o aluno precisa desenvolver para conseguir aprender com sucesso no ensino EAD. O tema justifica-

-se, primeiro, pela dificuldade que alguns alunos apresentam ao lidar com os conteúdos de forma digital.

Como citado anteriormente, o hiperlink pode causar dispersão na leitura do estudante; o uso de enciclopédias digitais pode esbarrar na falta de confiança da fonte; os fóruns virtuais podem fugir do assunto proposto e os vídeos podem gerar, no aluno, uma atitude passiva no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, ao observar os problemas que o aluno pode enfrentar no ensino EAD, o artigo irá mostrar como eles ocorrem e quais estratégias o professor poderá utilizar para evitá-los. O artigo justifica-se pela ajuda que pode trazer ao docente e ao discente ao mostrar como explorar bem os gêneros digitais.

O artigo adota como método o estudo e a sistematização de bibliografia sobre gêneros digitais presentes no ensino remoto virtual. A área de letramento digital propõe-se a sistematizar os gêneros que circulam na esfera digital; nesse artigo, nosso foco recai principalmente nos textos que utilizam hiperlinks (hipertextos), as enciclopédias digitais, os vídeos e os fóruns.

O foco nesses gêneros é dado devido à relação deles com a EAD, ou seja, o artigo vai mostrar como o letramento digital ajuda na capacitação técnica do aluno e como o docente pode ajudar o aluno nesse domínio.

Na primeira parte do artigo, serão explorados os principais problemas que o aluno pode passar no processo de EAD. Será feito o aprofundamento do que se espera como capacitação técnica de um aluno para o real aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem no ambiente remoto.

Em um segundo momento, o artigo irá apresentar o que é letramento digital. As teorias de letramento defendem que não basta ao leitor saber ler, mas que deve conhecer o modo como os textos circulam na sociedade. Desse modo, o letramento digital emerge da necessidade de compreender como os leitores interagem com os textos no espaço virtual.

Os textos digitais terão características como, por exemplo, a presença de endereços que remetem a outros textos, a possibilidade de interação, a possibilidade de mostrar vídeos e sons em meio a um texto escrito, entre muitas outras características. Por isso, estudaremos, principalmente, as características que serão mais importantes para os gêneros digitais a serem estudados.

Na última parte do artigo, será feita a aplicação dos conceitos sobre letramento digital aos gêneros mais comuns que circulam no espaço EAD: textos com hiperlinks (hipertextos), fórum, enciclopédia digital e vídeo. O objetivo dessa última parte é mostrar como o letramento digital pode levar a uma melhor capacitação técnica do aluno no ambiente de EAD.

1. A capacitação técnica para o ambiente de EAD

A educação remota coloca aluno e docente em um ambiente com diversos desafios. Ao considerarmos a experiência do ensino remoto, podemos defini-lo dessa maneira:

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estudando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informação e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE; KEARSLEY,

2007, p. 1).

Desse modo, podemos compreender que os elementos mais básicos do ensino à distância são: um emissor de conteúdo (docente), um meio que permita a comunicação à distância e um receptor do conteúdo (discente).

Pela definição dada, começamos a observar alguns problemas: em um processo de ensino-aprendizagem, é preciso que haja a troca entre os papéis de receptor e emissor. Por exemplo, como o aluno poderá tirar as suas dúvidas se não houver a possibilidade de ser também um emissor? Segundo problema: o meio tecnológico utilizado implica em algumas características que irão determinar o método de ensino-aprendizagem adotado, ou seja, o docente e o discente deverão estar cientes das possibilidades e limitações do meio utilizado a fim de desenvolveram uma interação que aproveite ao máximo esse meio adotado.

Tomando modelos de ensino remoto já adotados, como por correspondência ou pelo uso de meios de comunicação em massa (rádio e televisão), observa-se que a ferramenta digital, a que utiliza a internet como meio, possui a vantagem de já possuir, atualmente, mecanismos de interação. Na correspondência, há o problema da distância e da demora do serviço postal; no rádio, há a limitação do meio, pois televisão e rádio permitem apenas um emissor por vez, ao passo que, nas ferramentas interativas da internet, é possível que haja uma grande interação entre professor e aluno.

A interação utilizando a rede mundial de computadores começou com a Web 2.0, que pode ser considerada uma plataforma que comunica e partilha conteúdos e serviços, potenciando uma verdadeira arquitetura participada, onde os conteúdos, postados por cada um de nós, encontram seu espaço na rede e obtêm a divulgação adequada. Representa um novo paradigma onde a colaboração ganha força suficiente para concorrer com os meios tradicionais de geração de conteúdo. [...] refere-se a uma suposta segunda geração de serviços da internet. (FERREIRA; BASTOS, 2006)

Ou seja, com o modelo Web 2.0, houve a possibilidade de o usuário também trocar de posição com o produtor de conteúdo; nas redes sociais o usuário como produtor de conteúdo é bem visível: em redes como Facebook ou Instagram, o usuário pode postar textos, imagens e vídeos. Se compararmos o controle que os produtores de conteúdo exerciam em mídias de massa, a internet na sua versão Web 2.0 proporcionou que mais pessoa pudessem, com poucos recursos, produzir também conteúdo.

A Web 2.0 é um meio que possui as seguintes características (PÓVOA, 2006):

a) a utilização da web como aplicativo, ou seja, o aluno não precisaria, por

exemplo, ter um processador de texto em seu computador, pois poderia entrar em um site que simulasse esse programa;

b) a abertura dos sites à melhoria: conforme os usuários utilizam e dão feedback, os sites vão sendo aprimorados;

c) utilização de elementos de rede social, que permitem o contato entre todos os usuários em forma de rede;

d) o conteúdo pode ser publicado tanto pelo produtor do site como pelo usuário, por exemplo, os comentários dos usuários em um determinado site.

Desse modo, a capacitação técnica do docente e do discente na utilização do EAD via internet deve levar essas características em consideração: não precisar instalar programas específicos, flexibilidade da arquitetura do site e do conteúdo e possibilidade de interação em graus variados. Os textos que circulam no meio digital terão o impacto dessas características, estudadas pelo letramento digital.

2. Letramento Digital

Na parte anterior, observou-se que a capacitação técnica do docente e do discente não ocorre somente pelo domínio de softwares e hardwares, ou seja, o domínio das ferramentas é necessário, mas não implica toda a capacitação técnica necessária. Outra capacitação é a forma como o conteúdo é impactado em uma plataforma de ensino remoto via internet.

Observou-se que os textos que circulam no meio digital possuem algumas características: flexibilidade do conteúdo proposto, pois o site não se oferece como algo fixo semelhante a um livro; utilização de ferramentas tecnológicas que não dependem do aparelho do usuário, mas estão contidos na própria plataforma; possibilidade de o usuário complementar o conteúdo proposto e o uso de recursos multimídia com facilidade.

Fazendo um contraponto ao texto que circula em um livro didático, a diferença é evidente: os dados contidos em um livro não podem ser automaticamente atualizados; o livro pode conter fotos e gráficos, mas não pode conter sons e vídeos; o aluno não pode inserir informação no livro didático e é necessário que ferramentas como calculadora estejam sendo usadas fora do objeto livro.

Observando o impacto que a web causou nos conteúdos, diversos estudiosos debruçaram-se sobre as especificidades do texto no meio digital. A teoria dos letramentos foi uma das que se debruçaram sobre esse problema.

O letramento é uma teoria que faz um recorte específico no objeto de estudo chamado texto: a relação dos textos com as esferas sociais e o comportamento leitor. Ou seja, a diferença fundamental (entre letramento e métodos de alfabetização), que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy) e o conceito de alfabetização (alphabétisation, reading instruction, beginning literacy) (MAGDA, 2004, p. 6)

Considerando a relação entre o texto e as práticas sociais, podemos conceber pessoas alfabetizadas, que conseguem decodificar o código alfabético, mas

não letradas, não compreendem a função social de um cartaz sobre vacinação, por exemplo; por outro lado, uma pessoa pode ser letrada, reconhecer o nome dos ônibus em um terminal urbano, mas não ser alfabetizada, ou seja, não consegue decodificar o código.

Para as discussões desse artigo, é preciso verificar como essa nova característica da sociedade, o surgimento da internet e a digitalização dos conteúdos e das plataformas de ensino, modifica o letramento. A área de letramento digital surge, justamente, para verificar como essa característica que emergiu da atual sociedade da informação, termo surgido nos anos 1970, a digitalização dos conteúdos, impactou a circulação dos textos.

Devido a essa realidade, é preciso que haja diversas formas de letramento circulando nos ambientes escolares:

somente um ensino pautado no desenvolvimento dos diversos letramentos e não somente no letramento tradicional, o que é comum na educação brasileira, pode permitir que a educação saia dos muros das instituições e perceba o processo ensino-aprendizagem como algo para a vida, o que é uma demanda do mundo globalizado (PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p. 426)

Desse modo, se a sociedade sofre mudanças em sua circulação textual, como ocorreu com a digitalização, é preciso que a escola se abra a essas mudanças.

A definição de letramento digital pode ser compreendida como o estudo da escrita e leitura que ocorrem em ambientes digitais. Porém, o letramento digital deve ser alargado para além da escrita, uma vez que plataformas como Youtube são utilizadas em larga escala e possuem vídeo. A principal característica dos textos digitais é, justamente, a multimodalidade.

Na próxima parte, veremos como letramento digital pode ajudar na capacitação técnica de docentes e discentes em relação ao ensino remoto, exemplificando com os principais gêneros utilizados nas plataformas didáticas.

3. Gêneros no letramento digital

O texto, como visto pela teoria do letramento, está intimamente ligado à esfera social; de um lado, portanto, temos o texto, seja verbal, visual ou multimodal, e do outro a esfera social. A questão é perceber como ocorre essa ligação entre texto e esfera social.

Para a teoria do letramento, tal ligação ocorre pelo uso do gênero. Entre os elementos que definem um gênero, estão o conteúdo (tema), linguagem, estilo, formato, tom, entre outros aspectos.

Tomando, por exemplo, o diário de papel, veríamos que é um gênero com um conteúdo cotidiano (quem escreve mostra o seu dia a dia), uma linguagem verbal escrita (busca captar as situações na escrita), um estilo em primeira pessoa (quem escreve um diário escreve sobre si), um formato impresso e processual (o diário é escrito seguindo uma linha do tempo) e um tom confessional (a pessoa busca contar a sua visão sobre o cotidiano).

Os gêneros digitais impactam de diversas maneiras os textos. Retomando os elementos, há, nos textos digitais, a seguinte característica:

a) conteúdo: aberto, enquanto no texto impresso é fechado. Isso ocorre por dois motivos: o próprio produtor de conteúdo pode modificar a página e o que está escrito nela e o usuário pode modificar inserindo comentários nela;

b) linguagem: multimodal, há uma tendência, nos textos digitais, a misturar texto verbal escrito, imagem, som e vídeos;

c) estilo: normalmente simples, direto e rápido. No meio digital, há uma circulação imensa de informações, além de uma atualização constante delas o que gera uma tendência a mensagens mais diretas, curtas e simples, em geral;

d) formato: tela do computador, tablet ou celular. Os textos digitais devem prever que podem ser acessados por equipamentos diferentes. Na tela, os textos podem assumir formatos diferentes, seja por mapas de conceito até o texto corrido semelhante ao impresso;

e) tom: variado, principalmente porque os textos digitais possuem diferentes vozes. Por exemplo, poderíamos ter um blog com uma linguagem mais formal enquanto a área de comentários terá textos informais e mais agressivos.

Dentre os gêneros digitais mais utilizados no ensino remoto utilizando a internet, percebe-se uma predominância na utilização de fóruns, enciclopédias digitais, vídeos e textos com hiperlinks.

O fórum é um gênero que se beneficia muito da plataforma digital, pois os meios digitais permitem uma maior interação entre os usuários. Em sala de aula, é comum a utilização do gênero debate, no qual os alunos posicionam-se sobre um determinado tema e desenvolvem uma argumentação defendendo esse posicionamento.

O fórum estabelece um debate que não ocorre em tempo real, o usuário pode deixar sua opinião muito tempo depois que um outro usuário escreveu, assim na “as interações são guardadas em algum formato e ficam disponíveis para os usuários que as requisitarem, de forma que posam compreender a discussão ou acrescentar suas intervenções a qualquer hora” (CRYSTAL, 2005, p. 78).

Além de permitir um texto construído coletivamente e sem uma resposta imediata, o fórum necessita de um moderador, alguém que selecione e evite mensagens redundantes, mensagens agressivas, entre outras características.

O fórum deve ser trabalhado com os alunos levando em consideração alguns pontos: a observação do que já foi escrito; evitar repetir posicionamentos já feitos, a não ser que seja para expor um novo argumento e capacidade de esperar outras respostas para pode continuar com a argumentação.

Outro gênero digital que circula bastante no espaço de ensino remoto é a enciclopédia digital. A enciclopédia tradicional, impressa, foi uma invenção do século XVIII, com o Iluminismo. Os inventores buscaram reunir, em um mesmo livro, os conhecimentos científicos que circulavam naquela sociedade. A organização da enciclopédia é semelhante a um dicionário, devido à ordem alfabética, porém, contendo elementos explicativos além de nomes de pessoas que deixaram alguma marca histórica.

O Wikipedia é uma enciclopédia digital que busca reunir o conhecimento, porém, é aberto à colaboração. Novamente, observa-se aquela característica apontada dos textos digitais: a mutabilidade do conteúdo. Qualquer usuário, potencialmente, pode modificar o verbete que está no site. Uma das maneiras de desenvolver o domínio desse gênero pelo docente é mostrar essa potencialidade: análise, crítica de verbete e proposta de melhorias. O aluno não só observa a característica coletiva do conhecimento como protagoniza a criação de um verbete.

Já os vídeos devem ser estimulados dentro da lógica da plataforma digital de ensino remoto. Os vídeos podem gerar, no usuário, uma postura passiva, de apenas receptar o conteúdo. O professor pode estimular a mudança dessa postura pelo estímulo de criação de conteúdos a partir dos vídeos.

Há diversas ferramentas na internet, como o MindMeister, que permitem a criação de mapas de conteúdo, tanto individuais como coletivas. Nessas ferramentas, o aluno seria estimulado a criar um mapa conceitual a partir do vídeo, o que tira a postura passiva e leva-o a uma postura ativa na aprendizagem.

Por último, deve-se ressaltar que os textos digitais possuem, normalmente, hiperlinks. O hiperlink é a colocação de um endereço eletrônico de outro site. Desse modo, a própria leitura é mutável, já que o usuário percorre o seu caminho pelo texto ativando ou não os endereços contidos no documento original. O hipertexto, por possibilitar diversas leituras, é "radicalmente instável e imprevisível de uma forma na qual o texto impresso não é" (BOLTER, 1998, p. 5). Por isso, o docente deve estimular que os alunos observem a sua caminhada pelos textos; novamente, o mapa conceitual no estudo de hipertextos pode ajudar a conectar os diferentes temas que os textos conectados por hiperlinks possuem.

CONCLUSÃO

A EAD via internet depende de diversos elementos: meios técnicos, como computador ou celular, e capacitação técnica, como aprender a usar equipamentos e como utilizar as ferramentas disponíveis na internet. O presente artigo focou como o letramento digital ajuda na capacitação técnica do aluno e do docente.

Para que um aluno consiga obter sucesso no EAD, é preciso que ela saiba como explorar as informações dos gêneros que circulam no universo digital. A área de letramento digital propõe-se a sistematizar os gêneros que circulam na esfera digital; nesse artigo, nosso foco recaiu principalmente nos textos que utilizam hiperlinks (hipertextos), as enciclopédias digitais, os vídeos e os fóruns.

Os textos que circulam no meio digital possuem algumas características: flexibilidade do conteúdo proposto, pois o site não se oferece como algo fixo semelhante a um livro; utilização de ferramentas tecnológicas que não dependem do aparelho do usuário, mas estão contidos na própria plataforma; possibilidade de o usuário complementar o conteúdo proposto e o uso de recursos multimídia com facilidade.

Desse modo, na última parte do artigo, mostramos como essas características dos textos digitais impactam o ensino

remoto e como o docente pode potencializar cada um desses gêneros.

A capacitação técnica deve ser desvinculada, portanto, de domínio do hardware ou software, mas deve incluir também técnicas de letramento digital.

REFERÊNCIAS

BOLTER, J. D. Hypertext and the Question of Visual Literacy. In: REINKING, D.; McKENNA, M. C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. Handbook of Literacy and Technology: Transformations in a Post-Typographic World. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

CRYSTAL, D. A revolução da linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FERREIRA, S.; BASTOS; R. Web 2.0 Recursos Tecnológicos e Formação. 2006. DISPONÍVEL EM: <http://www.slideshare.net/susana12345/web-20-recursostecnolgicos-eformao-susana-ferreira-20061566 raquelbastos-2006289>. Acesso em: 11 SET. 2010.

MAGDA, S. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação No 25 Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. Educação a Distância: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PINHEIRO. R. C.; ARAÚJO, J. Letramento Hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 55, n. 2, p. 401-430, 2016.

PÓVOA, M. Uma visão pragmática do termo que define a segunda geração da internet. 2006. Disponível em:

<http://www.escolabr.com/portal/modules/planet/index. php?sort=time&start=80>. Acesso em: 26/11/2020.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS SILVA

RESUMO

A Pesquisa realizada propõe uma análise aprofundada sobre os benefícios da brincadeira como atividade lúdica na educação infantil. No início foi realizado o histórico da educação infantil ao longo do tempo desde a antiguidade, passando pela Revolução Industrial até chegar à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, após foram abordados aspectos envolvidos no processo de aprendizagem na educação infantil no qual foi discutido a visão de alguns autores a cerca desse tema. Para essa pesquisa utilizei como norteadores embasamentos teóricos como: Adriana Friedmann, Tizuko Morchida Kishimoto, Paulo Nunes de Almeida entre outros.

Segundo esses autores a brincadeira é uma atitude voluntária que exprime liberdade e deste modo é essencial para o desenvolvimento da criança, constituindo-se num instrumento motivador de aprendizagem. A criança sempre brincou independentemente de épocas ou de estruturas de civilização, as brincadeiras são

uma característica universal e, portanto, devem fazer parte do trabalho do educador para que este possa estimular a aprendizagem infantil

Se utilizar desse recurso o educador confiará na capacidade da criança e permitirá que ela construa seu próprio espaço se auto conquistando. Este é um jeito bonito de se descobrir o mundo, em suas brincadeiras, a criança realiza, incorpora, altera e forma seus próprios critérios. Daí a importância de refletir sobre como estruturar atividades estimuladoras e significativas, apresentando à criança continuamente novas forma de se relacionar com o mundo afim de compreendê-lo e transformá-lo.

Palavras-chave: Brincadeira, Ludicidade, Aprendizagem Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa a importância da brincadeira no processo de aprendizagem na educação infantil.

O objetivo geral da pesquisa é verificar a importância do brincar na vida da criança em sua fase pré-escolar, já que é brincando que a criança desenvolve mais facilmente a linguagem oral, a coordenação motora, aspectos afetivos e cognitivos, entre outras habilidades, além de resgatar sua cultura promovendo interações.

Os objetivos específicos resumem-se a expor o histórico da educação infantil no Brasil, analisar e discutir o papel do educador e apresentar os principais conceitos associados a aprendizagem e a brincadeira.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de educação infantil vem sofrendo avanços significativos ao longo do tempo amparados em uma série de mudanças sociais que permitiram a inserção da criança como parte da sociedade e que passa a ter direito de ser atendida em suas necessidades e especificidades.

Desde a antiguidade em Roma, fatos importantes marcam a trajetória da história infantil. O jogo e a brincadeira tiveram papel importante na educação doméstica e eram fundamentais para manter e reproduzir o sistema político vigente da época do império Romano e com interesse pela educação física e moral, afim de que o cidadão se formasse um guerreiro. Em meio a esse contexto, o lúdico é abordado como exercício, treinamento e divertimento (BENVENUT, 2012).

Após o domínio da Grécia, surgiram as primeiras escolas dirigidas por professores gregos, despertando para o estudo das artes, filosofia, literatura e ciência.

Certos jogos, foram com base em atividades cotidianas, foram transmitidos de geração para geração como algo valioso, essa permanência faz com que ele considere o jogo como um fenômeno que pode ser analisado como um dos elementos para buscar a compreensão de certos aspectos da cultura, tais como o folclore, a poesia, a filosofia, etc. (...) Uma verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico que tenha sua própria essência a presença de elementos não materiais. (CORIA-SABINE, 2009, p.29).

Dessa forma, o ideal do aperfeiçoamento da personalidade do indivíduo por meio dos conhecimentos de jogos, artes e arquitetura e representações dramáticas.

Na idade média o conceito "criança" não existia, somente a partir do século XVII há surgimento da noção de infância e ainda assim a sua trajetória foi marcada pela discriminação, marginalização e exploração. Assim, de acordo com as mudanças socioculturais a criança passa a ser vista como indivíduo capaz de influenciar toda uma estrutura social.

Surgiram preocupações com sua sobrevivência, sua educação, cuidados com a alimentação, saúde e com brinquedos e objetos apropriados à criança. No Brasil do século XIX a criança era subestimada e ignorada no contexto familiar e social. Porém, com o grande aumento da população para áreas urbanas durante o período da Revolução Industrial, vieram problemas graves para saúde das crianças o que levou a um aumento da mortalidade infantil. Para amenizar esse fato a solução foi a criação de creches e asilos para cuidar de crianças pobres.

Com influência de educadores estrangeiros, surgiam novas propostas para desenvolvimento infantil tal como o assistencialismo às classes sociais menos favorecidas. Essas instituições preocupavam-se mais com a segurança física e alimentar da criança, não tendo o objetivo de promover o desenvolvimento intelectual e afetivo. Entretanto, com a implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61). De acordo com essa Lei recomendava-se que creches e jardins de infância tivessem material educativo apropriado para as crianças, porém, sem comprometimento ou deveres do Poder Público para com a educação infantil.

A educação infantil tal qual a conhecemos hoje é fruto de uma série de modificações sofridas ao longo dos anos. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 passou a reconhecer como um dever do Estado e direito da criança o atendimento em creches e pré-escolas, passando também a vincular tal atendimento ao campo educacional.

No período anterior à criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, as creches possuíam apenas caráter assistencialista, tendo como função apenas cuidar das crianças e aceitando matrículas somente de crianças cujas mães trabalhavam fora de casa. Nesse contexto as creches não possuíam nenhuma proposta pedagógica para lidar com as crianças. Percebendo as mudanças de concepção referentes a escolaridade e a infância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi atualizada, tornando-se a Lei nº 9354/96 e evidencia-se então, uma mudança considerável com relação a essa abordagem, pois em seu Art. 29 essa Lei dispõe que: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação infantil passa a fazer parte da Educação Básica evidenciando sua importância e reconhecimento das especificidades no desenvolvimento infantil. Porém, cabe observar que a partir de 2013, com a Lei nº 12.796/2013 esse trecho sofreu alteração, passando-se a considerar crianças de até cinco anos ao invés de crianças de até seis anos de idade. Entretanto com relação aos demais conteúdos abordados verifica-se que o papel do Estado deixa de focar-se em apenas

"cuidar" e passa a responsabilizar-se também com o desenvolvimento da criança, ainda que obviamente, atuando em conjunto com familiares e a comunidades a que a criança pertence.

Nessa nova abordagem a educação infantil busca novas propostas pedagógicas para atendimento à criança aliado a qualidade dos serviços educacionais, surge a necessidade de estudos e reflexão sobre métodos e propostas pedagógicas mais adequadas para construção de representações infantis considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A educação infantil é um tema que desperta cada vez mais o interesse de educadores, psicólogos, médicos e pesquisadores em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Deste modo o lúdico tem sido explorado por vários pesquisadores e pensadores como ações importantes no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento da criança. É possível afirmar que:

Numa brincadeira, a criança faz uso espontâneo de sua habilidade de separar significado de um objeto sem saber que está fazendo isso, exatamente como não sabe estar falando em prosa, mas fala sem prestar atenção nas palavras [...] Assim de conceitos ou objetos, as palavras se tornam partes de uma coisa. Em certo sentido uma criança brincando está livre para determinar suas próprias ações, mas em outro, esta é uma liberdade ilusória, pois suas ações estão de fato subordinadas aos significados das coisas, e ela age de acordo com eles. (VYGOTSKY apud NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 99).

A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

Segundo o texto da Secretaria da Educação (2006, p.45), brincar é uma atividade essencialmente humana, principal modo de expressão da infância. É marcada por um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com o outro ou com um ou maus objetos, não se restringindo, então, somente as brincadeiras orientadas ou em jogos e regras. É uma ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar, sua experiência e criar cultura. Brincando a criança se humaniza e se constitui como sujeito histórico-social.

Uma das características da brincadeira é transformar a experiência em hábito. As experiências mais significativas para a criança precisam ser repetidas e inseridas em uma prática da vida. Através do fazer ela desenvolve modos de aprender a pensar, de elaborar sai própria cultura e agir sobre as coisas do mundo. Brincar para a criança é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente e revela experiências que envolvem os sentidos de modo a favorecer que o mundo ganhe sentidos e significados próprios para criança.

A forma como se organizam, inventam, conversam, criam papéis, transformam os cenários é um modo particular de instaurar uma nova realidade e novos con-

textos e, portanto, um novo mundo repleto de sentimentos e expressividade.

A criança como um ser "brincante" (Guimarães, 2003, p.73) não brinca por ter uma "energia excedente" (Siller e Spencer Apud Guimarães, 2003, p.73), tampouco para relaxar ou como forma de recreação, em que regras podem enfatizar um desejo de domínio e competição. A brincadeira para as crianças possui sentido próprio, portanto, o ato de brincar deve ser preenchido pelo prazer e pelo divertimento de forma espontânea e criativa. O aspecto lúdico de que tanto falamos não está no presente somente nas brincadeiras, mas no jeito de a criança pensar e representar o que conhece, fazendo diversas conexões com o que está vivendo e aprendendo sobre o mundo, os objetos, as pessoas e suas relações com o outro. Desta forma, o papel do professor na instituição de Educação Infantil é fundamental. O educador se faz presente como observador das brincadeiras e jogos que as crianças gostam e conhecem. Outro aspecto da tarefa do educador é ampliar o repertório das brincadeiras e incrementar cada vez mais o conhecimento e a elaboração das mesmas, pois quanto mais as repertoriamos, mais ricas serão as experiências.

Brincar como principal linguagem da infância compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito as crianças de se comunicarem e interagirem.

Assim, brincar é um componente essencial do processo de desenvolvimento das crianças. Sendo um elemento constituinte do processo de aprendizagem. Deve tomar parte das atividades e conteúdo de que se ocupa a escola de Educação Infantil.

Brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural de criança que implica em compromisso ou seriedade e que envolve comportamentos espontâneos e geradores de prazer. (Maluf, 2003:1)

BRINQUEDOS TRADICIONAIS

Segundo Friedmann (1996, p.112), os brinquedos são criados pelas pessoas a partir do ambiente em que eles vivem, por exemplo, bonecas e bonecos que se parecem com bebês ou mesmo com pessoas adultas, cavalinhos imitando os cavalos imitando os cavalos dos soldados e dos vaqueiros, barquinhos, animais, entre outros. E o mais interessante é que tem sempre alguém inventando um novo brinquedo diferente dos que já existem. Para se inventar um brinquedo, ele é observado muito bem, as coisas do lugar onde vivem e usando a imaginação, são inventados. Isso acontece porque as brincadeiras e brinquedos são de forma uma expressão do nosso imaginário, é como se as pessoas imitassem a vida brincando. É por esse motivo que as brincadeiras e brinquedos são transmitidos de gerações as gerações nas comunidades desde a antiguidade. Os brinquedos tradicionais sempre encontraram as várias gerações que puderam conhecê-los. A peteca se destacou entre os portugueses. Pinotti (2006, p.68) ressalta que "os portugueses ficaram maravilhados com o jogo, que se mantém até a atualidade ganhando o mundo". O jogo de peteca tornou-se um esporte internacional. O termo "peteca" em tupi significa: pancada, tapa ou tabefe.

Peteca é um brinquedo genuinamente brasileiro, foi criado pelos índios

que confeccionavam com palha de milho, recheados com capim, em cima do pequeno saco amarravam penas coloridas, a brincadeira consiste em não deixar a peteca cair.

Pipas, raias, quadrado, capuchetas, barrilete, pandorga etc. Pega-se um pedaço de papel ou jornal, cerca de 40X40cm; faz-se um furo em duas de suas extremidades e amarra-se um pedaço de linha de mais ou menos 30cm, de modo que fique na posição de um losango e forma um arco. Amarra-se a ponta da linha de um carretel ao meio de uma outra linha que já foi amarrada à armação (varetas finas de bambu em cruz e o centro do losango). Em seguida, amarra-se outro pedaço em uma das outras pontas para fazer a rabiola. Nesse outro pedaço pequeno de linha, amarram-se pedacinhos de papel de mais ou menos 6cm, de modo a ficar apenas uma ponta presa.

A construção da pipa é uma atividade muito interessante para as crianças ensinarem umas as outras e se ajudarem. Tradicionalmente, e ainda hoje, as crianças preparam uma mistura de cola com pó de vidro que era passada na linha da pipa para na hora de empiná-la, para vencer as outras cortando a linha do adversário, essa técnica põe a imaginação e a abstração da criança.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Pique-esconde, passa-anel, amarelinha, bola de gude, rondas ou roda são brincadeiras tradicionais que resgatam em sua dinâmica o simbolismo da cultura social, resultantes da intervenção social e que possuem uma significação, tendo como características principais a autoria dessas brincadeiras. Passando de geração em geração vão incorporando variações e não lhe retiram nenhum valor, pelo contrário, reforçam o caráter dinâmico da cultura. As brincadeiras de rua possibilitam a espontaneidade infantil, em que as regras são testadas por séculos e passadas de criança para criança sem a propriedade adulta e referência escrita. As brincadeiras tradicionais e alguns aspectos psicológicos como: o medo, a fantasia e o faz de conta permitindo a criança a lidar com tais valores, reelaborando-os no seu contexto de vida. Brincar de casinha, de boneca, de faz de conta são formas de ensaio de vida.

A questão das brincadeiras tradicionais e sugeridas dentro da nova proposta dos parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Cultura, no sentido de incluí-las junto aos educadores e de resgatar jogos, cantigas de roda, músicas do folclore e

brincadeiras que vão s e perdendo no tempo como possibilidade de compreensão e entendimento da flexibilidade de se adaptar regras ora simplificando-as, ora tornando-as mais complexas.

O PAPEL DA BRINCADEIRA

Para Friedmann (1996, p 14), é fundamental tomar consciência de que atividade lúdica infantil, informações elementares a respeito da criança, suas emoções, a forma como interagem com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seus estágios de desenvolvimento, seu nível linguístico, sua formação moral.

Há momentos em que a criança brinca por puro divertimento, estabelecendo

trocas com outras crianças ou com adultos. Nesse caso o jogo acontece com um fim em si mesmo esse "brincar por brincar" se dá muitas vezes dentro da própria sala de aula (mesmo que longe do olhar da professora), na hora do recreio ou fora da escola.

Ainda segundo Fiedmann (1996, p 16), é nas interações estabelecidas com outras pessoas que o jogo acontece e assume características únicas. Durante essas trocas, a criança tem oportunidade de assumir diversos papéis, experimentar, se colocar no lugar do outro, realizar ações mais ou menos prazerosas e expressar-se. A criança brinca de lutar com um galho de árvore como uma espada do He-Man, para brincar de mamãe-filhinha ela consegue transformar um lápis e uma borracha em pai e mãe, quando não tem uma boneca ao seu alcance. A imaginação e a fantasia da criança são extremamente férteis: ela pode fazer criações incríveis de objetos de brincar. É o caso de brinquedos feitos de sucata, pano, madeira etc.

O BRINCAR E SUAS TEORIAS

Kishimoto (1999, p. 142), afirma que Bruner considera como relevante nas brincadeiras interativas a ação comunicativa entre mãe e filha que se dá significado aos gestos e permite decodificar contexto e aprender a falar. Ao descobrir regra, em episódios altamente circunstanciados, a criança aprende a falar, iniciar a brincadeira e altera-la. A aprendizagem da língua materna é mais rápida, quando se inscreve no campo lúdico. A mãe ao interagir com a criança, em situações lúdicas cria um esquema previsível de interação que funciona como os sinais valem por outros eventos microcasmo, um mundo de significações bastante simples, que permite comunicar realidades. O ato comunicativo, circunstanciado em culturas, de povos e pessoas que falam a mesma língua e compreendem os mesmos gestos, está nas origens toda representação simbólica como diz Bateson, em Vers une ecologie de l' espirit (1977), onde descreve o jogo a partir da metacomunicação. Para o autor os jogos só são possíveis quando há sinais compartilhados pelos mesmos grupos sociais.

Entretanto, Bateson observa que o conteúdo das mensagens vinculadas pelos sinais não existe. O jogo é um fenómeno cujas ações estão ligadas a outras ações, de "não jogo". No jogo, os sinais valem por outros eventos. Ao usar um cabo de vassoura como cabalo, o objeto cabo de vassoura detona o cavalo, que não existe na realidade, apenas na imaginação, na metacognição, na substituição de significados (Bruner, Ratner, 1978), considera a brincadeira de esconder como relevantes para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a aprendizagem da linguagem e a solução de problemas. Ao propor o lúdico para ensinar crianças de deferentes idades, em situações estruturadas, com mediação dos adultos, Bruner concebe-o como forma de exploração estratégia que leva ao pensamento divergente, por sua característica pouco opressora estimuladora da criatividade.

A NATUREZA DO LUDICO EM CADA FASE DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Segundo Piaget, o desenvolvimento

da criança pode ser descrito em etapas fases, tomando como base a psicologia genética caracterizamos a natureza do jogo em cada fase do ser humano.

Nunes (2003, p. 42), cita as fases estudadas por Piaget:

Fase sensório-motora (1 a 2 anos) – Nesta fase, a criança desenvolve seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção e seu cérebro. Olhando, pegando, ouvindo, apalpando, mexendo em tudo que encontra a seu redor, ela se diverte e conquista novas realidades. Em sua origem sensório-motora, o jogo para ela é pura assimilação do real ao "eu" e caracteriza as manifestações de seu desenvolvimento.

Nesse estágio, os jogos tomam a forma de exercícios (Piaget e Chateau).

Fase simbólica (2 a 4 anos) – É por volta dos dois anos que a criança passa a se definir e a se estruturar como ser diferenciado dos animaizinhos. Os mais desenvolvidos do mundo não ultrapassam essa fase. É uma das mais importantes para a vida da criança em todos os aspectos.

Além dos movimentos físicos, a criança passa exercitar intencionalmente movimentos motores mais específicos, utilizando as mãos. Adora rasgar, pegar o lápis, mexer com as coisas, encaixar objetos nos lugares, montar e desmontar coisas dando aos exercícios uma intenção inteligente e uma evolução natural de sua coordenação.

Os exercícios motores dos músculos amplos e finos passam a se dirigidos e aplicados segundo seguindo uma ordem "intencional", provocando-lhe manifestações psicomotoras. Essas manifestações são expressões de puro simbolismo, representado na mente, ela brinca de casinha, motorista, cavalo-de – pau, etc. como forma de expressão do mundo que vou e interiorizou. Na fase do "faz de conta", imita tudo e todos.

O "jogo simbólico" se pela assimilação do eu – ele é o pensamento em sua forma mais pura, por isso ele gosta de participar de todos os tipos de brincadeira que evidenciem movimentos corporais, limitações e pequenas descobertas. As brincadeiras mais simples de que participa são verdadeiros estímulos de desenvolvimento intelectual. Quanto mais informações receber, mais registo ocorrerá em seu cérebro. Piaget afirma: "jogando, elas chegam a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso permaneceriam exteriores à inteligência infantil.

Wallon citado por Nunes (2003, p. 46) relata "acontece frequentemente de a criança interromper-se surpreendida por um dos seus próprios gestos, os quais ela só parece perceber em suas consequências. É a mudança sobrevinda em seu campo de atividade ou de percepção que parece fazê-la descobrir, e em seguida repetir o movimento que constitui a causa.

O vivo despertar em sua curiosidade por tudo que é novidade leva-a esse voltar - separa sua própria atividade.

Fase intuitiva (4 a 6/7 anos) - É a fase em que, sob a forma de exercícios psicomotora e simbolismo, a criança transforma o real em função das múltiplas necessidades do "eu". Os jogos passam a ter uma seriedade absoluta na vida das crianças e um sentido funcional e utilitário. Os jogos de que as crianças mais gostam são aqueles

em que seu corpo está em movimento; elas ficam contentes quando podem movimentar-se, e é essa movimentação do corpo que torna seu crescimento físico natural e saudável. Já em pleno século XVIII, ginástica e cirurgia, Tissot recomenda: exercitem-se ao mesmo tempo todas as partes do corpo, sem contar que a ação dos pulmões é constantemente estimulada pelos gritos das crianças.

É a fase em que a criança imita tudo e tudo que saber (fase do porquê). O desenvolvimento mental, diz Piaget, "é uma construção, comparável a de um grande edifício. que se torna mais sólido a cada novo conhecimento". Piaget afirma que é muito difícil ensinar a uma criança as operações; ela as elabora, por si por meio de suas próprias ações, jogando, brincando, a criança chega a assimilar as realidades intelectuais, o que de outro modo seria impossível acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o levantamento dos autores pesquisados, é importante saber que as instituições infantis devem ser um ambiente no qual a criança esbanje conhecimento, fale sorrindo e sinta-se desinibida. Quando isso não acontece, a criança se sente desajustada e não vê a hora de sair da escola.

Para isso acontecer, é preciso resgatar brincadeiras na escola e ter um ambiente sadio, alegre e acolhedor do qual a criança sinta o prazer em fazer parte, em integrar-se, assimilando diferenças entre ele é o outro, adaptando as divergências. Sendo assim, brincar não é bem fantasiar. A criança retira de sua vida conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos que vivencia, dos conhecimentos que aprende, das histórias que escuta. Por isso, é preciso entender que a brincadeira é uma atividade imaginativa.

A brincadeira não é um passatempo, ela ajuda no desenvolvimento da criança, promovendo processos de socialização e descoberta do mundo. É possível superar os problemas existentes e oferecer melhores condições de desenvolvimento as crianças ampliando e valorizando o espaço e as oportunidades de brincadeira.

Hoje, pela experiência que passei, afirmo que a criança, como um autor deve participar da peça entendendo que é uma pessoa importante motivada a buscar sua maneira de aprender. A criança é a peça construtora do seu próprio conhecimento. Além da socialização, o lúdico como instrumento importante de trabalho é primordial no processo de resgate das brincadeiras. E pela argumentação dos autores pesquisados apontam decisivamente os benefícios da utilização do lúdico no processo aprender a aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos, 2003.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança, São Paulo: Summus, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: Crescer e Aprender/O resgate do jogo infantil, São Paulo, 1996

KISHIMOTO, Tizuko M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1999.

PIAGET, Jean. A Construção de Real na Criança, Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

A Formação do Símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação, Rio de

Janeiro: Zahar, 1975.

PINOTT, José Aristodemo. São Paulo é uma escola – Manual de Brincadeiras:

Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação – Centro de multimeios, 2006. ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e Aprendizagem infantil, São Paulo: Pioneira, 1979.

ROTA de APRENDIZAGEM – ADI Magistério – OTP, Fundação Vanzolini, módulo 4, 2004.

Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens. Secretaria Municipal da Educação, 2006

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O JOGO DAS METODOLOGIAS E O REFLEXO DA EXCLUSÃO

MARIÂNGELA CÂNDIDO DA SILVA

RESUMO

Este artigo pretende refletir sobre a culpabilidade do fracasso da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro atribuído à implementação da filosofia construtivista e sua interpretação dentro do contexto escolar por meio de revisão bibliográfica. Busca-se também refletir sobre o uso dos jogos e das brincadeiras como novas possibilidades motivacionais rumo à conquista do gosto do querer aprender discente para tornar a aprendizagem mais significativa e ainda, resgatar parte da autoestima docente capaz de potencializar o aprendizado por meio de uma mediação sistematizada, porém por intermédio de uma abordagem mais leve sem prejuízo qualitativo do saber do aprendiz. Para tanto, apresenta uma análise a partir das considerações feitas por especialistas da área de alfabetização nas quais se discutem o conflito existente entre os adeptos das teorias tradicional e construtivista, supostamente rivais, e as consequências e impactos dessa discussão dentro e fora do ambiente escolar no trabalho docente e na imagem que se tem da capacidade discente, sobretudo, das classes menos favorecidas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Métodos. Jogos. Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão a respeito do insucesso da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro atribuído a implementação da filosofia construtivista e seus impactos no contexto escolar. Para tanto, apresenta como referenciais teóricos: Magda Soares e as definições a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento; Rosa Maria Mortatti, Emília Ferreiro e Ana Teberosky e Magda Soares e os impactos da chegada do construtivismo ao Brasil; Makheil Bakhtin; Paulo Freire e as reflexões a respeito da aquisição da competência leitora e os contextos nos quais essa acontece de maneira mais eficaz e coerente e a esperança dos jogos e brincadeiras à luz dos pensamentos de Lino de Macedo, Ana Lúcia Sícoli Petty e Norismar Christe Passos.

Na atualidade os meios de comu-

nicação têm divulgado e criticado amplamente os altos índices de analfabetismo bem como, a ineficiência da alfabetização no contexto escolar brasileiro atribuída ao despreparo dos professores e ao surgimento da ideologia construtivista e defendendo o retorno da alfabetização por meio do método tradicional. Ocorre, pois, que independentemente do método a alfabetização acontece na escola particular. Por isso, esse trabalho pretende refletir se o fracasso da alfabetização nas séries iniciais da escola pública brasileira é realmente resultante do surgimento da ideologia construtivista.

Parte-se do pressuposto de que a condição social e o esgotamento físico limitam as possibilidades de acesso à leitura, amplia o grau de dificuldade no processo de alfabetização e a possibilidade de inserção ao mundo letrado de fato.

O presente estudo aborda um tema real que tem sido causa de muitos desconfortos na área da educação por isso, tem como objetivo acadêmico refletir sobre o fracasso da alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental brasileiro. Pretende ainda, elucidar o conceito de alfabetização e comparar as consequências de interpretação das ideias construtivistas no Brasil.

O trabalho está divido em três partes: na primeira o entendimento sobre os conceitos de alfabetização e letramento, na segunda as consequências da implementação das ideias construtivistas no Brasil e para finalizar, uma reflexão sobre leitura e as possibilidades de acesso ao mundo letrado, com base numa pesquisa bibliográfica à luz do pensamento de especialistas da área da educação.

DESENVOLVIMENTO CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Muito se tem discutido a respeito do fracasso da alfabetização. Os meios de comunicação constantemente estampam em grandes manchetes os excessos de erros ortográficos, bem como, a falta de coerência dos textos elaborados por jovens e crianças. Na verdade, as mídias sensacionalistas aproveitam-se desse desconforto, que bem sabem é muito mais complexo do que se imagina, mesmo tendo consciência do referido problema que tem preocupado os governantes há décadas, sendo assim, não é difícil imaginar que as razões que estão por trás desse fenômeno de negatividade também são gigantescas. Por isso, é necessária uma análise mais profunda e justa para essa questão.

Na verdade, não é de hoje que o termo alfabetização tem sido uma preocupação constante não só no Brasil, como em diversos países do mundo pois, com fenômeno da globalização e do avanço surpreendente da tecnologia, essa necessidade começou a ter um maior destaque na mídia e após o ano de 2020, no qual o planeta deparou-se a pandemia de COVID 19, que escancarou a complexidade da arte de alfabetizar. É claro que, sendo o mundo capitalista movido por interesses do mercado e na medida que os interesses econômicos necessitam de um profissional mais qualificado e polivalente fez-se necessário uma discussão mais ampla e com maior interesse das partes envolvidas ou beneficiadas que dependem desse processo para suprir seus interesses sejam estes, pessoais, profissionais, sociais ou econômicos.

Mas o que vem a ser na realidade, a alfabetização?

Na década de 1980, o tema já era relevante e causava preocupação. Com o passar do tempo o termo alfabetização passou a ter diferentes interpretações e gerar grandes debates entre grandes especialistas da área em diferentes países do mundo. De acordo com Soares (2004) num mesmo período histórico e em sociedades geograficamente, socialmente e culturalmente distantes, era curiosa a necessidade de identificar e denominar as práticas de leitura e escrita advindas da aprendizagem do sistema de escrita. Sendo assim, já existia um conflito na definição do que significava realmente ser alfabetizado, mas somente na metade da década é que surge a ideia de letramento no Brasil e em outros países como Portugal e França assim para Soares (2004, p.6),

(...) em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que a língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e discussão nas áreas da educação e da linguagem (...)

Essas afirmações já evidenciam o argumento de que entender o processo de alfabetização já era complicado até mesmo para os especialistas na área da Educação, porque as denominações e entendimentos variam de acordo com os anseios e maneiras de interpretação que cada lugar ou grupo de indivíduos possuem a respeito do assunto. Acompanhando ainda, a reflexão sobre a invenção do letramento afirma Soares (2004), que se transformou no foco das atenções e debates no campo da educação e da linguagem, fomentando vasta literatura sobre o tema, com publicações, desde então, nos países citados por meio de diversos programas neles realizados com avaliação dos níveis de leitura e escrita de seus indivíduos. E continua Soares (2004), que aproximadamente na mesma época uma proposta da (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura a sugestão de avaliações internacionais sobre o aspecto de domínio de leitura e escrita que transpusessem a simples medição da capacidade do saber ler e escrever. Portanto, as discussões já existem há quase cinco décadas e continua sendo, altamente preocupante e relevante a dicotomia de interpretações a respeito da alfabetização e do letramento, tanto que continuam a serem lançados livros, estudos cada vez mais elaborados, o que mantém o tema amplamente divulgado, discutido e focalizado pelas mídias.

Para além da coincidência em relação ao período em que surgem tais discussões está um outro fator relevante que merece destaque para maior elucidação dessa reflexão, a diferença existente no contexto e motivações nos quais surgem essas descobertas que divergem nos países desenvolvidos dos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil, como destaca Soares (2004) apesar da coincidência quanto ao momento histórico o contexto e as causas desse surgi-

mento são profundamente diferenciados em países em desenvolvimento, como no caso do Brasil, e em países desenvolvidos e que entre outras diferenças ressalta a principal, que é o destaque atribuído ao conceito de letramento e o conceito de alfabetização.

Segundo Soares (2004) nos países do chamado Primeiro Mundo as práticas sociais de leitura e de escrita era relevante para constatação de que embora alfabetizada, a população não tinha o domínio suficiente de habilidades de leitura e escrita que permitisse um bom desempenho em práticas sociais e profissionais relacionados à língua escrita. Então, nos Estados Unidos e na França, por exemplo, tais práticas surgem de forma distinta da aprendizagem de escrita. Percebe-se aí, um entendimento de que o fato de saber codificar e decodificar não era suficiente para proporcionar a população uma leitura com compreensão necessária que permitisse ao indivíduo atuar e resolver problemas e atividades cotidianas, sendo necessário para tanto, um estudo que ampliasse e promovesse o desenvolvimento de certas competências para propiciar a esse sujeito a capacidade não só reproduzir o que lia ou escrevia, mas saber também utilizar a leitura e a escrita como aliadas para ter um modo de vida mais autônomo, significativo e eficaz.

Embora tendo clareza a respeito das especificidades relacionadas à alfabetização e ao letramento, Estados Unidos e França, também enfrentaram problemas relacionados à aquisição do sistema de escrita, pois, Segundo Soares (2004) nesses dois países havia um forte debate a respeito dos problemas de alfabetização na sua fase inicial com destaque a dois problemas: o baixo desempenho das competências de leitura e escrita, essencial para a atuação em nas práticas sociais letradas e os transtornos no percurso de aprendizagem do sistema de escrita eram tratados de maneiras distintas, mostrando o conhecimento de suas diferenças e uma ligação não por acaso entre eles.

Logo, a alfabetização e letramento estão sempre relacionados e mesmo a percepção da distinção entre os dois fenômenos não consegue combater as causas e os problemas ocasionados pela complexidade da aquisição do sistema de escrita e do uso das competências de leitura e escrita fora do contexto escolar.

No cenário brasileiro, o que se percebeu foi uma visão meio oposta a dos países desenvolvidos uma vez que atrelou às práticas de letramento à alfabetização pois, afirma Soares (2004) o movimento aconteceu de certa forma arbitrária: a preocupação com a necessidade de utilizar de modo eficaz as habilidades de leitura e da escrita tem sua fonte atrelada à aprendizagem inicial de escrita, iniciando-se particularmente, a partir do conceito de alfabetização. Portanto, notou-se que enquanto em países como: Estados Unidos e França houve uma consciência distinta entre a alfabetização e o letramento, no contexto brasileiro, houve uma confusão que acabou mesclando ambos os conceitos. E esse conflito foi responsável por exercer grande influência sobre pesquisas a respeito do assunto e nos meios de comunicação. Apesar de a priori parecer ser um mero detalhe tal afirmação torna-se bem mais interessante à medida que, atribui ao conceito de alfabetização um senti-

do bem mais amplo, porque tem enraizados em seus dados questionamentos que não dizem respeito ao sistema de escrita, mas sim às práticas de letramento.

De acordo com Soares (2004) o conceito de alfabetização que vigorou até o Censo de 1940, era atribuído a quem declarasse que sabia ler e escrever, traduzido como condições de escrever o próprio nome, seguido pelo conceito de alfabetizado o indivíduo capaz de escrever um bilhete, ou seja, aquele capaz de exercer uma prática de leitura e escrita trivial, em 1950 e na atualidade a denominação de alfabetização funcional, diagnosticado pelo critério de anos de aprendizagem escolar, em que além de aprender a ler e escrever o aluno deverá também fazer uso da leitura e da escrita, verificando-se uma ampliação do conceito de alfabetização rumo ao conceito de letramento. Por isso, verifica-se que houve ao longo dos anos uma extensão do conceito de alfabetização atrelado às práticas de letramento e isso, certamente altera os dados relacionados aos índices de analfabetismo porque consideram analfabetos, não só aqueles que não dominam o sistema de escrita, mas também aqueles que não são capazes de ler, redigir e interpretar textos de diferentes gêneros, temáticas bem como, fazer uso das novas tecnologias em processos de mutações cada vez mais velozes e, portanto, mais enigmáticas para a nova realidade enfrentada pelo sujeito contemporâneo.

Para além das dificuldades resultantes dos transtornos comuns enfrentados por pessoas ditas não alfabetizadas estão outras situações incômodas que serão discutidas neste trabalho posteriormente.

Somente no final da década de 1980, é que começaram a ser publicadas obras brasileiras rumo a uma certa diferenciação entre alfabetização e letramento como cita Magda Soares no trabalho intitulado: Letramento e alfabetização: as muitas facetas publicado em 2004, na qual cita a publicação das obras de Leda Verdiani Tfouni (1988), Roxane Rojo, Ângela Kleiman e da própria Magda Soares, descrevendo uma aproximação entre a alfabetização e letramento e algumas diferenças entre eles e acrescenta Soares (2004, p.8),

(...) São apenas exemplos que privilegiam as obras conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências lingüísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem e até se fundem.

Novamente parece evidente a existência de certa dificuldade em explicar que entre alfabetização e letramento embora muito próximos possuem certas distinções e que, houve realmente um erro de interpretação no contexto brasileiro.

Esse equívoco na interpretação do termo de alfabetização tem sido motivo de transtornos e resultados que ao referirem-se ao termo de alfabetização estão na verdade englobando competências atribuídas às práticas de letramento. Vale ressaltar que, ambos os processos são fundamentais na busca de sujeito autônomo capaz de interpretar os códigos do sistema de escrita e utilizar esses códigos para participar das diferentes atividades

cotidianas nas quais além da leitura e da escrita proporcione o entender, o opinar, o instruir-se para uma tomada de decisão, a compreensão, operar máquinas eletrônicas em terminais, ou até mesmo utilizar a internet com todas as ferramentas que esta oferece.

É necessário ter o conhecimento das especificidades da alfabetização e do letramento até mesmo para entender o conceito de analfabeto, pois, este quando aferido à alfabetização em si, diz respeito à pessoa que não sabe ler e nem escrever, já ao considerar as competências inferidas ao letramento aquela passa a ter sua denominação ampliada e passa a ser conhecido como analfabetismo funcional, ou seja, o indivíduo incapaz de interpretar textos simples. Assim conforme Ribeiro (1997, p.1),

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais. Há ainda um conjunto de fenômenos relacionados que podem ser associados ao termo analfabetismo funcional, por exemplo, o analfabetismo por regressão, que caracterizaria grupos que, tendo alguma vez aprendido a ler e escrever, devido ao não uso dessas habilidades, retornam à condição de analfabetos.

Enfim, ao final desse capítulo conclui-se que no contexto brasileiro houve sim, uma interpretação equivocada que uniu os conceitos de alfabetização e letramento cujo sentido correto deve entender como alfabetização o processo pelo qual se dá a aprendizagem do sistema de escrita, capaz de proporcionar ao indivíduo a capacidade de decodificar e codificar, ou seja, aprender a ler e escrever. Já exercer o uso competente da leitura e da escrita para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo na verdade, refere-se ao conceito de letramento. Hoje já se sabe que a alfabetização e letramento são dois processos distintos que se complementam e por isso, necessitam serem trabalhados simultaneamente sem desmerecer e nem negligenciar nenhum deles, mas respeitando as características de cada um.

A seguir será analisado outro fator amplamente discutido e apontado como uma das causas do fracasso da alfabetização contemporânea: o Construtivismo.

OS IMPACTOS DA TEORIA CONSTRUTIVISTA NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Não é de hoje que inúmeras disputas de pensamentos e radicalismos tem deixado suas marcas no âmbito da educação pois, em se tratando de um contexto tão amplo com inúmeros atores, objetivos, e interesses políticos, econômicos e sociais envolvidos, dificilmente há de se chegar a um consenso que satisfaça a todos.

Desde o início da alfabetização no Brasil, esses conflitos foram sucedendo-se a cada nova descoberta ou modismo que aparecia gerando a defesa de seus adeptos e as críticas de seus opositores, nem sempre preocupados com o sujeito final desse processo, mas sim com os benefícios e praticidade rumo aquisição de

resultados que vislumbravam superar os altos índices apontados pelo fracasso da alfabetização. Entre essas disputas estão, entre outros mais antigos que não são o foco desse estudo, os conflitos entre a ótica construtivista e a concepção dita tradicional, pois, se os equívocos causados pelo entendimento a respeito dos sentidos reais entre os conceitos de alfabetização e letramento geraram graves consequências na superação do insucesso da alfabetização eis aqui, outro fator que deixou consequências desastrosas nesse cenário.

Segundo MORTATTI (2006), no Brasil a alfabetização tem sua face mais marcante nos estudos dos meios de alfabetização por meio dos quais giram, desde o fim do século XIX, e vem fomentando fortes disputas entre 'velhas' e 'novas' teorias para um mesmo dilema: a dificuldade na alfabetização de nossas crianças principalmente no sistema público.

Para MORTATTI (2006), desde a implantação da república, é que se vem buscando melhorar, o que em um dado momento histórico era tido como tradicional no ensino e responsável por seu fracasso e que praticamente em um século os esforços foram concentrados fundamentalmente nas estratégias de ensino da leitura e da escrita com várias disputas entre os adeptos de novo método e daqueles que defendiam os sistemas tradicionais, mais antigos. Portanto, há muito tempo já existe disputa entre novas e antigas concepções, sendo a opção por um ou outro uma questão política, e claro que para defender seu ponto de vista se faz necessário atribuir a culpa do fracasso ao que está situado em outro extremo.

Foram muitos os caminhos propostos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil. Ao longo de séculos evoluíram de sintético para analítico, de analítico para misto, ora a ênfase do método partia da palavra, ora da frase, ora do misto, ora do global. Nas últimas décadas tem-se denominado de método o ensino tradicional, nova interpretação equivocada de um conceito que trouxe muitos conflitos e consequências desagradáveis para o âmbito escolar, consequentemente à Educação.

O modelo de ensino tradicional que vigorou até o final da década de 1970, segundo Moratti (2006), teve sua relação atribuída ao método, principalmente a partir da repercussão dos novos fundamentos psicológicos contidos no livro de

Manoel Bergstrõm Lourenço Filho intitulado 'Testes para ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934)', no qual o autor descreve os resultados de uma pesquisa realizada por ele com alunos do antigo 1º grau com o intuito de encontrar soluções para a dificuldade na alfabetização das crianças. O autor apresentou uma proposta de oito testes de ABC, com a finalidade de medir o grau de maturidade ideal para o aprendizado da leitura e da escrita para selecionar e classificar as crianças alfabetizandas buscando a formação de classes homogêneas e a racionalização e sucesso na alfabetização. Pode-se inferir que essa proposta foi pautada na seleção, classificação dos alunos em idade de alfabetização, com a formação de classes com indivíduos de um mesmo padrão, considerados com um nível comum de capacidade intelectual o que facilitaria o

uso de um método comum, que baseado na aplicação dos testes classificatórios no final, proporcionaria aos vencedores a premiação da promoção para um nível superior e, ao aluno que não conseguisse obter o resultado esperado e a retenção dos ditos fracassados.

Será que então, essa conquista era realmente advinda da escola e seu método tradicional? Ao fazer uma análise nos dados obtidos em sua pesquisa relatam Ferreiro e Taberosky (1999) é longo o processo de evolução entre as hipóteses iniciais das crianças e os objetivos terminais e que essa evolução ocorre antes da escola, pois descobriram crianças que já se encontravam na última etapa de evolução da escrita alfabética no momento em que estavam entrando no ensino fundamental enquanto que outras crianças que ingressavam na escola nos estágios iniciais sendo que no primeiro terá pouco a contribuir e no segundo caso terá muito o que ensinar e questionam se a escola tradicional estaria preparada a atender às suas reais necessidades. Então, percebe-se um ponto de encontro entre as duas concepções apresentadas já existia, e existe ainda, uma diferença de nível entre as crianças que ingressam na escola, mas a diferença está no que se faz e como se age com essa diferença.

Nada contra a uma proposta de trabalho que acompanhe sistematicamente os avanços e dificuldades dos alfabetizandos, não é nisso que consiste o erro, mas sim porque no chamado método tradicional esse fato servia era para classificar e rotular o aluno, que se traduzia no indivíduo que sabia e era capaz ou naquele que não conseguia aprender por sua própria incapacidade intelectual. Não se pensava em propor caminhos, como incentiva a ideia construtivista, que levasse o professor a pensar no processo formativo dessa criança, nas suas dificuldades para assim, lhe oferecer uma nova oportunidade, um novo caminho, ou seja, um novo direcionamento que permitisse a possibilidade de êxito respeitando o seu tempo e reais possibilidades, sem um estigma de fracassada e incapaz. Dado que os indivíduos não são idênticos, a maneira de pensar por mais próxima que seja não é idêntica e que cada criança tem seu tempo de aprender e não são somente a idade e a capacidade intelectual que podem determinar seu destino.

Durante o período em que imperou o denominado método tradicional, com certeza, uma das ferramentas mais marcantes de ensino e aprendizagem de leitura e escrita brasileiro, foi o uso das cartilhas. A esse respeito Mortatti (2006, p.5),

As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

Mais tarde, com o surgimento da nova proposta pedagógica essa ferramenta sofreria severas críticas por oferecer textos considerados vazios, sem sentido, isso porque baseavam-se na sonoridade na relação grafema fonema, na coordenação dos movimentos de escrita, e nos testes de escrita repetitivos e mecânicos, baseado no método estímulo resposta e em cópias de textos. Assim para Mortatti

(2006, p.9),

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de "medida", e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um "período preparatório", que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros.

Para contrastar com o ideário do chamado método tradicional, surge na década de 1980, o Construtivismo baseado nos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores após uma pesquisa revolucionária intitulada Psicogênese da Língua Escrita, onde comprova a formulação de hipóteses de escrita pelas crianças. A partir de então, a criança passa a ser entendida como um sujeito cognoscente e, portanto, necessita ter seus avanços respeitados e considerados. Agora o método deixa de ser o foco, e a ênfase passa a hipótese levantada pela própria criança.

Esse pensamento construtivista surge num contexto em que se busca um indivíduo que não só reproduz aquilo que lhe é imposto, que segue regras específicas sem questionamento, esse indivíduo necessita ser capaz de participar da construção do seu próprio conhecimento, com o auxílio de um docente que estimule essa construção por meio do incentivo e da proposta de situações que estimulem cada vez mais esse crescimento. Mas, entre as novas propostas o construtivismo apresenta sérias críticas ao uso da cartilha. Como ressalta Mortatti (2006, p.10),

(...) O pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma "revolução conceitual", demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Segundo Ferreiro e Taberosky (1999) entender a escrita como cópia não leva à escrita verdadeira, a ideia da leitura como decifração, não só prejudica a leitura como propicia outros problemas, seguindo o caminho da relação fonema-grafema permite-se alcançar rapidamente à pronúncia correta própria das classes dominantes e a escola seleciona aqueles que podem aprender mais rapidamente daqueles que precisam aprender a falar corretamente para poder escrever e desta forma ao invés de contribuir para aumentar os alfabetizados aumenta ainda mais a produção de analfabetos. Partindo-se do pressuposto já abordado nesse estudo de que ninguém consegue codificar sem decodificar o que se percebe é que a crítica está na maneira como se dá esse processo a partir de uma criança que aprende a

escrever sem ter na verdade o que escrever e por isso, recorre à cópia de ideias imediatas e da reprodução de uma decodificação de códigos que em sua mente não conseguem estabelecer relações e por isso, se perdem com facilidade porque não têm significação.

Portanto, a chegada da ideia construtivista trouxe grandes descobertas para o ramo da educação porque provou que as crianças apresentavam hipóteses de escrita comuns, logo, a criança possuía sua própria maneira de pensar, mas acabou também gerando consequências negativas para o processo de alfabetização como destaca Soares (2004, p.11),

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança de paradigma, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a desinvenção da alfabetização.

Assim, pode-se perceber que o construtivismo trouxe sim, contribuições importantes para a alfabetização, mas as interpretações equivocadas cuja ênfase principal foi atribuída a banalização do ensino sistema de escrita juntamente com o uso das cartilhas, diluíram o brilhantismo de tais descobertas, por que com isso, perdeu-se como afirma ainda Soares (2004) "a perda da especificidade do processo de alfabetização". Para a autora, "privilegiando a faceta psicológica da alfabetização obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica". Portanto, ao direcionar o foco para a maneira da criança pensar, houve um erro de interpretação que ao criticar o uso da cartilha permitiu o entendimento que a utilização de um método sistemático para estabelecer a relação entre os grafemas e fonemas, próprio do sistema alfabético, implicaria num retrocesso ao intitulado método tradicional. Esse abandono do método pelo qual se deve ensinar a criança a codificar e decodificar, somado a outra ideia equivocada de que a criança era capaz de aprender sozinha acabou abandonando os alfabetizandos à própria sorte resultando em altos índices de semi-alfabetizados, alfabetizados iletrados e, portanto, alvo constante da mídia que culpabiliza o tempo todo, o método construtivista e os professores.

Para não correr o risco de injustiça, vale ressaltar que os resultados negativos relacionados à aprendizagem do sistema de escrita que tem sido percebida desde chegada do construtivismo foram diagnosticadas não só no Brasil, como em países mais avançados como nos Estados Unidos onde foi solicitada uma pesquisa pelo próprio congresso nacional, assustados com os índices das avaliações externas assim Soares (2004, p.13),

Os defensores do ensino direto e explícito das relações fonemas grafemas, no processo de alfabetização, nos Estados Unidos, encontraram reforço no relatório produzido, em 2000, pelo National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), em resposta ao Congresso Nacional, alarmado com os baixos níveis de competência em leitura que as avaliações estaduais e nacionais de crianças em processo de escolarização vinham denunciando (...)

Pode se inferir que além dos pro-

blemas relativos ao processo de alfabetização também aparece nesse contexto a amplitude no campo das avaliações, que deixaram de ser restritas ao interior das escolas para ultrapassar os limites dos estados e até mesmo de países proporcionado pela mídia, por novo período histórico onde as tecnologias permitem divulgação de resultados para as fronteiras mais longínquas. Houve um aumento do público atendido pela escola e se o público aumentou também é natural que se amplie os números dos resultados. Então, existe um descompasso, pois, se a aprendizagem se pauta nas bases psicológicas das crianças, as avaliações direcionadas para o resultado das massas onde é exaltado o objetivo final do processo de alfabetização e letramento e que deve vir rápido. Para justificar busca-se novos culpados: o surgimento do construtivismo e o despreparo docente.

Para mudar o ponto de partida, da parte para o todo, do todo para as partes por meio da leitura e escrita com compreensão de textos de diferentes gêneros propostos pelo construtivismo não haveria a necessidade do abandono da especificidade do ensino do sistema de escrita, até mesmo porque, tais considerações já haviam sido vivenciadas no passado esse movimento constante entre todo e partes, e partindo se do pressuposto que não se pode chegar a leitura sem a decodificação dos códigos e não se pode escrever sem aprender a codificalos. Existe, portanto, um erro no discurso, cujos os resultados foram atribuídos a filosofia construtivista mas, que na verdade foi um erro de interpretação que não se sabe ao certo se foi impulsionado pela recusa de adesão ao novo ou se inconscientemente não se buscou compreender e aprofundar a real proposta construtivista, pois, a própria história da humanidade parte das necessidades do ser humano e da evolução de descobertas passadas sobre as quais o indivíduo constrói e aperfeiçoa seu conhecimento e torna-se capaz de propor outras descobertas. Com chegada do Construtivismo Segundo Mortatti (2006), começou um confronto entre os seus adeptos e os partidários – camuflados atuantes em suas práticas – dos métodos tradicionais, do uso das cartilhas e dos diagnósticos classificatórios engendrando mistura de métodos produzindo uma nova característica conceitual e processual na alfabetização. Ou seja, percebe-se que houve uma confusão não de sincretismo espontâneo de duas correntes nas quais se aproveitassem o que cada uma tinha de melhor, mas uma disputa na qual, cada um procurava conduzir para o seu lado, seja por medo, por convicção ou mesmo por aquilo que parecia ser mais fácil de assimilar ou praticar.

Sendo assim, a descoberta da elaboração das hipóteses de escrita construídas pela criança não implicaria no abandono da alfabetização e muito menos da criança à própria sorte como ocorreu. Como evidenciado por Soares (2004, p.11) “em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização”. Portanto uma falsa interpretação de que sendo a criança um ser cognoscente, fosse capaz de construir o conhecimento sem o auxílio de um adulto mais experiente que auxiliasse nesse processo. Segundo Soares (2004), somou-se a

esses equívocos a dedução da falsa ideia de que só de estar em contato com o vasto material de escrita disseminado pelo convívio com as práticas de letramento a criança é alfabetizada.

Esses equívocos permitem outras vertentes igualmente desastrosas, pois, podem levar a conclusão de que a própria ação docente não seria tão importante em contradição ao antigo e denominado método tradicional, onde o professor figura cujos os saberes eram indispensáveis aos alunos que careciam de sugar seus conhecimentos e se assim o fizessem e se fossem intelectualmente maduros e saudáveis chegariam ao êxito, caso contrário seriam esses últimos os únicos culpados. Assim, acrescenta-se mais um erro de interpretação perigosa, pois, se denominamos o método de ensino e aprendizagem, ambos os atores são importantes o aluno, sujeito histórico inserido num mundo no qual as informações chegam cada vez mais rápidas e cujo o tempo disponível, muitas vezes supera o do professor, e no outro polo, o docente profissional qualificado também cognoscente, porém, mais experiente, que necessita ter como foco mais que seguimento desse ou daquele método, as reais necessidades do aluno e propor-lhes situações didáticas (métodos), novos desafios para ampliar seus conhecimentos.

Esses chamados equívocos, erros de interpretações intencionais ou não, constituem-se em entraves perigosos que podem mudar o curso rumo ao tão almejado sucesso da alfabetização, porque ofusca o objetivo supremo perda de tempo e esforços concentrados em discussões a respeito de métodos e teorias, quando na verdade o que importa é aprimorar e utilizar o que cada um traz de melhor para contribuir com o trabalho docente e no direito do aluno em aprender a fazer o uso do sistema de escrita de tal modo em que, ler textos de diferentes gêneros, não sejam para esses motivos de angústias e desespero, mas fonte de prazer e elevação de autoestima, no orgulho de sentir-se capaz, ou mesmo na obrigação de exercer o seu dever enquanto cidadão.

A esse respeito, ao citar a importância da relação alfabetização e do letramento respeitando a especificidade de cada um, alerta Soares (2004)) afirma que infelizmente, percebe-se, aparentemente o que vem acontecendo atualmente é a sensação de que se as crianças estão sendo letradas na escola, mas não estão sendo alfabetizadas por ela, parece estar propondo um retorno à alfabetização como um processo autônomo apartado do letramento e precedente. Novamente ao invés de se combater as causas do que não está dando certo, simplesmente toma-se uma posição radical em que privilegia um processo e sonega-se o outro, até que se constate que os resultados também não serão satisfatórios porque serão incompletos.

Ao refletir sobre as múltiplas faces da alfabetização, afirma a autora Soares (2004, p.12),

Temos usado com frequência na área da educação a metáfora da "curvatura da vara", a que os americanos preferem a metáfora do "pendulo", ambas representando a tendência ao raciocínio alternativo: ou isto ou aquilo; se isto, então não aquilo.

Não existe meio termo, a cada momento o foco é direcionado para um ou outro fator e não importa os demais, ora privilegia-se o outro e simplesmente abandona-se o primeiro. Nesse movimento percebe-se uma desconexão, uma descontinuidade no processo.

Conclui-se este capítulo citando novamente o artigo e esclarecimentos de Soares (2004) no qual está bem claro que a alfabetização é um processo difícil e complexo que possui inúmeros aspectos relevantes que a compõe que vão desde a especificidade do seu próprio aprendizado, passando por suas relações indissociáveis com o letramento, a importância do trabalho docente para o aluno, da descoberta e valorização do aluno como ser pensante. Entende-se ainda que para além de suas próprias dificuldades estão relacionados outros problemas relacionados a origem social, pessoal, político e econômico e os interesses de uma classe dominante que para garantir seus interesses capitais, parece ignorar que também é prejudicada pela falta de mão de obra qualificada futura originária de um processo formativo complexo que ultrapassa os limites da escola propriamente dita.

Nessa parte espera-se ter contribuído no entendimento de que, embora haja uma constatação de que com a chegada do construtivismo tenha havido uma grande confusão no âmbito da educação, sobretudo, na alfabetização das crianças, não é esta descoberta a responsável por essas consequências desastrosas, mas sim, as interpretações equivocadas que fizeram a seu respeito em razão de sua não aceitação, ou na defesa do chamado método tradicional, que conforme procurou-se demonstrar nesse estudo, a tradição se faz na passagem de gerações e isso, não pára, pois, aqui percebeu-se que os métodos de classificação não abandonaram por completo a sala de aula, mas a sua camuflagem, ou a sua defesa por meio do abandono da criança a própria sorte sob a alegação de adesão ao construtivismo, e assim, não se pode afirmar que durante todo esse tempo somente o construtivismo esteve ativo no contexto escolar e que muitas vezes ele sequer foi utilizado e portanto, a culpa do fracasso não pode ser atribuída somente a ele como tem sido feito.

Para finalizar, volta-se ao início dessa reflexão onde está explícito que esses conflitos entre partidários de correntes diversas sempre existiram no Brasil, repleto de julgamentos e desigualdades e que a alfabetização é um processo complexo que e necessita de rigor e método independente da corrente a que se segue. E que o conceito de método não é sinônimo daquilo que se denominou método tradicional, que ao apresentar a criança como ser cognoscente o construtivismo permitiu um respeito maior a esse ser que aprende, que esse ser necessita sim, da ajuda de alguém mais experiente e com competência para ensinar, e por fim, que com os avanços da tecnologia houve uma cobrança maior em relação aos resultados da alfabetização, e que essa demanda tem se tornado um fardo pesado para os docentes a medida que se ampliam as cobranças sem considerar o trabalho complexo e difícil que se constitui, e principalmente, da falta de valorização da pessoa e do trabalho do professor profissional indispensável, cuja a determinação e criatividade tornaram-se fontes de superação de seus

próprios limites de acesso tecnológico, esgotamento físico e emocional, expôs ao mundo a sua capacidade de intervenção e mediação entre o aprendiz e suas possibilidades de aprendizagem.

Para entender as causas do fracasso da alfabetização é preciso ir além, dos bombardeios que a mídia imputa ao professor e o aluno, pois existe uma dicotomia entre o foco do ensino e o foco das avaliações, a visão de mundo e de sujeito necessário e proposto em cada período histórico, as interpretações distorcidas na área da educação, o foco num determinado método em função da extinção de outro, a escola se divulga e a que se encontra adentro dos muros escolares. E é seguindo esse pensamento é que a seguir passa a refletir a questão do que significa ler de fato e a importância dessa competência na vida do indivíduo.

REFLETINDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ACESSO AO MUNDO LETRADO

Não é de agora que o povo brasileiro tem sido acusado de não valorizar a leitura, de ser um povo inculto e que não gosta de ler. Mas a grande verdade é que ninguém consegue ler por muito tempo algo que não compreende ou não faz sentido. Além do mais os povos gregos já afirmavam que “o conhecimento provinha do ócio” Na atualidade, a todo momento, pode-se encontrar pessoas nervosas que perdem a paciência ao tentar ler manuais, leis ou mesmo cadernos de jornais não relacionados aos temas cotidianos. A tecnologia trouxe em seu bojo infinitas possibilidades de acesso ao conhecimento, no entanto, o tempo parece ter diminuído na aquisição e reflexão de tanto conhecimento. A falta de compreensão leitora faz com muitas pessoas se tornem vítimas de estelionatários porque são incapazes de acompanhar as instruções ao lado de máquinas modernas; de se instruírem a respeito de seus direitos entre outras situações desagradáveis. Nesse sentido, a pandemia de COVID 19, escancarou ao mundo os prejuízos astronômicos que poderiam ter sido abrandados se as desigualdades econômicas e sociais não tivessem limitado as possibilidades de acesso tecnológico e cultural a que minimamente todos deveriam ter direito. Como já foi discutido nesse trabalho, os indivíduos prejudicados carregam os estigmas do constrangimento do sentimento de impotência e acabam excluindo-se e sendo privados do acesso as vantagens e prazeres da vida moderna.

Tais indivíduos acabam por se conformar com a situação ou a reagir a ela com comportamentos de revolta ou desinteresse que não contribuem nem para o bem pessoal e nem social.

Crianças pequenas independentemente da classe popular que pertencem costumam gostar de ouvir histórias, pois essas são capazes de levá-las ao mundo dos sonhos, e de sonhar com a superação de suas dificuldades. É fato que as crianças ao chegarem à escola gostam de ouvir e contar histórias, são curiosas, atentas as novidades, crianças de hoje, mesmo os bebês de dois a três anos surpreendem seus pais com seus conhecimentos a respeito do uso de celulares, tablets, vídeo games etc. Mas não se sabe ao certo o que acontece com essas crianças à medida que avançam na idade e começam sua caminhada escolar, percebe-se que

ao longo dos anos vão tornando-se mais apáticas, desinteressadas, rebeldes e confusas. Talvez, as causas vão além do construtivismo e da alfabetização. Como gostar daquilo que não se compreende ou pior, a leitura que não se consegue dos livros se lê por de uma realidade vivenciada e sentida no corpo e na alma até mesmo daquele que ainda não sabe traduzir ou explicar aquilo que sente.

Pressupõe-se que contato direto com livros, materiais escritos, jornais, o seu convívio diário motivo, estimula a leitura, pois, se torna habitual e aos poucos vai-se construindo uma base forte que permite o desvelamento do que é escrito e compreendido. Assim Ferreiro & Teberosky (1999, p.105),

Se falamos de instrução sistemática abstraindo-se das formas metodológicas concretas, é porque cremos que nenhuma delas leva em conta os processos naturais da conceitualização, ainda que algumas os respeitem mais, enquanto outras impõem as concepções adultas desde o começo. Porém, além dos fatores relativos a conceitualização existem outros determinados pela procedência social das crianças. A influência do fator social está em relação direta com o contato com objeto cultural "escrita". É evidente que a presença de livros, escritores e leitores é maior na classe média do que na classe baixa.

A luz do pensamento dessas estudiosas que foram as impulsionadoras do construtivismo percebe-se que existe sim, maior dificuldade da criança inserida numa classe social menos favorecida. Se partir-se do pressuposto que os desgostos da vida são capazes de tornar as pessoas incrédulas, insensíveis e violentas entender-se que a leitura, que gera o conhecimento constitui um caminho para o crescimento humano e intelectual, pois geralmente, leitores competentes são mais reflexivos, pessoas reflexivas costumam manter a calma por mais tempo. É lógico como ser capaz de entender aquilo que pretende para sua vida esse indivíduo pode fazer o uso dessa competência também para o mal, mas nesse caso, ele é o verdadeiro culpado do seu destino e não um mero produto da sociedade.

A leitura é indispensável para o ser humano, a criança tem o direito do acesso a esse benefício, mas muitas vezes isso não é o que percebe durante seu processo de escolarização sendo que muitas vezes esse esclarecimento venha a acontecer bem mais tarde quando da necessidade dessa competência como fator vital, pois, dela dependerá a conquista de um bom emprego, de uma vida mais saudável, menos penosa e a liberdade de poder escolher entre o que acredita ser certo ou errado para ser capaz de transformar a sua própria história.

É preciso ler com compreensão porque isso funciona como estímulo, pois, quem é que já não foi pego pela vontade de chegar à solução de um livro de mistério instigante buscando a cada nova pista desvendar o enigma antes de chegar ao final apresentado pelo autor? Quem que já não se emocionou ao ler uma bela poesia? Quem já não observou e achou uma obra de arte estranha, mas quando do conhecimento de sua contextualização histórica já não passou a vê-la com outro olhar de admiração porque compreendeu enfim a sua beleza.

A leitura abre as portas de apro-

ximação com o outro e faz o indivíduo perceber realmente quem é ele e quem é o outro de fato. Os indivíduos podem completar-se e crescerem juntos por meio da dialogicidade e do respeito mútuo. Por meio da comunicação é possível crescer intelectualmente e essa comunicação se dá de várias formas: no discurso falado, nos gestos e quando a proximidade não é possível, por meio da leitura. Assim Bakhtin (1997, p.44),

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito do outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se.

Portanto, o juízo que o sujeito recebe do outro pode ao contrário também subjugá-lo e condená-lo ao fracasso perpétuo. Assim, as críticas oferecidas pelos meios de comunicação podem ao invés de auxiliar a superação do dito fracasso, fomentar ainda mais o sentimento de caos e desmotivação por meio de adjetivos como desqualificados, despreparados entre outros bem mais cruéis. Adjetivos esses direcionados aos alunos e principalmente aos professores, muitas vezes, os primeiros verdadeiros parceiros desse sujeito rumo a descoberta do prazer de ler.

Entre outros, Paulo Freire um educador que defendia o compromisso e ética profissional por parte dos docentes, sempre também defendeu a capacidade que o educando tem de pensar e não ser depósito de ideias também reconhecia a importância da participação de outras personagens importantes no processo de alfabetização, como os pais. E diz Freire (1989, p.11),

(...) E foi com eles, precisamente em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da leitura fluía naturalmente de "leitura do mundo" particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro negro; gravetos, o meu giz.

Hoje, o contexto que se apresenta sobretudo, nas camadas populares é de crianças que mal veem seus pais porque estes, quando se preocupam, trabalham muito e as vezes mal conseguem ter contato com os filhos e quando conseguem muitas vezes estão cansados, outros que não se preocupam porque pouco dão valor a escola e porque então, valorizar a leitura que nem mesmo eles, gostam de praticar. Pode-se inferir que, neste sentido a pandemia da COVID 19, fez com que crianças bem pequenas tivessem um maior contato com seus pais e nesse contexto tiveram acessos inesquecíveis de letramento no contexto familiar, por meio da vivência e observação, que ultrapassaram a decodificação dos sinais escritos em favor da decifração dos códigos sentimentais.

De volta ao contexto escolar é possível averiguar que com a promoção automática a maioria dos pais não se preocupam com o desempenho dos filhos

porque sabem que independentemente dos esforços passarão de ano e isso é o que importa e não, o que realmente o aluno aprendeu ou mesmo se este carece de auxílio e acompanhamento. Contextualização evidente pela baixa adesão dos alunos, com acesso à internet, na participação das aulas remotas. A escola é vista na verdade como um depósito e não uma instituição de ensino.

Finalmente, a tecnologia indispensável à vida moderna. Se por um lado, o aluno por ser mais jovem estão muitas vezes, à frente de muitos professores, por outro lado, utilizam tal conhecimento, não para ampliar os conhecimentos ou mesmo aprofundar seus estudos, mas na verdade, na maioria do tempo concentram seus esforços em jogos de violência, em informações sobre artistas, fofocas entre outras futilidades ao invés de utilizá-los como fonte de conhecimento, pois, se quer conhecem todos os benefícios que suas ferramentas podem oferecer.

Como já foi abordado, há um interesse da classe dominante que seus filhos aprendam a ler, de fato e isso não só é cobrado da escola particular, mas também dos próprios alunos e quando estes não conseguem superar suas dificuldades podem contar com auxílio complementar de professores particulares e das mais modernas tecnologias. Nas camadas populares, muitas pessoas necessitam usar a internet que custa caro, nos chamados Poupatempos, o tempo não é poupado, mas a paciência testada porque se permite o acesso de leitura de dados, não há como imprimir, as existem as chamadas lan houses pagas que não está ao alcance, pois antes, é necessário locomover-se para chegar até lá. Ou seja, mesmo que se consiga ter acesso a algumas tecnologias essas são mais rudimentares e mesmo que consigam por intermédio de outros, não conseguem apropriar-se do real valor e utilidade que elas têm a oferecer. Por isso, é necessário aprender a ler de fato, informar-se de assuntos relevantes, com compreensão e aproveitar o que a leitura pode oferecer. Assim Freire (1989, p.49),

A experiência de aumentar os conhecimentos que já tinhas, por causa de tua prática, antes mesmo de aprenderes a ler e a escrever, a experiência de consolidar e aprofundar, em grupo, os conhecimentos que obtiveste na primeira fase de teus estudos e a de ganhar novos conhecimentos. A experiência de discutir mais organizadamente um maior e variado número de temas, a partir da leitura de textos. Mas. sobretudo, esperamos que tenhas percebido a importância de pensar sério, de refletir.

A luz desse pensamento chega-se ao aluno, que como ser cognoscente, necessita cumprir seu papel e perceber-se parte desse processo de aquisição da leitura, no caso das crianças pequenas, essa responsabilidade necessita ser incentivada principalmente, pelos pais, independentemente das notas, encantados por atividades pertinentes instigadas pelos docentes constituindo assim, um ciclo que permite ganhar novos horizontes que sejam capazes de driblar o sistema econômico, mesmo sabendo que os pontos de partida são diferentes, apesar de uma alimentação inadequada, do ônibus apertados, apesar de almejar aquele livro, que custa caro e que os pais muitas vezes não podem ou acham desnecessário comprar.

Então salienta Freire (1989, p.49),

Ninguém pode se formar realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso povo não se formar na passividade, mas na ação sempre em unidade com o pensamento. Daí a nossa preocupação em jamais sugerir aos camaradas que memorizem mecanicamente as coisas. Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade.

Por fim, resta uma certeza, que para além dos problemas de ordem física que impedem os indivíduos das classes populares de chegarem a um nível de compreensão leitora mais eficiente como por exemplo, a falta de uma alimentação saudável, o descanso, o tempo que se tem para realmente estudar, porque é de conhecimento de todos que as crianças das classes populares necessitam ajudar nos trabalhos domésticos, cuidar dos irmãos para os pais poderem trabalhar. Sabese que essas crianças chegam cansadas a escola e ninguém possui disposição estando cansado. Além disso existe uma ideia capitalistas que não se importa realmente buscar uma alfabetização concreta com compreensão leitora a todos.

Eis aqui a importância de se unir a alfabetização e o letramento, a partir das habilidades conquistadas por ambos é que o indivíduo se tornar de ler de fato, com compreensão, com certeza sendo capaz de decidir o que é melhor para a sua vida Para Bakhtin (1997, p.45),

Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou; assim, aquele que sofre só terá, de sua expressividade externa, uma percepção parcial que ele, por sinal, só conhecerá através da linguagem de suas sensações internas.

Assim o sucesso da alfabetização e do letramento rumo a construção de uma sociedade leitora depende do empenho e união de todos os envolvidos nesse processo e ao chamar a atenção para a necessidade da leitura com compreensão o construtivismo foi sim, uma grande descoberta. Porque ao invés de ficar-se exibindo esses resultados alarmante, porque não usar os meios de comunicação para aumentar a divulgação das possibilidades de acesso à leitura e do valor real que esta tem na vida de todos. Além disso, ao trazer uma nova proposta de interação sujeito objeto essa filosofia abre caminhos para novas possibilidades e na atualidade começa-se a estudar mais profundamente a importância dos jogos e das brincadeiras como novas possibilidades para aprender com mais suavidade sem perder a qualidade mediante ao planejamento e mediação de um bom professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse trabalho, concluo que alfabetização e letramento, como já se conhece hoje, devem acontecer simultaneamente, pois, sem um o outro torna-se incompleto apesar da haver distinção conceitual entre eles.

A teoria construtivista foi uma grande descoberta, pois permitiu uma nova maneira de se olhar para a capacidade da criança pensar, e despertou a atenção para a necessidade de uma leitura que

ultrapasse o limite da decodificação; uma leitura capaz de capacitar o aprendiz a produzir novos textos a partir do encantamento fomentado pelo esclarecimento que se dá à medida que a competência leitora é adquirida, de fato. Que as confusões e críticas entre as teorias ofuscaram a real possibilidade de crescimento que a chegada do pensamento construtivista tinha a oferecer. Sendo assim, o construtivismo não pode de ser acusado dos resultados alarmantes que a mídia divulga uma vez, que não chegou a acontecer no âmbito da escola, porque quando muito tornou-se apenas uma tentativa que alguns docentes tentaram aplicar, mas que foi esmagada pela radical defesa do chamado método tradicional, que corre o risco de voltar dada a sua suposta eficiência pautada numa maior rapidez na aquisição do sistema de escrita, mas às custas da produção de indivíduos que capazes apenas de copiar técnicas, conhecimentos e porque não, pensamentos. E que no contexto brasileiro, isso favorece ao processo de dominação da massa que na incapacidade de pensar por si só, acaba seguindo e atendendo aos interesses de uma classe dominante, que necessita justificar sua posição sob a alegação de uma melhor qualificação, portanto com direitos e privilégios. A situação é reflexo da exclusão social, da exclusão que adentra os muros das escolas e do próprio indivíduo que ao entregar-se não se percebe parte desse processo e exclui a si mesmo ou os filhos. E o Brasil acaba sendo excluído da oportunidade de explicitar os talentos desperdiçados oculto na massa.

Porém, ainda há esperança como já esclareceu outrora Paulo Freire ao citar a força do aluno e dos oprimidos. Na união dos esforços entre os atores desse processo, principalmente, pais e alunos que necessitam compreender o grau de importância do estudo, da escrita e da leitura verdadeiras; que a escola deve ser apoiada e respeitada como lócus de ensino e aprendizagem e não apenas um local seguro para se deixar os filhos enquanto, se trabalha, que todos nós precisamos de estímulos e carinho, principalmente a criança, mas que além desse carinho é necessário se cobrar o cumprimento das responsabilidades, entre outras, estudar e ler sempre, e principalmente, perceber no docente, um aliado capaz de apontar caminhos para aprender, bem como cobrar e fazer uso apropriado das políticas públicas e ao invés de fortalecer a divulgação do caos da mídia sensacionalista.

Também vale a pena refletir a respeito das ideias de outros três outros pensadores ao sugerirem o uso dos jogos e brincadeiras pois, de acordo com

MACEDO, PETTY E PASSOS (2007 p.22),

Em síntese, uma construção supõe ao mesmo tempo a consideração do conjunto de relações ou pontos de vista que a constituem, mesmo que minimamente, e uma referência ou direção. O lúdico refere-se a uma atitude que possibilita diferenciar ou integrar esses dois aspectos. Dessa maneira, a construção supõe prazer funcional, enfrentar e superar desafios, tornar possível e jogar com significações. Se a dimensão lúdica pode estar presente e animar nossas formas de fazer isso, então podemos ser criativos e fazer as coisas de modo melhor, mais saudável e com mais sentido.

É possível mudar esse cenário, mas dado o grau de complexidade é necessário a participação e interesse de todos. Para além dos transtornos e sofrimentos oriundos da luta contra um inimigo comum e perigoso que assombrou o mundo, no contexto da pandemia talvez a possibilidade de aprendizagem e respeito a novos caminhos para aprender a sabedoria popular aliada aos aprofundamentos científicos; saberes antigos aprimorados com saberes tecnológicos, o homem manipulando as máquinas e não o contrário, jogos e brincadeiras não como reprodutores de violência, mas como possibilidades de aprendizagem para um povo cansado, mas ainda capaz de alcançar um mundo melhor.

LITERACY AND LITERACY: THE GAME OF METHODOLOGIES AND THE REFLECTION OF EXCLUSION

ABSTRACT

This article intends to reflect on the guilt of the failure of literacy in the initial grades of Brazilian elementary education attributed to the implementation of the constructivist philosophy and its interpretation within the school context through a literature review. It also seeks to reflect on the use of games and games as new motivational possibilities towards conquering the taste of wanting to learn students to make learning more meaningful and also to rescue part of the teacher's self-esteem capable of enhancing learning through mediation. systematized, but through a lighter approach without qualitative damage to the learner's knowledge. In order to do so, it presents an analysis based on the considerations made by specialists in the area of literacy in which the conflict between the supporters of traditional and constructivist theories, supposedly rivals, and the consequences and impacts of this discussion inside and outside the school environment are discussed. teaching work and in the image one has of the student capacity, above all, of the less favored classes.

Keywords: Literacy. literacy. methods. Games. jokes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail.Estética da criação verbal. Disponível em: <http://minhateca.com.br/niltonvarela/Documentos/Ebooks/Marx+e+marxismos+*5bAK*5d/BAKHTIN*2 c+M.+Estetica+da+cria*c3*a7*c3*a3o+verbal,1315622.pdf> acessado em 07/09/2014

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre:Artmed, 2006.300p.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Disponível em: <http://www. educacaoparavida.com/resources/Paulo%20Freire-%20import%C3%A2ncia%20do%20ato%20de%20ler.pdf> acessado em 05/09/2014

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norismar Christe. Os jogos e o Lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre:Armed.2007.110p.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf

_mortatti histtextalfbbr.pdf.> acessado em 05/09/2014

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php? script =sci_arttext&pid=S0101-73301997000300009 > acessado em 03/09/2014

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento e as muitas facetas. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK-78gBg &ved=0CDEQFjAF&usg=AFQjCNH-1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zDVrmSYQw acessado em: 17/11/2021

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

MARINA TAKAYAMA

RESUMO

Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explicita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é precioso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que ele nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no início da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades especiais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referencias buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodologias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolve a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado às especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho . Para atingir tais objetivos e atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluindo a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

Palavras chave: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

We experience a stage where much is said about education and social inclusion. Regarding mandatory legislation is

explicit, though not enough to the integration of students with educational needs, is precious to go beyond, to seek and create means for everyone to develop their skills in relation to teaching and learning. Faced with this issue the study seeks to reflect on the children's drawing, so that it allows us to identify a guiding influence on the thinking and development of the child at the beginning of school life and the inclusion of those whose are carriers of spatial needs. Knowing the importance that the design has to child development study seeks a re-reading of established authors and advocating this line of research, guided by references we try to understand the many interpretations that can be made in children's drawings. This monograph aims to seek methodologies and discuss the concept of childhood and the different ways of communication that involves art and literacy. Based upon the theories of great authors will be presented on the importance of social inclusion. In brief will address the specificities of child drawing shape, namely, how to encourage children to better progression of their cognitive. Through research sought to understand this paradigm and aims to reflect about the concepts and precepts of law and teaching practice linked in the field of visual art emphasizing the design. To achieve these objectives and achieve the desired assumption will use literature searches, survey works on the topic, which through scientific publications and from theoretical discussions will be completing research on the importance of art in social inclusion.

Keywords: Childish drawing; Social inclusion; Design; Inclusive Education.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

A pesquisa norteia pela busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto passos largos e com lentidão acerca da Educação Social. Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionem os valores humanos e que refreiem de

algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema "A inclusão social e o ensino de Artes Visuais" se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores citados nas referencias bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerada normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo. " Antigamente se aprendia mesmo ", dizem alguns," naquele tempo os alunos eram bem mais educados ", dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por

meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual e o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa idéia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo á mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), “não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve inicio no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao

atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influencia na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.

Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comênios (1981) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Entretanto não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comênios (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.

A princípio, no entanto pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.

Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.

O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu seguimento teórico-metodológica e a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a “leitura de obra de arte”, a “história da arte” e “a criação” (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente

contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posição do arte educador diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

2- Artes Visuais e a educação especial

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.

Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.

Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.

Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além do reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial. Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.

Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas

possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.

Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.

Para a viabilização de projetos de arte que inclua os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o domínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberem artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo

as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.

É importante explicitar-se também as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.

Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.

3 PORQUE A CRIANÇA DESENHA

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhar para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade, reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. Á partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma

vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: “Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”. (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Existe uma relação entre a memória e a imaginação, podendo a imaginação se apoiar na experiência, assim como a experiência pode ser construído a partir de material imaginário. “A fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações” (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2016) salienta outro ponto importante, segundo o autor sendo este existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de “lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos”1.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram

ou poderiam ter acontecido a outrem ou consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção, é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em vistas em quadrinhos.

No desenho de narrativa, a representação gráfica de ações, aliadas às palavras que as explicitam, evidencia um modo de refletir, de pensar e assimilar conceitos. O desenho é ao mesmo tempo, uma percepção e uma reflexão que é externalizada, configurada, é uma compreensão que se internaliza (DUARTE, 2001, p. 108).

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquiri experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças

Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

A IMPORTANCIA DAS CORES NOS DESENHOS NO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA TAKAYAMA

RESUMO

Desde que nascemos, as cores fazem parte de nossa existência. Tudo o que vemos é preenchido por ela. A cor é algo que nos é tão familiar que se torna difícil para nós compreendermos que ela não corresponde a propriedades físicas do mundo, mas sim à sua representação interna, em nível cerebral. Ou seja, os objetos não têm cor; a cor corresponde a uma sensação interna provocada por estímulos físicos de natureza muito diferente que nos levam a percebê-las através de nosso aparelho visual. Mais do que saber sobre sua existência, o estudo das cores mostra-nos cada vez mais sua relação direta com nossa percepção e compreensão do mundo. As cores atuam em nosso sistema psíquico e podem até (de acordo com sua frequência) inibir nossos comportamentos. Neste trabalho nos proporemos a percorrer de forma mais sistemática este universo, e esperamos com isso, estar contribuindo com a construção de um material que seja tomado como referência para um melhor entendimento deste fenômeno visual tão importante para nossa sobrevivência.

Palavras-chave: artes visuais, cores, desenho, sensibilidade.

INTRODUÇÃO

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 um conjunto 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.

A arte é inerente ao ser humano, que se educa no contexto das manifestações culturais e se humaniza e se emociona à cada experiência ou vivência estética. É uma forma de comunicação poderosa. Nos anos cristãos, uma das primeiras instituições a perceber esse fato foi a Igreja Católica, quando utilizou a arte como forma de propaganda de suas idéias, atingindo o ápice de divulgação da crença por volta de 1200 d.C. Descobertas arqueológicas também apontam a arte como necessidade, como pedra fundamental de desenvolvimento dos povos.

É certo que a arte transcende o homem. Todos os povos, em qualquer tempo, manifestaram-se artisticamente. As inscrições rupestres, as danças rituais, as músicas milenares tornaram-se prova e espelho do tempo. Inegavelmente, é por meio da arte que apreciamos e descobrimos o que existe de mais significativo na história do passado. O registro artístico tornou a distância dos milênios uma barreira de fácil transposição. É por seu intermédio que se lê a história pessoal, contextual e neopsicossocial de cada povo.

A imagem torna-se um referencial, um espelho, Informa como estamos, independentemente da intencionalidade da comunicação. Lembrando que espelho é revelação, traz a claro: reação, instinto, intenção e história.

Partindo deste princípio, o trabalho artístico significa mais do que um processo criativo. Capta o indizível e o invisível num momento único. O que importa é a liberdade de pensamento. O fio que conduz ao cálculo do acaso.

Não se limita a ilustrar dominância, ao contrário tensão entre o espontâneo e o construído. Uma soma de motivos particulares. Novas proposições, a precedência da transformação.

A arte, expressão privilegiada do universo subjetivo, muda sempre. Junto com nossas aspirações, necessidades e projetos. Com as possíveis leituras. Leituras alheias não têm compromisso com a intencional idade do artista. Mais uma prova de sua independência.

A transformação da sensibilidade e da razão, duas forças presentes no processo criativo, é concomitante à realização da liberdade. E é nesse estado que os limites desaparecem, que as diferenças se transformam em uma soma de particularidades. A linguagem não é apenas meio de expressão, ela é condição indispensável à organização da vida mental do ser humano. Portanto, aprender a lidar com o material artístico e transformá-lo em instrumento de linguagem é sem dúvida dar acesso à capacidade de expressão que todos nós possuímos. Para Ernest Fischer:

"... a propriedade mais importante da linguagem é seu potencial criativo. Conhecer uma linguagem permite ao usuário elaborar um número infinito de produções". (FISCHER, 1981, p 10)

E é por meio dessas configurações que se propõe o modo de comunicação no contexto de uma linguagem. 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).

Entende-se que a arte é capaz de fazer flexibilizar pensamentos e relações onde o criador é sempre capaz de conectar e mudar as interações produzidas no mundo da imagem pré-concebida. Percebe as transformações e se percebe transformador. Ele se faz um solucionador

de problemas e é essa capacidade que o torna apto a criar e a superar os seus próprios limites em seu processo de tensão. O sujeito criativo supera a capacidade de imitação, produz fatos e os conecta a outras relações. As relações advindas estarão sempre se conectando e formando novas tensões que o. alimentam para outras formações estéticas e/ou vivenciais.

2. A História do Ensino da Arte

Para compreender e assumir melhor a responsabilidade como professor de arte é importante saber como a arte vem sendo ensinada, as suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções pode reconhecer na construção histórica, esclarecer como estamos atuando e como queremos construir essa história.

As práticas educacionais aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, uma teoria de educação escolar. Ao mesmo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, filosóficas que influenciam tal pedagogia. É claro que isto ocorre igualmente com ensino escolar de arte: a concepção de mundo deve embasar as correspondências que se estabelece entre as aulas de arte e as mudanças e melhorias que acreditamos ser publicitárias na sociedade.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar por si só, as práticas sociais. Em oposições a estes, existe um outro grupo de 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 analisar essas proposições 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.

As práticas educativas aplicadas em aula vinculam-se a uma pedagogia, ou seja, a uma teoria de educação escolar. Ao mesmo tempo, as nossas práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepção de mundo embasa as correspondências que estabelecemos entre as aulas de arte e as mudanças e melhorias que acreditamos prioritárias na sociedade.

A educação escolar e o meio social exercem ação recíproca e permanente um sobre o outro. Para os educadores mais otimistas a educação escolar é pensada de forma idealística, considerando-a muito influente e capaz de mudar, por si só, as praticas sociais. Percebe-se que ambas proposições precisam ser consideradas.

No entanto, é importante definir

quais particularidades desses posicionamentos destaca-se em aulas de arte, quais conservar e quais assumir para atingir uma nova posição mais realista e progressista, na qual a educação escolar em arte possa contribuir nas transformações sociais culturais.

Os professores que tem esse modo de ser acreditam que a educação escolar é capaz, sozinha de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, e de evitar a sua degradação. Para eles a função da escola é também a de resolver os desvios e problemas sociais.

As teoria de educação escolar que amparam esse posicionamento são denominadas teorias pouco criticas da educação quanto ás suas interferências sociais. Fazem parte desse grupo as seguintes pedagogias que, obviamente, vinculam-se a praticas educativas correspondentes impregnadas de sua concepção do mundo: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista.

A pedagogia tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX, manifestando-se até os nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são libertados pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática.

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.

O professor conduz suas aulas empregando métodos que foram enunciados pelo filosofo Johann Friedrich Herbart (FUSARI & FERRAZ, 1992, p.23), que podem ser sintetizados nos seguintes passos:

* Recordação da aula anterior ou preparação para a aula do momento;

* Apresentação de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas;

* Assimilação do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de exercícios; * Aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindo-se para isso, "lições de casa" com exercícios de fixação e memorização.

Aplicação dos novos conhecimentos em diferentes situações, atribuindose, para isso, "lições de casa" com exercícios de fixação e memorização.

Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominada uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do "natural" e com a apresentação de "modelos" para os alunos imitarem. Esta atitude estética implica na adoção de um padrão de beleza que consiste, sobretudo em produzir-se e em oferecer-se à percepção, ao sentimento das pessoas, aqueles produtos artísticos que se assemelham com as coisas, com os seres, com os fenômenos de seu mundo ambiente.

Com relação ao ensino do desenho nas escolas da Inglaterra. França e outros países europeus predominavam, no século XIX, influências de idéias liberais e positivistas que resultam na sua utilização como uma modalidade aplicada em ornamentos e preparação dos profissionais.

Isso fica bem evidente na Inglaterra. onde foram criadas "escolas de desenho" a partir de 1837 para atender aos princípios e práticas artísticas de ornamentação, decoração e manufaturas. Nos Estados Unidos os fIlhos das classes média e média altas aprendiam em escolas particulares a copiar reproduções famosas, perspectiva linear e desenho geométrico. Com isso, podiam reconhecer as obras de arte originais dos grandes mestres e não comprar trabalhos falsos. Os filhos dos operários, entretanto, freqüentavam a, escola pública onde aprendiam desenho geométrico e desenho línea destinados a serem usados em seus futuros trabalhos nas fábricas.

No Brasil do século XIX. o desenho ocupa um espaço equivalente ao do mundo em industrialização, o que fica bem evidente no parecer feito por Rui Barbosa sobre o ensino primário, em 1883 onde relaciona o desenho com o progresso industrial. Aqui também o ensino do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado ao preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábrica quanto de serviços artesanais. Na prática, o ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias apresenta-se ainda com uma concepção neoclássica ao enfatizar a linha o contorno, o traçado, e a configuração. Estas particularidades tão "intelectualizadas" do desenho foram transmitidas principalmente pela Academia Imperial do Rio de Janeiro e pelo grupo da Missão Francesa que chegou ao Brasil em 1867.

Nas primeiras décadas do século XX continua evidente junto às classes sociais mais baixas, a analogia entre o ensino do desenho e o trabalho, como se observa nos programas de desenho geométrico, perspectiva exercícios de composição para decoração e desenho de orientados exclusivamente para cópias de modelos que vinham geralmente de fora do país. Os desenhos eram considerados "linguagens" úteis para determinadas profissões, e quando transformados em conteúdos de ensino dava-se ênfase aos seus aspectos técnicos e científicos. Os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação (memória e novas composições), o gosto e o senso moral.

Entre os anos 30 e 70 os programas dos cursos de desenho abordam basicamente as seguintes modalidades desenho do natural (observação, representação e cópias de objetos); desenho decorativo (faixas, ornatos, redes, gregas, estudo de letras, barras decorativas, painéis); desenho geométrico (morfologia geométrica e estudo de construções geométricas) desenho "pedagógico" nas Escolas Normais (esquemas de construções de desenho para "ilustrar" aulas). Os conteúdos desses programas são bem discriminados e, como se (Observa, centrados nas representações convencionais de imagens: abrangem ainda noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva.

Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho na escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções modelos propostos pelo professor, que seriam fixados pela repetição buscando sempre o seu aprimoramento e destreza motora. Esse modo de atuar com a arte na escola remonta a João Amós

Comellius que nos apresenta em seu livro Didática Magna(1627) os princípios de um "método para ensinar as artes". Esse autor propõe para o ensino da Arte de sua época a observação e reprodução de modelos que deveriam ser "completos e perfeitos"; depois, sugere a apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, apresentação de obras de "artistas de valor", para que os alunos os julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados).

No ensino e aprendizagem de arte, na pedagogia tradicional, portanto, é dada mais ênfase a um fazer técnico e cientifico de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade característica esta da pedagogia tradicional.

O escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática, os educadores que adotam essa concepção passam a acreditar que as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social.

Escola nova o professor utiliza encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processo de pesquisa individual ou no máximo de pequenos grupos. A concretização desse método exigia uma certa ordenação de passos que obedeciam à seguinte seqüência.

Se formulassem hipóteses explicativas do problema e se desenvolvesse a experimentação, realizada conjuntamente opor alunos e professor para confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas.

Quanto às teorias e praticas estéticas, os professores de tendência pedagógica mais escolonovista apresentam uma ruptura com as "cópias" de modelos e de ambientes, valorizando, em contrapartida os estados psicológicos das pessoas, com base na psicologia e entrada e da psicanálise, a estética e o ensino superior artístico foram influenciados também pela teoria gestáltica século XX.

Ao ser introduzido no Brasil, entre os anos 30 e 40 o movimento escolanovista vai encontrar o país num momento de crise do modelo agráriocomercial, exportador, depende, e inicio do modelo nacional desenvolvimentista, industrializado. É uma época assinalada por várias lutas políticas, econômicas, culturais e em prol da educação pública básica.

No campo artístico observa-se ecos da Semana de Arte Moderna de 1922, expandindo-se o movimento modernista para várias regiões do país e organizando-se salões de arte com características mais nacionalistas.

As renovações de posicionamento cultural, levam ainda os intelectuais da época a motivarem-se pela produção artística de crianças bem como por seus processos mentais seu mundo imaginativo, passando até mesmo a colecionar os desenhos infantis.

O princípio mais adotado por

Dewey (FUSARI & FERRAZ, 1992, p.27), é, portanto, o da função educativa da experiência, cujo centro não é unem a matéria a ensinar nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental.

A educação através da arte, quando difundida no Brasil recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras.

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos onde tudo era permitido.

No Brasil, os professores de Arte que aderiram à concepção da Pedagogia Nova passaram a trabalhar com diferentes métodos e atividades motivadoras das experiências artísticas, centradas nos interesses e temas individuais dos alunos, que se transformavam depois em conteúdos do ensino. Os métodos escolanovistas foram experimentados em várias escolas, tais como as Escolas Vocacionais de São Paulo, nos anos 60, que realizaram atividades de "estudos do meio" com os alunos.

Na Pedagogia Nova, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa "exprimir-se" subjetiva e individualmente. Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse "aprender fazendo" o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

A tendência tecnicista aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais, tanto de nível médio quanto de superior, para atender o mundo tecnológico em expansão.

Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais – objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação – apresentam-se interligados.

Os conteúdos escolares e os métodos de ensino, muitos dos quais utilizados também na pedagogia tradicional ou novista, são submetidos aos objetivos comportamentais previstos no todo da organização do processo ensino-aprendizagem tecnicista.

No início dos anos 70, concomitante ao enraizamento da pedagogia tecnicista no Brasil, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º graus. Desde a sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses". Ainda o mesmo parecer fala-se na importância do "processo" de trabalho e estimulação da livre expressão.

Os cursos de Educação Artística vêm priorizando-se em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos

técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontaneístico, sem maiores compromissos com o conhecimento da arte.

As aulas de Arte apresentam influências das três pedagogias enunciadas – tradicional, novista e tecnicista. Estas pedagogias, embora descritas separadamente, na prática se imbricam. Acreditamos que o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensinoaprendizagem de Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação. Ao mesmo tempo, ele pode tomar ciência de que ainda permanecem questões referentes ao papel especifico da educação escolar e também das aulas de Arte na mudança e melhoria das relações sociais.

Desde os anos 60, muitos educadores, preocupados com o rumo da educação escolar, passam a discutir as reais contribuições da escola sobretudo da escola pública pensando numa melhoria das práticas sociais.

3. NOVAS PROPOSTAS PARA O ENSINO DE ARTE NO CICLO I

Essas discussões têm contribuído para mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população. Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista. De acordo com o processo histórico seguem-se as pedagogias: "libertadora", "libertária" e "histórico-crítica" ou "crítico-social dos conteúdos (ou ainda "sócio-política")

Inicialmente, alguns desses educadores mais descrentes do trabalho escolar sugerem uma educação do povo, de caráter "não-formal", não- diretivo, não-autoritário, visando liberar as pessoas da opressão da ignorância e da dominação. São as propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel González Arroyo, dentre outros)

A Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem - compreender e solucionar.

A Pedagogia Libertária por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais (como foi o caso de Summerhill, criada pelo educador inglês A. Neill, no início dos anos 60)

Concomitante a essas proposições, surge em dos anos 70 um outro grupo de professores em busca de caminhos para a educação escolar pública, que já se apresentava com baixa qualidade de ensino-

aprendizagem. De início, esse movimento coincide com a retomada dos estudos teóricos críticos, que colaborou para difundir a idéia da escola como reprodutora das desigualdades sociais. Isto gerou urna atitude pessimista, de negação do trabalho da escola e a substituição dos conteúdos tradicionais de ensino nas aulas, por "discursos políticos".

Finalmente, parte desses professores que passam a propor uma Pedagogia Sócio-política -percebem, logo no início dos anos 80, que era preciso ultrapassar esse mero denuncismo, que não levaria a urna efetiva melhora da escola pública verdadeiramente democrática que desejavam a preciso ultrapassar esse quadro pessimista e imobilizador que tomava conta do ideário de muitos educadores. Ao mesmo tempo, assumiram que as reflexões e discussões das teorias "críticoreprodutivistas" contribuíram para que muitos professores se conscientizassem de dois aspectos importantes".

Conseguir uma educação escolar pública competente é, por si só, um dos atos políticos que precisa ser efetivado, pois a escola é direito de todos os cidadãos.

Garantir aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais não faz da escola a única responsável pela melhoria da vida na sociedade (concepção idealista), nem a toma exclusivamente reprodutora das relações sociais (concepção reprodutivista). A educação escolar é influenciada por muitos determinantes sociais, históricos e, ao mesmo tempo, é capaz de influenciá-los, de intervir para que mudem, se transformem e melhorem socialmente (concepção realista)

A nova proposta da educação escolar não toma para si a responsabilidade da conscientização política. A escola não é o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão e sim um dos segmentos que contribuem para isso. A conscientização política na prática social ampla e concreta do cidadão. A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade, isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, critica e participante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados estes olhares sobre o mesmo objeto de estudo, podemos perceber o quão rico é o estudo das cores para nossa percepção e compreensão do mundo em que vivemos. Mais que esgotar possíveis abordagens, entendemos ter contribuído para a ampliação deste debate, e temos claro isso só ter sido possível por conta destes anos de estudo, da dedicação dos educadores com quem trabalhamos e do suporte técnico oferecido por esta instituição de ensino. Agradecemos a todos os que contribuíram para que este projeto se concretizasse e reafirmamos nossa opção por uma vivência profissional que seja sinônimo de liberdade e vida.

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, mostran-

do a todos que são pessoas em busca de seu crescimento pessoal.

Além de proporcionar atividades concretas e construtivas, a educação por meio da arte promove o desenvolvimento de habilidades e capacidades, o controle dos movimentos, a organização pessoal e a ordenação dos pensamentos.As atividades em grupo ajudam na integração social, por meio da cooperação e da comunicação entre os seus membros, de acordo com as potencialidades e necessidades de cada um, as atividades são aplicadas de forma lúdica, a fim de tornar a aprendizagem mais emocionante, motivadora e prazerosa.

Acredito que um trabalho constante, coerente e organizado será capaz de fazer emergir todo o potencial criador do indivíduo e torná-lo um agente social em pleno exercício da sua cidadania.

Nesse sentido, uma pessoa que desenvolva caminhos próprios de expressão, a partir do conhecimento de materiais, técnicas, conceitos nas diversas produções artísticas, é capaz de participar de modo mais efetivo do seu contexto sócio-cultural, contribuindo produtivamente e transformando o seu desenvolvimento em processo contínuo de aprendizagens e de reconstrução de seus modos de expressão. E isso é exercer cidadania, porque afirmada a sua marca pessoal, de indivíduo presente na contextualização da sociedade em que vive.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARNHEIM Rudolf - Arte & Percepção Visual - Editora Livraria Pioneira – 12ª edição

BECKETT Wendy, História da Pintura, Editora Ática – 1ª edição. 2006

DANGER Eric P. A cor na comunicação – Editora Forum 1ª edição 1973

DEMPSEY Amy, Estilos Escolas e Movimentos, Cosac e Naify. 2003

FARINA. Modesto, Psicodinâmica da cores em comunicação, Editora Edgar Blucher – 4ª edição.

PEDROSA, Israel, Da cor à cor inexistente, Editora Universidade de Brasília – 3ª edição

RABELO, Arnaldo. Agora, a decisão é das crianças

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

CONCEITOS E PRÁTICAS DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MELISSA LOPES DE MORAES

RESUMO

O artigo a seguir disserta quanto a importância de considerar as duas vertentes que englobam o aprendizado da língua escrita – alfabetização e letramento –, sobretudo, não desmerecendo as especificidades que envolvem cada uma delas. Expõe a necessidade de resgatar as características de cada termo e refletir sobre a função do professor para que este consiga contemplar, em seu fazer pedagógico, uma proposta de alfabetizar letrando, contribuindo direta e grandemente na formação de leitores e escritores proficien-

tes e efetivando, dessa forma, o papel da escola como espaço social e eficiente do ensino formal da leitura e da escrita.

Palavras Chave: Alfabetização, Letramento, Aprendizagem.

LITERACY AND INITIAL READING INSTRUCTION

LEARNING PROCESS CONCEPTS AND PRACTICES

ABSTRACT

The following article discusses the importance of considering the two aspects that encompass the learning of the written language – literacy and initial reading instruction – above all, not neglecting the specificities that involve each one of them. Exposes the need to recover the characteristics of each term and reflect on the teacher's role so that it can contemplate, in your pedagogical doing, a purpose of teaching by using literacy, contributing directly and greatly to the training of proficient readers and writers and, thus, making the school's role as a social and efficient space for formal teaching of reading and writing.

Keywords: Initial Reading Instruction; Literacy; Learning.

INTRODUÇÃO

Analisar a alfabetização e refletir a respeito da educação brasileira na perspectiva do letramento são práticas relativamente recentes. O termo “letramento” surge no Brasil em torno da década de 1990, vinculado ao conceito de alfabetização, originando-se daí uma confusão com relação à especificidade de cada termo. Muitos educadores acreditam que somente após a concretização do processo de alfabetização é que se pode dar início ao processo de letramento, isto é, primeiro é necessário propiciar ao aluno o domínio da tecnologia da escrita para então torná-lo um sujeito letrado. Em outras situações, observa-se o contrário, os professores enfatizam o trabalho com as práticas de letramento, ofuscando e deixando em segundo plano o processo de alfabetização. Magda Soares (2004) atribui a esse último processo o nome de “desinvenção da alfabetização”, a fim de descrever a progressiva perda da especificidade do processo de alfabetização que tem ocorrido nas escolas nos últimos anos.

Soares (2004) descreve que é preciso repensar as práticas de ensino que têm predominado nas escolas, esclarecendo a distinção entre o que é letramento e o que é alfabetização, e desvendando as principais facetas de cada um desses termos. De acordo com a autora, letramento diz respeito à imersão do indivíduo na cultura escrita, à sua participação em eventos diversos que envolvem a leitura e a escrita, bem como ao contato e à interação com diferentes tipos e gêneros textuais. Enquanto que a alfabetização envolve o processo da consciência fonológica e fonêmica, a construção das relações som e letra e o aprender a ler e a escrever alfabeticamente.

Contudo, um dos maiores desafios do educador é trabalhar simultaneamente essas duas dimensões no fazer pedagógi-

co, de forma a contemplar uma proposta de alfabetizar letrando, uma prática onde o ensino e a aprendizagem tenham sentido e significado para o aprendiz, levando-o à apropriação do código escrito e à sua utilização nos diversos ambientes sociais em que se fizerem necessários.

OLHAR HISTÓRICO

A concepção de alfabetização emergiu nas sociedades ocidentais a partir de mudanças nos planos político, econômico e social. Com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, a escola se tornou universal e gratuita, estando sob o controle do poder público, amparada por legislações. Passou a ser função do mestre ensinar a muitas crianças de forma rápida, segura e econômica. Educar as massas, veiculando os valores dominantes da classe burguesa em ascensão constituiu o lema dos republicanos com o intuito de garantir a ordem, a estabilidade social e a hegemonia daqueles que estavam no poder. Somente com o advento da escola republicana foi possível aprender a ler escrevendo. Foi nesse bojo que surgiu a concepção do processo de alfabetização, "aprendizagem coletiva e simultânea dos rudimentos da leitura e da escrita" (BARBOSA, 1994, p. 16). Entretanto, foi no século XIX que as aprendizagens da leitura e da escrita começaram de fato a serem trabalhadas concomitantemente nas escolas, suscitando naqueles que as frequentavam a esperança de ascensão social.

No Brasil, deu início com a Proclamação da República a preocupação em alfabetizar e qualificar a mão de obra para atender ao crescimento da industrialização e da urbanização. Nesse novo cenário, a escola assumiu um papel social fundamental na medida em que a sociedade se desenvolvia e buscava superar um modelo econômico até então agrário.

Mesmo a escola básica tendo se ampliado para atender à sociedade que se modernizava, tal expansão não conseguiu atingir toda a população:

> A política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social. Assim, para os grupos de maior poder reivindicatório, foram oferecidos os graus mais elevados de ensino; para os de menor poder de pressão, uma escola básica, dos rudimentos da leitura, escrita e aritmética (BARBOSA, 1994, p. 26).

Em 1946, o Brasil foi marcado por um período relevante na busca da erradicação do analfabetismo. A UNESCO, no plano internacional, tornou pública a sua luta contra o analfabetismo auxiliando os países subdesenvolvidos a reverter esse quadro. Inicialmente a entidade implementou vários projetos em todos os continentes (de 1966 a 1973) e, mais tarde (em 1980), adotou a promoção de projetos regionais. A partir de então surgiu a noção de alfabetização funcional, concebida pela UNESCO e que, conforme Barbosa (1994, p. 29), "tem por objetivo proporcionar condições efetivas para que os indivíduos possam enfrentar com competência satisfatória as diversas situações que o mundo lhes propõe".

Posteriormente, as investigações sobre a alfabetização evoluíram do enfoque mecanicista para a abordagem cognitivista, fundada nas contribuições

da Psicologia Genética de Jean Piaget. A aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser concebida como uma atividade cognitiva, centrada na construção do conhecimento por um sujeito ativo que age sobre o objeto a ser apreendido. Não se tratava mais de prontidão para ler e escrever, e sim de esquemas de assimilação, processos de aquisição do conhecimento por parte do sujeito da aprendizagem.

Em 1986 apareceu pela primeira vez, no contexto dos estudos e da discussão sobre alfabetização no Brasil, a palavra letramento, na obra "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de Mary Kato. Nessa obra, a autora acredita que a língua falada culta é consequência do letramento. A partir de então, o uso desse termo se tornou frequente nos discursos de professores e especialistas e temas de pesquisa nos meios acadêmicos. Apenas recentemente esse termo foi dicionarizado (Dicionário

Houaiss, 2001). Por outro lado, o adjetivo "letrado" há muitos anos aparece nos dicionários para indicar o "indivíduo versado em letras, erudito", acepção que não representa o sentido dado ao termo "letrado" sob a concepção de letramento criada por Kato.

O termo tem origem de uma versão da palavra da língua inglesa literacy, com a representação etimológica de estado, condição ou qualidade de ser literate, sendo literate definido como educado, especialmente, para ler e escrever. O termo surge para dar conta das complexas situações que envolvem a escrita:

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 1998, p. 72).

Na década de 90 surgem, através da Lei nº 9394, os ciclos de alfabetização, a partir de sua criação foi possível verificar que o período de alfabetização não se restringia à mera aquisição do código escrito em somente um ano de escolaridade, mas sim à possibilidade de também aprender a dominar as práticas de leitura e de escrita, estendendo-se por um período maior.

PROCESSOS, PRÁTICAS E DIDÁTICA

Os teóricos da transposição didática sugerem uma distinção entre o "saber sábio", o "saber por ensinar" e o "saber ensinado" (Verret, 1975; Chevallard, 1985). O "saber sábio" diz respeito ao conhecimento científico produzido pelos especialistas de certa disciplina em determinado contexto histórico-social. Este saber sofre um processo de transposição didática quando muda de seu ambiente original para o espaço institucional de ensino. Transforma-se, dessa forma, em "saber a ser ensinado", como o que surge nas propostas curriculares e que se pode materializar em manuais didáticos. Sobretudo, é notório que o saber efetivamente ensinado pode corresponder ou não àquele que, em instâncias externas à escola (ministérios, editoras), foi prescrito como o saber por ensinar. Dessa forma, as mudanças nas práticas dos docentes estariam atreladas ao processo de transposição didática, cujo

se prescrevem novas definições do "saber por ensinar".

Considerando as mudanças implicadas nos dois primeiros elementos da cadeia de transposição didática, nota-se que, na área de alfabetização no Brasil, encontramos nas duas últimas décadas uma real "revolução" das expectativas elaboradas por aquelas instâncias e propostas.

Ainda no campo das investigações psicolinguísticas, diversos estudos que examinaram a relação entre habilidades de consciência fonológica e o êxito na alfabetização apontaram a necessidade de promover na escola, desde a etapa de educação infantil, oportunidades de reflexão sobre as palavras como sequências de segmentos sonoros. Como descreve Morais (2004), esta perspectiva tende a conceber a escrita alfabética como um código, cuja aprendizagem continuaria sendo interpretada como resultante de mecanismos de discriminação perceptiva e memorização. Segundo Morais, essa seria a razão que levaria distintos partidários do treino em consciência fonológica a defender a adoção de métodos tradicionais de alfabetização, sem prescrever que os educandos vivam práticas sistemáticas de leitura e produção de textos reais nas etapas iniciais da escolarização.

O processo de letramento começa quando a criança nasce em uma sociedade centrada na escrita, está imersa em meios de material escrito e convive com pessoas que fazem uso social da língua escrita, com objetivos definidos. Enquanto que o processo de alfabetização se inicia quando a criança entra para a instituição educacional, não ocorrendo de forma espontânea. É um trabalho sistemático que diz respeito à reflexão que se faz sobre as características do sistema alfabético, a promoção da análise fonológica, o reconhecimento das relações fonema/grafema, dentre outras séries de aspectos analisados pelo educando a respeito da língua. Tais conhecimentos não devem ser desmerecidos ou colocados em segundo plano, pois a importância de ensinar a ler e a escrever sempre se fará necessária e nunca perderá sua particularidade e valor.

O processo de letramento antecede ao da alfabetização, decorre todo o processo de alfabetização e permanece quando o indivíduo já se encontra alfabetizado. De acordo com Soares (1998, p. 47), "o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados". Isso significa levar o aluno a se apropriar do código escrito e, paralelamente, viabilizar o seu acesso aos materiais escritos presentes na sociedade, desenvolvendo inclusive situações que tornem necessárias e significativas práticas de leitura e de escrita.

Albuquerque e Santos (2005, p. 97) citam que:

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao se ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa.

A alfabetização e o letramento são

processos que se entrelaçam, não podem ser dissociados e devem acontecer de forma simultânea, pois a entrada da criança no mundo da escrita deveria acontecer tanto pela aquisição do sistema convencional de escrita quanto pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, intimamente ligadas às práticas sociais.

Dessa forma, cabe às escolas proporcionarem situações não apenas de interação e uso dos diferentes gêneros e textuais, enfatizando seus contextos de comunicação, mas também momentos de reflexão sobre a língua, desenvolvendo um trabalho sistemático sobre o funcionamento e as características do sistema de escrita alfabético e ortográfico.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que é a atual política nacional de educação, visa a educação integradora. O objetivo desta declaração que vem sendo praticada há três décadas é fazer com que a educação seja para todos. Partir daí, o letramento surgiu para tornar eficaz o aprendizado dos surdos, pois prioriza a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - em todas as situações, sendo o português escrito, ensinado como segunda língua. No letramento, o uso de ilustrações nos textos faz com que a leitura se torne agradável, pois assim o aluno surdo pode visualizar não apenas o texto, mas as figuras que representarão o que todas aquelas palavras querem dizer, assim dando espaço e possibilidade de distintas interpretações por parte dos usuários da língua.

Todavia, o surdo letrado passa a compreender a língua portuguesa escrita e escrever textos e a fim de forma diferenciada da dos ouvintes, pois na LIBRAS não existem algumas regras comuns como no português, segundo Perlin e Strobel (2006). Para plena eficácia do letramento, é fundamental que as salas de aula sejam compostas apenas por alunos surdos, assim compartilhando a mesma linguagem, no mesmo mundo.

A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ser alfabetizado é muito mais que codificar e decodificar o que foi escrito. É preciso ser capaz de interpretar o que está escrito e processar o significado que o autor pretende transmitir. É por meio da alfabetização e do letramento que o educando se torna um cidadão apto para interagir com um texto, compreendendo, aceitando ou questionando o seu conteúdo.

O conceito de letramento chega para ampliar a visão de alfabetização e não para substituí-la, como tem acontecido em muitas práticas pedagógicas de educadores alfabetizadores. Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares e indissociáveis, porque ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita.

O educador precisa ser um mediador, expressa Vygotsky (2000), entre o objeto de conhecimento – a língua escrita – e o aluno, estabelecendo um canal de comunicação entre esses dois pilares. Isso significa saber que o aluno irá construir, como sujeito ativo e pensante, o

seu conhecimento a respeito da leitura e a escrita, com o auxílio do educador e de colegas.

A construção do conhecimento é uma missão difícil, pois envolve uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação. Assim, para apropriarse do sistema convencional, o aluno cria e recria o sistema gráfico, com normas próprias de utilização e com sinais que representam a sua escrita, enfrentando contradições, formulando e testando diferentes hipóteses entre a sua escrita pessoal e a escrita alfabética. Tudo que ele lê ou escreve terá sempre uma lógica para ele naquele momento. O ato de explorar e experimentar a escrita passa necessariamente pelos chamados "erros" construtivos, próprios do processo de construção do conhecimento (BIZZOTTO; AROEIRA et al, 2010, p. 40).

Se o educador permite e estimula a criança a vivenciar diversos atos de leitura e escrita sem medo de errar, a expor suas hipóteses e a reformulá-las diante dos conflitos vividos, aproximando-se cada vez mais da escrita alfabética, ele estará ajudando-a avançar no processo de aquisição da escrita. Ainda estará auxiliando na compreensão de que se escreve para se comunicar uma ideia, proporcionando a ela realizar registros de uso social, conferindo sentido para tudo o que lê e escreve. O professor estará não só alfabetizando, mas também letrando.

É de responsabilidade da escola alfabetizar os alunos em um contexto letrado, em que existam práticas sociais de leitura e escrita. É preciso que os educandos façam uso da escrita em suas diversas funções sociais, mesmo ainda não sendo alfabetizadas. Dessa forma, muda-se o foco do tratamento pedagógico, superando os processos da simples codificação e decodificação do sistema escrito. Aprender a ler não se restringe a apenas decifrar o código escrito, mas também interpretar e compreender os diversos gêneros textuais; aprender a escrever é não somente conseguir grafar o código escrito e refletir sobre as regras e especificidades da língua, estabelecendo a relação entre letra e som, mas também estar apto a produzir diferentes tipos de textos adequados às distintas práticas comunicativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição de alfabetizar, na perspectiva do letramento, é proporcionar a obtenção da base alfabética através da multiplicidade de gêneros discursivos, para que os novos leitores entrem em contato com diferentes usos sociais da língua ao mesmo tempo em que se alfabetizam, levando-as a perceber porquê e para que se usa a escrita. A vivência com diversificados textos vai contribuir na a compreensão e interação com distintos modelos e manifestações da língua escrita. Dessa forma, os alunos irão desenvolver progressivamente competências em relação aos usos linguísticos que lhes capacitem a resolver problemas da vida cotidiana, adquirir acesso aos bens culturais e alcançar a liberdade de participação no mundo letrado.

A alfabetização é o processo onde a criança aprende a decodificar os elemen-

tos que compõem a escrita. Tal decodificação passa pela memorização do alfabeto, reconhecimento das letras e ligação entre sílabas.

O letramento é um pouco mais profundo do que a alfabetização. Este corresponde à interpretação e o domínio da língua e, não apenas à decodificação dela. Quando o educando se torna capaz de entender um texto, interpretar uma história, falar com clareza e se expressar de forma eficaz por meio das palavras empregadas por ele, então é um indivíduo letrado.

Alfabetizar letrando é ensinar o aluno a ler e a produzir textos em uma situação real de comunicação, que pressupõe algo que se quer comunicar a um interlocutor real com objetivos específicos dentro de um determinado tema. Assim sendo, é necessário organizar o trabalho pedagógico para que os alunos experimentem e vivenciem a prática da leitura e da produção de textos diversos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da ação social. Coordenadoria Nacional Para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2006.

SOARES, M. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.p.49-73

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004.

AS HISTÓRIAS INFANTIS E AS ANÁLISES PSICOPEDAGÓGICA

MICHELY FELIX SILVA

RESUMO

Esse artigo vem buscar reflexões a respeito das contações de histórias sobre a perspectiva uma análise psicopedagogica. Pensar o conto de tradição oral como instrumento de trabalho na área da educação, da psicopedagogia, da psicoterapia, da arteterapia, na atualidade, pode causar certa estranheza, já que estamos num tempo onde se procura sufocar qualidades como a memória e os saberes de antigamente, afinal estamos na era das máquinas, dos computadores e, consequentemente, a habilidade do ouvir e do contar histórias, ficou para trás. Mas, falar em memória, significa falar do encontro entre a memória e a tradição social efetuada pelo exercí-

cio da oralidade; significa também reavivar e atualizar a memória social de um povo, bem como abrir as vias de acesso a uma cultura autêntica do conto; uma cultura de transmissão de ensinamentos através da palavra falada. Esse é um desafio que vem nos cercando. Nossas vidas estão cheias de máquinas, de mídia, de televisão e carentes de histórias, bem como de contadores, com eloquência

para fazê-lo.

Palavras-chave: Desafio; Memória; Tradição Oral.

INTRODUÇÃO

Os estudiosos descobriram que as histórias têm uma forte influência na compreensão das crianças sobre os papéis culturais e de gênero. As histórias não apenas desenvolvem a alfabetização das crianças; eles transmitem valores , crenças, atitudes e normas sociais que, por sua vez, moldam as percepções das crianças sobre a realidade.

Histórias - sejam contadas por meio de livros ilustrados, dança, imagens, equações matemáticas, canções ou recontagens orais - são uma das formas mais fundamentais de nos comunicarmos.

Quase 80 anos atrás, Louise Rosenblatt , uma estudiosa da literatura amplamente conhecida, afirmou que nos entendemos por meio da vida de personagens de histórias. Ela argumentou que as histórias ajudam os leitores a entender como os autores e seus personagens pensam e por que agem dessa maneira.

As histórias ajudam as crianças a desenvolver empatia e a cultivar o pensamento imaginativo e divergente - ou seja, o pensamento que gera uma gama de ideias e / ou soluções possíveis em torno dos eventos da história, em vez de buscar respostas únicas ou literais.

As probabilidades são de que seus momentos memoráveis também tenham a ver com histórias - não com teorias ou definições ou datas, mas com uma narrativa que se desenrola, completa com suspense, drama ou humor, ou talvez uma anedota pessoal compartilhada por um professor favorito. Claro, uma narrativa de sala de aula pode estar ligada a uma grande descoberta, estudo ou figura da psicologia, mas nem sempre é a importância da descoberta por si só que permite que ela permaneça atualizada ao longo dos anos. Em vez disso, os meios de apresentar as informações podem torná-las emocionantes e inesquecíveis.

O poder das histórias é reconhecido há séculos e, ainda hoje. As histórias são um modo natural de pensar; antes do início de nossa educação formal, já estamos aprendendo com as fábulas, contos de fadas ou história da família de Esopo. Na verdade, alguns pesquisadores chegaram a afirmar que todo o conhecimento vem na forma de histórias. Embora essa forte afirmação tenha sido questionada, é geralmente aceito que as histórias são uma estrutura poderosa para organizar e transmitir informações e para criar significado em nossas vidas e ambientes, por esse motivo a psicopedagogia pode trabalhar com a contação de histórias, dessa forma a análise da criança se torna mais significativa.

O que é uma história? Em essência, um relato narrativo requer uma história

que levanta questões não respondidas ou conflitos não resolvidos; os personagens podem encontrar e então resolver uma crise ou crises. Uma linha de história, com começo, meio e fim, é identificável. Nas palavras de Bruner (1986), "[a narrativa] trata de intenções e ações humanas ou semelhantes às humanas e as vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas particularidades da experiência e localizar a experiência no tempo e no lugar. " As histórias podem dar vida a princípios abstratos, dando-lhes uma forma concreta. Nem sempre podemos dar aos alunos experiência direta com conceitos psicológicos, mas as histórias podem chegar perto.

Uma história tende a ter mais profundidade do que um exemplo simples. Uma história fala sobre algum evento - alguns indivíduos em particular e algo que acontece com eles. As histórias envolvem nosso pensamento, nossas emoções e podem até levar à criação de imagens mentais. Indivíduos que ouvem histórias reagem a elas quase automaticamente, participando, de certo modo, da ação da narrativa. Usar todos esses sistemas no material do curso ajuda o aprendizado do aluno.

O IMAGINÁRIO DOS CONTOS DE FADAS NA VISÃO INFANTIL

Uma história é capaz de emocionar e de surpreender o ouvinte pela forma como é contada.

Sabe-se que as crianças vivenciam na instituição escolar experiências significativas e duradouras.

A leitura de contos de fada é uma dessas experiências que contribuem para a permanência do gosto pela literatura para além da infância. Daí a importância de propiciar à criança oportunidades de ouvir muitas histórias, que podem ser lidas ou contadas de memória.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas pode-se perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

Nos contos de fadas as crianças começam a ter a percepção de que seus medos e incertezas vão se tornando menores de acordo com o educador que as faz refletir sobre os mesmos, as suas relações sociais vão ficando com conflitos menores, devido a momentos de conversa dos combinados da turma, como regras de convivência e respeito.

O amor vai surgindo por meio do respeito ao próximo, das atitudes altruístas e de carinho. Dessa forma, a criança vai notando que a amizade é uma conquista fundamental para seu cotidiano.

Os contos de fadas ajudam as crianças a trabalharem com sentimentos de angustias e frustrações. Por meio deles as crianças começam a perceber que coisas ruins podem acontecer na vida de uma pessoa e podem ser passageiros, pois sempre há uma pessoa boa, que para eles pode ser a fada, para auxiliar na resolução dos problemas, como a mãe, avó, tia ou mesmo a professora.

As Histórias e os Contos guardam a

estrutura de um sonho, com deslocamento e simbolização. Dessa forma, pode-se dizer que contar e ouvir histórias estimula a capacidade de sonhar e, sobretudo, o desejo de narrar os sonhos, indícios de uma vida imaginária mais intensa.

Percebe-se que quando a criança ou até mesmo o adulto lê ou escuta uma história vivencia experiências diversas e dá início a imaginação, fazendo uma interlocução entre a história e sua vida real.

As histórias e os contos de fada contribuem com o processo ensino aprendizagem e na cultura brasileira existe uma influência muito grande.

Por meio dos contos de fada pode-se observar problemas interiores dos indivíduos, fundamentalmente, das crianças e suas atuações em qualquer sociedade.

As crianças ao lerem/escutarem Histórias entram em contato com seu material inconsciente/latente, pois ao se identificarem com os personagens podem avaliar as situações de uma forma mais distanciada. Dessa forma, ao entrar em contato com os processos internos identificando-se com os personagens, os contos possibilitam a criança ver-se “de fora” da situação, com um olhar mais distanciado pode-se melhor perceber o problema posto e as sugestões para a solução.

Temos que ter em mente que ao analisar os significados dos contos, pode haver um apego demasiado a alguns aspectos não existentes em relatos mais antigos.

Ler um conto de fadas para uma criança, ou deixar que ela o leia sozinha é importante para auxiliar no desenvolvimento da imaginação e da fantasia. Esses elementos são essenciais para o universo infantil, uma vez que servem como mediação entre a criança e a realidade, atuando na resolução de conflitos e na estruturação da personalidade, através dos simbolismos representados pelos personagens.

A inclusão de elementos mágicos, personagens à procura de tesouros, heróis com poderes diversos, entre outros, desperta a curiosidade da criança para o mundo literário, indo além de uma simples história, e sim podendo trabalhar com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

De acordo com Corso (2006, p. 29):

A transformação dos contos de fadas em relatos bem comportados e menos grotescos não é absolutamente fruto de arroubos pedagógicos recentes. Por exemplo, já no início do século XIX, ao longo das sucessivas edições das compilações dos irmãos Grimm, é possível acompanhar o progressivo abrandamento das tramas e das personagens, como a transformação da mãe em madrasta.

Segundo Coelho (2000), a obra mais famosa de Perrault foi intitulada “Os Contos da Mãe Gansa”, sendo que esta era uma personagem (Mère l’Oye) de velhos contos populares, muito familiares aos franceses: sua função era contar histórias para seus filhotes fascinados.

Com a publicação dos oitos Contos da Mãe Gansa, nascia a Literatura infantil, que hoje conhecemos como clássica. Pela primeira vez são publicados A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Barba Azul, O Gato de Botas, As fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O pequeno Polegar, todos eles

são originários dos antiqüíssimos lais1 ou dos romances céltico-bretões e de narrativas originais indianas, que, com o tempo, transformações e fusões com textos de outras fontes, já haviam perdido seus significados originais. (COELHO, 2000, p.68)

Schneider (2008) traz outras características encontradas nos contos de Andersen, que o consagram hoje como o pai da literatura infantil: “a literatura assinala três importantes vértices que tornam a obra de Andersen inédita: a criança retratada por meio de personagens, brinquedos que ganham vida e histórias nas quais o papel principal é ocupado por uma criança.” (2008, p.137).

Coelho (1998, p.78) finaliza afirmando que: “Enfim, sente-se, em todos os contos de Andersen, o esforço de racionalização do imaginário, em benefício de um mundo real mais gratificante para todos os homens.”.

Os antigos modelos autoritários, no qual a criança é apenas o receptor passivo de normas, devem dar lugar às literaturas emancipatórias, que proporcionam à criança um papel ativo, e busca desenvolver e estimular sua criticidade para que venha a se tornar um sujeito transformador. A literatura leva a criança a se questionar sobre a sua condição no mundo, considerando-se que a consciência do mundo se dá a partir do momento em que a criança consegue estabelecer uma relação com o livro e, a partir deste, construir um sentido para a sua realidade. É importante lembrar, no entanto, que, no caso da literatura infantil essa mediação, entre o leitor e o livro, pode ser realizada por um adulto leitor.

OS CONTOS DE FADAS E O PSIQUISMO

As histórias mais conhecidas hoje foram coletadas e registradas por entusiastas como os irmãos Grimm, ETA Hoffman e Hans Christian Andersen. Ao fazê-lo, codificaram contos que sempre estiveram em fluxo, passando de contador em contador, adquirindo e perdendo detalhes como em um jogo de telefone. Mas, uma vez que existiram na forma escrita, tornaram-se textos que os estudiosos podiam analisar e, para Freud e Jung, eram tão produtivos quanto a galinha dos ovos de ouro.

Ambos os homens tinham suas teorias sobre por que essas narrativas ressoam tão profundamente na psique humana. Para Jung, seus personagens são arquétipos, e o motivo pelo qual podem parecer unidimensionais é que cada um representa diferentes facetas de nossa personalidade. Para Freud, os contos de fadas originavam-se do mesmo lugar que os sonhos, e motivos como florestas e espinhos indicavam desejos reprimidos e fantasias de realização de desejos. Freud sendo Freud, estes são frequentemente de natureza sexual.

Seu pensamento influenciou fortemente o teórico psicanalítico Bruno Bettelheim, cujo livro The Uses of Enchantment se tornou um sucesso no final dos anos 1970. Nele, ele descreve como a floresta em Os dois irmãos “simboliza o lugar em que a escuridão interior é confrontada e trabalhada; onde a incerteza é resolvida sobre quem é; e onde se começa a entender quem se quer ser. Desde os tempos antigos, a floresta quase impenetrável na qual nos perdemos simboliza o mundo

escuro, oculto e quase impenetrável de nosso inconsciente. ”

Bettelheim, que também encontrou os complexos de Édipo e Electra em Branca de Neve e A Bela Adormecida, sugeriu que Jack e o Pé de Feijão tratava de masturbação e viu a inveja do pênis e a ansiedade de castração destacadas em Cinderela.

As diferentes teorias psicanalíticas podem ser agrupadas em várias escolas de pensamento. Todos estes diferem uns dos outros, mas quase todos colocam ênfase no forte poder manipulativo dos elementos inconscientes que tem na mente ou na vida mental das pessoas. A teoria topográfica é derivada da obra de Freud “a interpretação dos Sonhos (Freud, 1896).

A psicologia do ego sugerida pela primeira vez por Freud em seu trabalho de inibições, sintomas e ansiedade (1926) e refinada e desenvolvida por Hartmann, Kris e Loewenstein sugere que o ego é autônomo e que as funções mentais são independentes da origem. Essas funções são: o controle motor, percepção sensorial, pensamentos lógicos, abstração, habilidade adaptativa, julgamento sobre o perigo, pensamentos simbólicos, tomada de decisão executiva, concentração, orientação, fala e autopreservação entre outras (Zipes, 1993). A inibição é apontada por Freud como um método que pode ser usado pela mente para interferir nessas funções a fim de evitar emoções dolorosas. No entanto, déficit e atraso ocorrem em tais funções. Por exemplo, Esquizofrenia é caracterizada com o déficit ou a incapacidade de organizar pensamentos.

Psicanálise de Jacques Lacan: Integra a filosofia hegeliana, semiótica, com a psicanálise. Defende o retorno a Freud e enfatiza a necessidade da leitura da obra freudiana e não parcial. Sua obra diz respeito ao “palco do espelho”. Existem outros tipos de psicanálise como a psicanálise interpessoal, culturista, relacional, interpessoal - relacional, intersubjetiva e a psicanálise moderna.

“Embora a fantasia seja “irreal”, os bons sentimentos que ela nos dá sobre nós mesmos e nosso futuro são “reais”, e estes bons sentimentos reais são o que necessitamos para sustentar-nos”. (BETTELHEIM, 2000, p. 157).

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO UNIVERSO INFANTIL

Contar uma história é diferente de ler uma história, e na escola há espaço para as duas práticas. O contador recria o conto junto com seu auditório. Ele conserva algumas partes do texto, mas modifica-o, de acordo com a interação que estabelece com o público. Já o leitor de histórias empresta sua voz ao texto, respeitando a estrutura linguística da narrativa, bem como as escolhas lexicais do autor.

Todo professor pode se tornar um contador de histórias. No início, basta que ele leia diferentes tipos de histórias para os alunos. Aos poucos, ele vai se apropriando das narrativas e começa a querer contar aquelas de que mais gosta. Cada contador, usando suas habilidades, encontra a sua forma de contar histórias – e começa a dar vida a elas. Algumas sugestões são importantes para quem deseja se aventurar pela arte de contar histórias: é recomendável uma leitura prévia minucio-

sa do conto, buscando apreender o sentido mais profundo, ou seja, buscando compreender a sua essência; é interessante, também, que se faça uma divisão do conto em cenas ou partes principais, e que se identifique a estrutura da narrativa; por fim, é bom conhecer bem os personagens e as situações que eles vivenciam na sequência narrativa.

Por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados, vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas por meio das histórias contidas nos contos numa linguagem simples que fornece sentidos em qualquer idade.

De acordo com Caldin (2001, p. 32):

Na década de 1950, o Brasil passou por uma crise da leitura, com a expansão do cinema e da televisão, quando a poesia ficou relegada a segundo plano, suplantada pela imagem. Os grandes festivais da música popular brasileira resgataram a poesia e abriram caminho para os anos 1970, com o boom da literatura infantil, que, sufocada pela ditadura, buscou, por meio da metáfora, uma forma de denúncia ao governo.

Percebe-se que os contos de fadas são influenciados pela política que o país vivencia, sendo também uma forma de expressar opiniões em forma de metáforas para denunciar os governos.

Segundo Coelho (1991, p.57):

Foi em pleno período de confronto entre o tradicional (formas já desgastadas do Romantismo/Realismo) e o moderno (representado pelo Modernismo de 22) que Monteiro Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil no Brasil.

Monteiro Lobato foi o autor que deu início à literatura infantil, criando mundos e seres imaginários, por meio das aventuras de seus personagens, sempre instigando a imaginação das crianças que têm contato com suas obras até os dias atuais.

De acordo com Turchi (2009, p. 14):

No panorama atual, um levantamento da produção literária para crianças aponta para uma retomada dos clássicos universais, dos clássicos brasileiros, dos contos de fadas, de histórias exemplares, de narrativas das mitologias grega, africana, indígena, entre outras. Além da publicação em nova edição, bem cuidada, com os avanços dos recursos disponíveis nas artes gráficas, há também a revisitação dessas antigas histórias numa direção da paródia ou da desconstrução pelo humor ou pela crítica dos valores ou paradigmas sociais. Essas formas e temas literários revitalizados trazem como marca estética a presença de dados da contemporaneidade na caracterização do tempo, do espaço e dos conflitos.

Portanto, atualmente a literatura preserva seus elementos da narrativa dos contos de fadas, mostrando uma preocupação com os problemas da vida cotidiana por meio dos livros, que são adaptados às necessidades sociais.

A SALA DE AULA E A IMPORTÂNCIA DE SE CONTAR HISTÓRIAS

A sala de aula inadvertidamente torna-se um lugar onde cada criança é

julgada com base em sua capacidade de realizar tarefas definidas pelos professores. Em tal cenário, a experiência de ouvir uma história é um grande equalizador. Os ouvintes podem participar plenamente, sem medo de serem julgados ou ridicularizados. As histórias aumentam sua motivação para aprender e sua receptividade para aprender.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1998, p. 14).

Uma comunicação eficaz envolve não apenas a fala, mas também uma boa capacidade de escuta. Existem vários processos mentais simultaneamente trabalhando enquanto ouve. Quando uma criança cresce ouvindo histórias, o amor pela linguagem e a riqueza de seu uso se desenvolvem naturalmente, melhorando a compreensão, vocabulário, gramática, pronúncia, sequenciamento e habilidades associadas. No silêncio que cai enquanto uma criança ouve uma história sendo contada, ela está intensamente focada em formar imagens mentais e armar seu próprio aprendizado, conectando os pontos de conhecimento prévio, experiência e seu próprio

raciocínio. Habilidades sociais, persistência, engajamento, como falar alternadamente, como ouvir os outros com eficácia, como ler nas entrelinhas, são todas habilidades que são aprimoradas ouvindo histórias regularmente.

Ao se envolver com os personagens das histórias e da narrativa, as crianças são capazes de apreciar pontos de vista diferentes dos seus e desenvolver sensibilidades mais refinadas. Eles começam a apreciar a bondade, o humor, a bravura e a beleza dos personagens das histórias antes de realmente experimentar e conhecer essas qualidades. Um senso de estética também começa a se desenvolver. À medida que nos tornamos uma sociedade mais intolerante e dividida, há uma necessidade urgente de inculcar esses valores nas crianças, e eles não podem ser ensinados como parte do currículo explícito. Contar histórias é uma maneira tradicional de fazer isso naturalmente.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p. 15).

As histórias criam magia e um sentimento de admiração pelo mundo. As histórias nos ensinam sobre a vida, sobre nós mesmos e sobre os outros. Contar histórias é uma maneira única de os alu-

nos desenvolverem uma compreensão, respeito e apreciação por outras culturas e pode promover uma atitude positiva para pessoas de diferentes terras, raças e religiões.

Por meio de histórias, vemos como pessoas muito diferentes compartilham as mesmas experiências de vida e como a natureza humana pode transcender a cultura.

A narração de histórias traz o aprendizado do idioma à vida e cria uma experiência participativa e imersiva que permite que os jovens aprendizes gostem de ouvir o idioma de uma forma dinâmica, às vezes estilística e divertida. A participação usando vocabulário e frases chave pode criar uma consciência de ritmo e estrutura. Esta atmosfera de jogo e expressão criativa cria um apetite por experiências mais semelhantes. Os alunos que gostaram de contar histórias em sala de aula muitas vezes pedem mais histórias e também se sentem motivados e encorajados a criar e contar, representar ou ilustrar suas próprias histórias de várias maneiras.

O ato de contar histórias apela a diferentes preferências de aprendizagem e personalidades, garantindo que, do mais tímido ao mais ativo dos alunos, todos tenham a chance de participar de uma forma que possam desfrutar. Isso vai desde ouvir em silêncio até participar como ator.

... o texto literário extrai dos processos histórico-político-sociais uma visão da existência humana que transcende o tempo de sua concepção e instiga o leitor sob forma de perguntas que o levam a analisar seu próprio tempo. Como resultado da interação receptiva e criadora do autor diante das práxis literária e diante do mundo, o texto exige, pois, para instituir-se, a recuperação ativa e criadora do leitor, ela transmite dos princípios constitutivos próprios do texto para o contexto extraliterário; do mundo da significação textual, para o sentido do mundo. (SARAIVA, 2001, p. 27)

A narração de histórias também ajuda os alunos a aproveitar e estar atentos à entonação e tom de voz, expressões e frases que soam naturais, bem como a interação entre falantes nativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conto de fadas parece mesmo imortal. De mito primitivo, passando pela leitura poética dos celtas, tornando-se violento na Idade Média e modelo exemplar no século XIX, constitui hoje a literatura que a criança recebe da mãe, na hora de dormir. É o enredo inspirador para inúmeros filmes e desenhos animados na tevê.

As crianças, à medida que se desenvolvem, devem aprender passo a passo a se entenderem melhor, e com isso tornam-se mais capazes de entender os outros, propiciando uma interação satisfatória e significativa. Para que esse desenvolvimento ocorra, as histórias devem ser bem contadas de forma que despertem o interesse das crianças.

Assim, por meio da leitura dos Contos de Fadas podemos perceber as questões que permeavam os pensamentos de nossos antepassados. Vivências e experiências que sustentaram a humanidade nos foram passadas através das histórias contidas nos contos numa linguagem sim-

ples que fornece sentidos em qualquer idade.

Os contos de fada nos trazem informações de tempos antigos, no qual percebemos variados estilos de vida, criações, dentre outros, que permitem cada vez mais a evolução, passando de geração em geração.

A inclusão de elementos mágicos, personagens à procura de tesouros, heróis com poderes diversos, entre outros, desperta a curiosidade da criança para o mundo literário, indo além de uma simples história, e sim podendo trabalhar com os aspectos emocionais de cada indivíduo.

Conclui-se que a criança, quando participa, por meio da leitura, dessas histórias, acredita que os seus conflitos também podem ser solucionados da mesma forma, pois, ao se familiarizar com as questões apresentadas nos contos, ela entende melhor o que está se passando dentro de seu eu inconsciente. Além disso, as histórias oferecem novas dimensões à imaginação do pequeno, que ele não poderia descobrir verdadeiramente por si só, percebendo que as situações apresentadas são idênticas às suas, porém com a presença do maravilhoso, terminam sempre com a frase “e viveram felizes para sempre”. Isso permite que ela acredite no que o conto diz, já que a forma mágica e otimista de ver o mundo que a história apresenta está de acordo com a sua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIENDE, Felipe. A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Felipe Alliende e Mabel Condemarín; trad. Ernani Rosa. 8. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2005.

AZEVEDO, Célia Maria Perracini de; FABRE, Luzia Viviane. Ajude a criança a superar seus problemas psicológicos. Paraná: Pinha, 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. Rio de Janeiro: Paz

e Terra, 1979.

BRUNER, JS (1986). Mentes reais, mundos possíveis. Cambridge, MA:

Harvard University Press.

COELHO, N. N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, D. L.; CORSO, M. Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias

infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Flávia Araújo. A importância dos contos de fadasno

desenvolvimento infantil. Revista Pátio Educação Infantil. São Paulo, ano III,

n.7, maio/junho 2005.

FRANZ, Marie-Louise Von. A interpretação dos contos de fada: Uma introdução à psicologia dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

KUPSTAS Márcia. et al. Sete faces do conto de fadas. São Paulo: Moderna, 1993.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde

cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MACHADO, Ana Maria. Textura: sobre leitura e escritos. RJ. Nova Fronteira, 2002.

MIRANDA Marília Gouvêa. O processo de socialização da escola: A evolução da condição social da criança. In: Psicologia social: O homem em movimento. LANE SILVA, T. M. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, João Batista. Araújo. Alfabetização de Crianças e

Adultos: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004. SANA, Cristiane Cador. Por que meu filho não aprende? Blumenau SC: Eko, 2005.

SARAIVA. Juracy Assmann. Literatura e alfabetização: do plano do choro

ao plano de ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEIDER, R. (2008). Oficina de contos de fadas: uma intervenção com crianças asmáticas, a partir do enfoque Winnicottiano. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura e Realidade Brasileira. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

SOARES, Magda. LETRAMENTO. Um tema em três gêneros. Autêntica: Belo

Horizonte – 2004.

VIGOTSKI. Pensamento e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1989. ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.

CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS EM SALA DE AULA

CONTRIBUTION OF HISTORY IN COMICS IN CLASSROOM

MILEIDE CLAUDIA FERNANDES PEREIRA

RESUMO

A História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo dialogando com outras disciplinas como geografia e arte, ela de modo algum esteve ausente na grade curricular. A proposta no presente artigo refere-se à utilização da história em quadrinho como aliado as aulas de história. Com uma forma prazerosa de abordar os assuntos históricos, os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir os temas históricos enriquecendo ainda mais os temas abordados. O estudo justifica-se pela importância da disciplina de história e como as Hqs vem ganhando espaço ao longo dos anos no ambiente educativo principalmente ao tratar de temas histórico. É possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural e de compreensão de mundo e sociedade.

Palavra-Chave: Histórias em quadrinhos; Ambiente educativo; Temas históricos; conhecimento.

ABSTRACT

History has always been an essential part of the basic education school curriculum. Even dialoguing with other subjects such as geography and art, it was by no means present in the curriculum. The proposal in this article refers to the use of comic books as an ally in history classes. With a pleasurable way of approaching the historical subjects, the comics can be used to introduce the historical subjects, enriching even more the approached subjects. The study is justified by the importance of the discipline of history and how comic books have been gaining space over the years in the educational environment, especially when dealing with historical themes. It is possible to verify that without the teaching of History, we would be a people unable to have historical knowledge, cultural knowledge and understanding of the world and society.

Keyword: Comics; Educational environment; Historical themes; knowledge.

RESUMEN

La historia siempre ha sido parte esencial del currículo escolar de educación básica. Incluso dialogando con otras materias como la geografía y el arte, de ninguna manera estaba presente en el currículo. La propuesta de este artículo se refiere al uso de los cómics como aliado en las clases de historia. Con una forma placentera de abordar los temas históricos, los cómics pueden utilizarse para introducir los temas históricos, enriqueciendo aún más los temas abordados. El estudio se justifica por la importancia de la disciplina de la historia y cómo el cómic ha ido ganando espacio a lo largo de los años en el ámbito educativo, especialmente cuando se trata de temas históricos. Es posible comprobar que sin la enseñanza de la Historia seríamos un pueblo incapaz de tener conocimiento histórico, conocimiento cultural y comprensión del mundo y la sociedad.

Palabra clave: Comics; Entorno educativo; Temas históricos; Conocimiento.

1. INTRODUÇÃO

A utilização de histórias em quadrinhos em sala de aula pode ser uma interessante ferramenta para estimular os estudantes no ensino da História. Em muitos casos, o contato com o conhecimento produzido por essa ciência não agrada parte dos alunos, muitas vezes por acharem que os fatos do passado não têm utilidade para a vida no presente e no futuro. Uma sugestão de uma possível solução para alterar a situação pode ser a utilização de histórias em quadrinhos com a temática da história.

As Hqs (histórias em quadrinhos) podem ser utilizadas como parte de uma discussão introdutória sobre algum assunto histórico que se deva trabalhar em sala de aula. Apesar de não ser uma atividade recente, a produção de quadrinhos com temas históricos tem se proliferado no Brasil a partir da década de 2000 e tem ganhado espaço no mercado editorial.

Essa forma de narrar processos históricos permite uma abordagem distinta dos acontecimentos, misturando os fatos concretos com o que há de fantasia, ficção e terror, principalmente na História

do Brasil, o que pode agradar mais os alunos.

A proposta feita no presente estudo refere-se à utilização da história em quadrinho como aliado as aulas de história. Com uma forma prazerosa de abordar os assuntos históricos, os quadrinhos podem ser utilizados para introduzir os temas históricos enriquecendo ainda mais a aula. Apesar de não haver preocupação em fazer histórias em quadrinhos didáticas ou tratar de temas acadêmicos, o presente artigo proporciona uma abordagem inicial interessante sobre alguns temas históricos. Ao discorrer sobre as ferramentas aliadas as aulas de história faz-se necessário lembrar como é a disciplina de história e como é vista na grade curricular. Fazendo uma breve recapitulação nos acontecimentos históricos, pode se constatar com base em documentos oficiais, o quanto o ensino de História foi e contínua sendo influente na sociedade século após século. Portanto, nota-se contemporaneamente, que a História enquanto disciplina escolar, não é considerada relevante por algumas instituições de ensino. Mesmo diante dessa triste realidade, não podemos deixar de lembrar, que a História sempre foi parte essencial do currículo escolar da educação básica. Mesmo no período colonial, com o ensino jesuíta, ela estava lá, na forma de História Sagrada ou de Histórias de vidas de santos (hagiografia). Às vezes seus conteúdos se combinaram com os de geografia, dando origem a disciplina de Estudos Sociais. Mas, mesmo disfarçada, ela de modo algum esteve ausente.

Por outro lado, mesmo a disciplina de história encontrando-se fragmentada em pleno século XXI, a História enquanto disciplina, ou campo do conhecimento, não deixa de ser importante e influente nos demais contextos sociais, nas relações entre as pessoas, no respeito aos diferentes modos de vida, grupos e comunidades, assim como, na investigação dos fatos da sociedade (passado x presente).

Cícero, um importante pensador romano da Antiguidade, definia a História como “mestra da vida”. Para ele, a História servia para a instrução moral dos jovens, uma vez que traz exemplos de ações virtuosas, dignas de serem imitadas, e ações más, que devem ser evitadas. Hoje, é claro, temos uma concepção mais ampla e mais complexa da História enquanto disciplina ou campo do conhecimento, mas, mesmo assim, a definição de Cícero ainda faz muito sentido. A História nos ajuda a tomar decisões de como agir.

Analisa-se, que a aprendizagem do conhecimento histórico sempre foi fundamental nas relações pessoais e interpessoais, ou seja, no campo (educacional, cultural, social, ético, moral, na investigação concreta dos fatos, tempo, espaço, e na reflexão crítica do passado sobre o presente). É essencial especificar, que o ensino de história vai além do professor/educador conseguir terminar todos os capítulos do livro, ou as atividades elaboradas para aquele semestre, ou de destacar no quadro negro “a linha do tempo” com os acontecimentos históricos que ocorreram na sociedade época após época, como também, de realizar leitura de documentos históricos sem reflexão crítica em sala de aula, pois tais ações, não contribuem para o entendimento oficial dos alunos, e nem mesmo, para o desen-

volvimento dos estudantes enquanto cidadãos críticos, que saibam compreender a sociedade em que vivem, isto é, os educandos não saberão fazer interpretações ou ligações dos acontecimentos do passado para com o presente. No contexto escolar os discentes não podem fazer uso de cadernos, apenas para reproduzir escritos meramente tradicionais e isolados da realidade em que vivem, pois nesse caso, o professor/educador apenas transmitirá em sala de aula conhecimentos fragmentados/repetitivos, sem relação alguma para com a vida dos aprendizes em sociedade.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA NO AMBIENTE ESCOLAR



Foto: Aula de história no ensino fundamental. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/5-perguntas-bacanas-para-fazer-ao-seuprofessor-de-historia.phtml

É imprescindível, que a escola, a sociedade e a comunidade escolar em geral, repensem o currículo e a relevância do conhecimento histórico na vida dos discentes que chegam até a escola. Mas, esse repensar sobre o aprendizado de História, deve ocorrer de forma ética, coletiva, com compromisso cultural, educacional e social, na busca de agregar valores ao ensino de História.

É fundamental que haja um entendimento sensato em relação ao ensino de História, aos conteúdos, e ao conhecimento histórico. A História é histórica, construída e escrita pelo homem. Dessa forma, o saber também é histórico, e concretizado pela ação do homem no espaço, desde os tempos primitivos. Diante desse fato, percebe-se o valor da História na vida e na aprendizagem das pessoas em diferentes épocas. O ensino de História é um elemento enriquecedor, que oportuniza compreender a realidade social dos acontecimentos. É preciso que as futuras gerações tenham acesso ao conhecimento histórico, para então, serem pessoas mais seguras em suas escolhas, assim como, agirem criteriosamente e saberem se posicionar eticamente em diferentes contextos sociais.

Para verificar com mais ênfase a influência do ensino de História na vida das pessoas em sociedade, é necessária uma reflexão em torno da História, como por exemplo: “Como seria nossas relações pessoais e interpessoais se vivêssemos em uma sociedade onde o conhecimento histórico não existisse ou fosse extinto pouco a pouco?”. Por um instante, parece-nos sem sentido em algumas ocasiões, refletirmos sobre essa hipótese, mas se analisarmos concretamente, é possível constatar, que se o ensino de História não existisse em nossa sociedade, as relações com o mundo e com as pessoas seriam muito mais fragmentadas e fragilizadas sem o saber histórico, pois de fato, seria uma sociedade sem um acesso ao passado, sem histórias para serem analisadas,

investigadas, discutidas e refletidas em família, grupos, comunidades, instituições, etc.

Contudo, é possível verificar, que sem o ensino de História, seríamos um povo impossibilitado de conhecimento histórico, de saber cultural, de relações interpessoais, de compreensão de mundo e sociedade (política, economia, tempo, espaço, diversidade, grupos, comunidades, fontes, registros escritos, patrimônio sociocultural, etc.), isso, se caso não tivéssemos acesso ao estudo de História em nossas escolas, e em nossa sociedade contemporânea.

Quando refletimos veridicamente o saber histórico, podemos compreender com mais facilidade, a importância do ensino de História nos diversos espaços sociais.

Pode-se ressaltar que, se o ensino de História nas escolas fosse extinto pouco a pouco, obviamente, não teríamos acesso a um grande acervo do conhecimento histórico, produzido socialmente pelas pessoas que viveram décadas antes de nós. No entanto, nota-se, que sem a aprendizagem de História, seríamos pessoas sem senso crítico, perante o passado, frente à investigação dos fatos, e das novas descobertas na visão de (passado x presente x futuro).

No entanto, não devemos pensar com isso que a História seja equivalente a uma receita de bolo: coisas que deram certas no passado vão dar certo no presente, e coisas que deram errado no passado vão também dar errado no presente. Não, nada disso. O contexto em que determinada ação do passado ocorreu foi outro, e nada pode garantir que a mesma ação, se executada no presente, apresentará os mesmos resultados. Mas o estudo da História efetivamente aguça e amplia nossa compreensão da realidade social e ajuda-nos a nortear a ação social no presente. No âmbito educacional é fundamental que o professor/educador saiba trabalhar competentemente com os educandos, isto é, o educador tem que saber promover estímulos significativos no ambiente de trabalho e no ensino-aprendizagem de História, desenvolvendo problemas de pesquisas, na busca dos discentes obterem capacidade crítica, questionar e opinar em sala de aula, onde os estudantes devem ser vistos como agente ativo de seu próprio conhecimento. Os conteúdos de História trabalhados no contexto formal devem estar interligados (teoria x prática), e o mais próximo possível da realidade histórica e cultural dos alunos que chegam até a escola. Ou seja, do cotidiano dos discentes. É inegável que, para que sejam ricas em significado, as aulas de História devem abarcar também, a realidade local, mais imediata. Mas, como advertem, Schmidt e Cainelli (2004, p. 112)

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos. Em segundo lugar, ao propor o ensino de História local como indicador da construção da identidade, não se pode esquecer de que, no atual processo de mundialização, é importante que a construção de identidade tenha marcos

de referência relacionais, que devem ser conhecidos e situados, como o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial.

O ensino de História tem que ser qualitativo, democrático, exemplificado, aberto ao diálogo e a discussão. Os alunos precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade.

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e o direito de cada um ser o que é, e entendemos como esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para construirmos um mundo melhor. O ensino de História tem que ser valorizado e preservado no contexto escolar, onde o professor de História deve saber trabalhar eticamente, com base em pesquisas, e referências metodológicas, sabendo fazer bom uso de fontes históricas em sala de aula, e deixando um pouco de lado o "quadro negro", ou seja, a aprendizagem em "quatro paredes". Obviamente, o uso de materiais concretos e distintos no ambiente educacional, favorece o entendimento dos alunos sobre o ensino de História, onde o docente pode fazer uso, por exemplo, de registros escritos iconográficos, sonoros, imagens, podendo também, trabalhar em grupos com os estudantes no espaço não formal, promovendo debate e reflexão em torno das atividades de História.

O ensino de História deve estar voltado a valores fundamentais para a vida em sociedade, e para o conhecimento construtivo dos aprendizes. É necessário, valorizar a memória de cada sujeito histórico, que certamente, uma vez com luta ou não, construiu uma história, ou deixou marcas na época em que viveu, seja as marcas boas ou não, é preciso que saibamos respeitar, pois cada pessoa é livre para escolher seu caminho, para viver sua vida, e construir sua história. A aprendizagem de História deve ter como principal pressuposto, formar os discentes para que possam ser cidadãos autônomos, críticos, questionadores das diversas realidades existentes, e atuantes na sociedade na qual estão inseridos.

Todavia, ao estudar História, será possível verificar, que o ensino de História vai identificar o passado de uma maneira concreta. O passado tem uma forte ligação com o presente, e por este motivo, não se pode ignorar o saber histórico, ou deixá-lo de lado, não investigá-lo, não conhecê-lo ou não estudá-lo, pois é fato, que todos nós precisamos conhecer um pouco o passado, para então, construirmos alicerces de sabedoria, e esse passado, encontramos na História.

No contexto escolar, os professores necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea. Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interes-

ses dos alunos, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História, podendo em certas ocasiões, o docente fazer uma aula diferenciada, como por exemplo: oportunizar aos estudantes um tempo de 15 minutos, e liberar um aluno por semana para que possa contar um pouco sua própria história de vida e sua experiência, para os colegas de classe, e também para o professor, onde o educador pode ressaltar para a turma, que a história de vida de cada educando, é uma história construtiva, construída ano após ano, e que cada estudante é um sujeito histórico.

3. RECURSO PEDAGÓGICO: QUADRINHOS E O ENSINO DE HISTÓRIA



Foto: Asterix e Obelix: A cidade de Roma. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/apotencialidade-dos-quadrinhos-no-ensino-de-historia-da-teoria-a-pratica/

As histórias em quadrinho fazem parte do universo infantil há alguns anos, normalmente as crianças são introduzidas a esse tipo de leitura, através dos gibis da Turma da Mônica de Maurício de Souza e até mesmo os mangás japoneses, e outros quadrinhos com temáticas infantis e juvenis, também permeando o cotidiano do aluno, pois são presentes nos livros didáticos de português, nas tiras publicadas em jornais, entre outros meios de divulgação em massa. Conforme os anos escolares vão passando a metodologia de ensino e os conteúdos vão mudando e o mundo das HQs, vai ficando relacionado apenas como passatempo ou divertimento, sendo desassociado do conhecimento escolar, principalmente nas disciplinas mais específicas, como no caso da História, pois dão lugar ao conteúdo mais teórico e específico das matérias.

É possível notar que as atividades diferenciadas são essenciais no contexto educacional, as quais, devem fazer parte do currículo escolar. Trabalhar a oralidade, criatividade em História é imprescindível para o desenvolvimento ativo e crítico dos alunos. Contudo, o professor/educador deve buscar despertar sentimentos autônomos nos estudantes, animando-os, preparando-os para compreender da melhor forma possível a História, o saber histórico, assim como, apresentando desafios e resolução de problemas para a turma em geral, com base em uma mediação qualitativa no ensino-aprendizagem.

As histórias em quadrinhos possibilitam aos educadores formularem aulas mais divertidas e que façam mais sentido para os alunos. Acredita-se que os quadrinhos formem uma parte significativa do capital cultural que alunos e professores experienciam cotidianamente por meio da indústria cultural, dos meios de comunicação e de entretenimento. Rocha (2010) aponta que "[o] capital cultural constitui um aprendizado compartilhado entre alunos e professores, pois as referências

culturais são próximas, e uns e outros vivenciam práticas culturais semelhantes" (p. 90).

Cabe lembrar que há muitos filmes de sucesso na atualidade que provêm das narrativas das revistas em quadrinhos. Mesmo que eventualmente possa haver alunos que desconheçam que as histórias e os personagens dos filmes provêm das HQs, os professores podem utilizar a noção de capital cultural dos filmes para falar sobre os quadrinhos e suas narrativas, além de introduzir novas informações para a compreensão dos alunos sobre os filmes e os quadrinhos, por exemplo, quando foi criado o quadrinho que deu origem ao filme, em qual ano e em qual contexto o autor ou autora criou o herói ou a heroína, o vilão ou a vilã e a narrativa da revista em quadrinhos que deu origem ao filme, assim o/a professor/a pode instigar seus alunos a ler as HQs. Apesar de algumas revistas em quadrinhos como as da Marvel ou da DC Comics não terem preço muito acessível nas livrarias, há sempre uma grande variedade de HQs com preços mais acessíveis que podem ser encontradas em sebos ou mesmo na internet.



Foto: Turma da Mônica: Democracia. Disponível em: https://loja.panini.com.br/panini/produto/MSPSaiba-Mais-Democracia-Edicao-136.aspx

Os quadrinhos, por apresentarem várias temáticas para diferentes classificações etárias, assim como por seu caráter singular da nona arte, e por envolverem duas formas de linguagem, não verbal e verbal, podem ser utilizados como material pedagógico em diferentes áreas do conhecimento, em especial no ensino de História. Há várias revistas em quadrinhos voltadas para fins educativos tratando de temáticas históricas. Além disso, para a disciplina de História, como observa Vilela (2004, p. 109-110), "o uso dos quadrinhos pode ser feito de diferentes maneiras: para ilustrar ou fornecer uma ideia de aspectos da vida social de comunidades do passado; como registros da época em que foram produzidos e como ponto de partida de discussões de conceitos da História". Podemos considerar que as histórias em quadrinhos são importantes fontes para elaborar problematizações textuais e imagéticas, pois muitos quadrinhos trazem em seu conteúdo interpretações do passado que podem ser usadas para iniciar diálogos ou problematizar um conteúdo específico com os alunos. As várias possibilidades de elaborar reflexões críticas sobre o contexto das narrativas, assim como das ilustrações que formam os cenários e os personagens, fazem dos quadrinhos uma importante ferramenta pedagógica para o ensino. Além disso, os quadrinhos ilustram com facilidade um pensar sobre o passado por meio de um ponto de referência no tempo presente,

algo que o professor pode utilizar para trabalhar, conforme o capital cultural, os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos no seu cotidiano. Assim, segundo Rüsen (2007, 91), "[o]s processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos aprendizes"

Como todo material pedagógico, as revistas em quadrinhos requerem planejamento e devem ser pensadas com base nas temáticas das aulas e do que o/a professor/a deseja trabalhar com a turma. Como mediador da informação, o profissional deve tomar alguns cuidados quando for utilizar os quadrinhos em sala de aula, para isso é indispensável que o docente ofereça a seus alunos um aporte teórico por meio de leituras antes de colocar o conteúdo em prática, bem como conteúdo escrito e aulas expositivas. "Depois de oferecer aos alunos informações fundamentais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas subsequentes, o/a professor/a pode buscar quadrinhos em que estabeleçam diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado" (PALHARES, 2010, p. 13).



Foto: Do Universo dos Quadrinhos a Sala de Aula: Mafalda À Aula de História. Disponível em: http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/do-universo-dos-quadrinhos-a-sala-de-aula-mafalda-aaula-de-historia

Além do planejamento inicial, há alguns outros cuidados que o educador deve tomar ao trabalhar com os quadrinhos no ensino de História, como identificar os vários anacronismos que são frequentes em muitas HQs, assim como o contexto de produção do discurso: público a que os quadrinhos se destinam, por quem foi escrito, quais estratégias discursivas mais relevantes podem ser identificadas, entre outras questões que poderiam ser abordadas para desvelar o contexto exposto. É fundamental ao educador observar o lugar de fala dos autores e de seus personagens, assim como as representações que os artistas fazem de determinados contextos.

Palhares (2010) adverte ainda que, "[como todo recurso pedagógico, as histórias em quadrinhos exigem planejamento, ajustamento do material ao conteúdo a ser trabalhado e finalidade em seu uso. Assim, selecionar, analisar e questionar as HQs é fundamental para o sucesso de seu emprego" (p. 12).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa oferece a disciplina de história uma abordagem criativa e significativa para o estudante. As HQs ganharam um espaço nas salas de aula como contribuição ao aprendizado tornando base de estudo para muitos autores. Após de oferecer aos estudantes informações essenciais sobre o conteúdo a ser discutido nas aulas de história, o pro-

fessor pode buscar quadrinhos em que haja algum diálogo ou situação próxima ao tema trabalhado. Geralmente, existe uma significativa gama de quadrinhos que contam a história de algum personagem que viveu em um tempo ou civilização do passado. A partir daí, o professor pode pedir algum tipo de análise onde o aluno julga de que maneira o tema da aula é interpretado na tirinha.

A produção também é outra via de compreensão onde o aluno é instigado a produzir algo que reflita sua apreensão própria do conteúdo. Para tanto, é recomendável que o professor ofereça um tipo de material onde o aluno tenha que preencher os balões de diálogo dos possíveis personagens da história criada. Dessa forma, os alunos têm uma ótima oportunidade de compreender o passado interagindo criativamente com os temas históricos. Os quadrinhos são uma linguagem rica, apresentam possibilidades tanto para trabalhos de interpretação do texto em si quanto, como foi apresentado neste estudo, para a ação do aluno no processo de construção do conhecimento. Eles também oferecem espaço para o diálogo com outras disciplinas, de forma a propiciar a aplicação de projetos interdisciplinares.

O artigo apresentado em por objetivo contribuir para com estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento, principalmente, para com os professores da área de História, para que possam refletir a prática pedagógica no ensino de História e na formação dos estudantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AMARO, Siqueira Hudson; RODRIGUES, Cristina Isabel. História: Metodologia do ensino. Organizadores. – 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2012. 142 p. il.fot. 21 cm. (Coleção Formação de Professores – EAD, n° 29) ISBN 978-85-7628-463-5.

BELUSSO, Maicon. A potencialidade dos quadrinhos no ensino de História: da teoria à prática, 2018.Disponivel em: https://rbeducacaobasica.com.br/apotencialidade-dos-quadrinhos-no-ensino-de-historia-da-teoria-a-pratica/ Acesso em 29/11/2021

BITTENCOURT; Circe Maria F: Ensino de História: Fundamentos e métodos.

SãoPaulo. Ed. Cortez, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais:

História, Geografia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CASARIN, Helen de Castro Silva. Pesquisa científica: da teoria á prática/ Helen de Castro Silva Casarin, Samuel José Casarin. – Curitiba: InterSaberes, 2012. 200 p. Bibliografia. ISBN 978-85-8212-369-0.

CATÃO, Francisco. A pedagogia ética. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CHARTIER, Roger. A História ou a leitura do tempo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CÍCERO, Marco Túlio. Oratório e Oradores. Tradução de J. S. Watson. New York, Harper & Brothers Plubishers, 1860.

PALHARES, Marjory C. História em Quadrinhos: Uma Ferramenta Pedagógica para o Ensino de História,

2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf Acesso dia 27/11/2021.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e conseqüente. In: Karnal, Leandro (Org.). História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

ROCHA, Helenice A. P. Aula de História: que bagagem levar? In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; GONTIJO, Rebeca. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. 1 ed., v. 1. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2014. p. 81-104.

RÜSEN, Jörn. História Viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

VILELA, Túlio. Os quadrinhos na aula de História. In: RAMA, Angela;

VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. p. 105-129.

O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MILENE MARIA MARQUES

RESUMO

Este trabalho tem como tema a inserção da música no meio escolar. A música é instrumento de grande ajuda na aprendizagem da criança e no desenvolvimento esperado da educação infantil, já que está presente em suas vidas, antes mesmo da alfabetização, porém além do uso da música é preciso considerar o uso adequado deste instrumento, a abordagem correta e a forma mais eficaz de conduzir este instrumento para que ele ajude o professor na conquista de seus objetivos e assim se tornar uma grande ferramenta pedagógica.

A música é um elemento essencial para a criação de um ambiente acolhedor e estimulante, ela traz benefícios á criança mesmo antes de seu nascimento.

Palavras- chave: música; educação infantil; criança; música como terapia.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido é a presença da música na educação infantil.

Inicialmente sabemos que a música está presente na rotina das crianças de educação infantil e que o ensino de música é amparado pela LDB e faz parte do currículo.

A música é vista hoje por muitos educadores como um instrumento de fundamental importância para o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de

interação (Referencial Curricular – MEC).

A música é uma arte que se espalha em todas as regiões do globo, e assim nas diversas culturas, e nas diferentes épocas históricas, e se faz presente na vida da criança mesmo antes de sua alfabetização, sendo assim é um componente estimulante e atraente, podendo levá-la a reflexões e conclusões importantes no desenvolvimento de sua identidade, propiciando momentos de interação entre criança e criança, criança e adulto e criança e ambiente.

Com o surgimento da LDB de 1961 e a Reforma Educacional de 1971, Lei 5692/71 a música passou a ser considerada uma Linguagem Artística na escola. Esta pesquisa visa descobrir como o profissional faz uso desta forma artística dentro do espaço educacional de modo a desenvolver uma das capacidades propostas no Referencial Curricular: capacidade de ordem estética está associada à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriundas de diferentes culturas.

Devemos utilizar a música como instrumento de interação e expressão, possibilitando assim o desenvolvimento de habilidades mais profundas e acessível a todas as idades, desde os bebês até os adultos contribuindo para a interação social, expressividade corporal e percepção de formas artísticas e culturais diferentes.

LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Por meio do ensino de artes espera-se desenvolver no aluno uma maior sensibilidade, percepção, ampliar a capacidade de reflexão e a imaginação.

Através dessas habilidades desenvolvidas com o ensino das artes todas as áreas do conhecimento são assimiladas mais facilmente pela criança; quando a capacidade de reflexão está bem trabalhada a criança tem maior capacidade de interpretação e memorização dos conteúdos; quando a sua imaginação é estimulada ele desenvolve mais produtivamente sua capacidade de escrita de textos.

As artes além de terem suas particularidades na área da educação ainda colaboram com o desenvolvimento de todas as outras áreas do conhecimento e com a capacidade de aceitação das diferentes manifestações culturais existentes na sociedade, quando a criança percebe que através da arte podemos expressar nossa cultura.

Com o ensino de artes podemos desenvolver os sentidos para facilitar a compreensão de mundo da criança, tendo em vista que quando se ensina artes desenvolvemos a percepção estética, as emoções, as ideias e o pensamento criativo, isso é possível não só quando os alunos realizam as atividades artísticas, mas também quando aprendem a apreciar as formas de artes diferentes que existem.

Através das manifestações artísticas é possível mostrar ao aluno determinados pensamentos comuns de uma sociedade em determinada época histórica e assim conhecer os valores da sociedade e modificar conceitos de forma rápida e eficaz, já que as manifestações artísticas estão presentes e passam por constantes transformações o que desperta na criança o sentido de reflexão antes da ação.

O ser humano que não conhece

arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (PCN – Artes)

As artes fazem parte da vida das pessoas, de uma forma ou de outra estão presentes no cotidiano da sociedade e acompanha seu desenvolvimento, sua evolução, por isso a importância de estar inserida também no ambiente escolar e ter um papel de destaque enquanto disciplina "multidisciplinar" que permeia todas as outras áreas do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Durante todo o processo enfrentado pela educação

no geral, as artes estavam sempre passando por modificações, entre elas o papel da disciplina dentro da escola, a formação dos professores e as linguagens abordadas. Primeiramente o ensino de artes estava relacionado à reprodução das estéticas vigentes na época ou na reprodução do que interessava ao governo, com o surgimento da LDB, em meados dos anos 60 a Educação Artística deixou de ter o objetivo de reproduzir o tradicional, mas os profissionais não eram bem preparados para inovar e perdeu-se muito do que realmente seria importante abranger nesta área do conhecimento, entretanto nos anos 70 e 80, principalmente depois da nova Constituição, a discussão sobre o assunto ARTES passou a ser peça importante na educação, e com a nova LDB de 1996, o movimento Arte-Educação seria inevitável, o ensino de Artes passou a ser parte obrigatória do currículo regular e peça chave para contribuir com o desenvolvimento integral do aluno.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual aprender pode ser também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil)

Na educação infantil, o principal objetivo de Artes é colocar o aluno em contato direto com as diferentes linguagens artísticas existentes adequando cada período à faixa etária correta e buscado despertar o interesse das crianças para este mundo tão fascinante.

As linguagens artísticas têm por meta proporcionar no aluno o aprendizado levando em consideração três aspectos básicos:

_ o reconhecimento de artes como produto de cultura;

_ a arte ser identificada como parte da história;

_ o ensino de arte ser meio para desenvolver potencialidades como percepção, reflexão, sensibilidade, imaginação, intuição e flexibilidade; ser meio para promover a interação e meio para aprimoramento estético.

Sendo assim as expressões artísticas devem estar presentes no ambiente escolar a partir das séries iniciais, adequando as suas formas às faixas etárias

das crianças e estas além de viabilizarem todas as outras áreas do conhecimento ainda desenvolvem a criatividade, a percepção, a sensibilidade e a autonomia das crianças.

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam indiscriminadamente elementos da cultura que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, proporcionando o desenvolvimento da identidade da criança, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. (RCN. EI.Vol I,1998, p.23)

Educação Infantil

A Educação Infantil é o primeiro contato da criança fora do âmbito familiar e o primeiro contato com a instituição escolar, é onde as crianças iniciam o desenvolvimento das habilidades sociais, vínculos afetivos de amizade e começam entender como conviver em sociedade, desenvolver habilidades cognitivas, psicológicas, emocionais e de relacionamento.

"A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. (...) Para se desenvolver, portanto, as crianças precisam se desenvolver por meio de vínculos que estabelece." (RCN. Ed I. Vol II, 1998, p.20)

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, a educação infantil deve-se abranger os seguintes eixos de trabalho que são eles: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Matemática e Natureza e sociedade.

Para esta aprendizagem, é importante alguns aspectos, dentre eles, a imitação, a ludicidade, a oposição, a linguagem, a imagem e expressão corporal.

As crianças da Educação Infantil encontram-se em uma ótima fase para a recepção da música, pois se identificam muito com ela. Mas é muito importante abordar o que significa a música antes de se aprofundar no método de ensino com as crianças. Sendo assim deve-se aproveitar ao máximo da música para o ensino infantil, já que com ela desenvolvem-se muitas habilidades como: raciocínio lógico, concentração, memória, canto, noções de ritmo etc.

A música é uma forma descontraída de ensiná-los, as crianças aprendem brincando, livram-se do "assustador" método tradicional de ensino. Esse recurso chama mais atenção da criança, desperta sua curiosidade e assim o rendimento em sala de aula fica muito melhor.

A música como arte de combinação dos sons é praticamente tão antiga quanto o ser humano, posto que o próprio ato comunicativo verbal é uma sequência de combinações sonoras e, portanto, em certa medida, poderia também ser considerado música. É praticamente impossível discutirmos a respeito da comunicação verbal oral entre os homens pré-históricos, pois, diferentemente da comunicação verbal escrita, não nos ficou registro algum dessa época.

O QUE É MÚSICA?

Música

No dicionário Caldas Aulete, música

é a arte ou ciência de combinar os sons. Além disso, é considerada por diversos autores uma manifestação cultural e humana, atualmente não se tem registro de nenhuma civilização que não tenha suas próprias formas de manifestações musicais.

No decorrer dos tempos, a música ganhou divisões que a diferenciam de acordo com sua finalidade e aplicação, como por exemplo, a música militar, a musicoterapia e a música educacional.

A música ainda é considerada por muitos apenas com a finalidade de entretenimento, poucos são os que a veem com olhar filosófico e procuram entender como ela age no consciente e no subconsciente humano despertando habilidades e aprofundando conhecimentos indispensáveis à vida toda.

Atualmente com as novas propostas educacionais, a música vem ganhando espaço importante principalmente quando se trata da educação infantil, já é sabido que com a utilização da música na escola pode-se alcançar alguns dos objetivos educacionais mais eficazmente.

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. (RCN. Ed. Inf. Vol III, 1998, p.45)

A música constitui uma importante forma de comunicação da criança com o mundo e por isso deve fazer parte dos diversos momentos de sua rotina.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O que a música desperta na criança

O ensino de artes deve buscar a educação dos sentimentos. Para tanto, procura desconstruir a noção de arte como linguagem. Segundo afirma Gilberto André Borges, em “Discutindo a educação musical” de 2007,”vivemos em uma sociedade predominantemente conceitualizadora. Neste aspecto, a Educação Musical é importante porque valoriza não apenas a cognição conceitual, mas também a afetiva, a subjetiva, a criativa, etc. Reimer define conceito como um conhecimento "sobre", enquanto arte é um conhecimento "de".

Percebemos assim a importância desta arte no currículo escolar e também a importância de existir uma proposta bem definida para a educação Musical, não é somente cantar por cantar, o ato de cantar deve também encantar o aluno, despertar nele sentimentos e percepções que devemos pré-definir no momento de preparar nossas aulas de música.

Assim, a Educação musical vai além de somente “passar o tempo”, ou divertir alguns momentos do dia a dia, como escovar os dentes ou o lanchinho, a Educação Musical é uma forma de arte e tem suas particularidades e objetivos, espera-se que a criança bem educada musicalmente desperte sentimentos e sentidos variados, tenha expressão corporal aguçada e percepção de diferentes sons.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância de se trabalhar na escola, com atividades que envolvam música, por ser este um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio e da autoestima das crianças.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. (BRASIL, 1998).

No decorrer do tempo a finalidade da música mudou significativamente, na Grécia Antiga a música era usada para recriminar algumas atitudes indesejáveis, com a chegada da burguesia houve um rompimento deste sistema e a música começou a ter cunho comercial, era a chamada música popular e a música nobre era a apreciada pelos senhores feudais.

Sendo assim, na educação os objetivos da Educação Musical também sofreram alterações e atualmente, segundo o Referencial Curricular, os objetivos da educação Musical para crianças de zero a três anos são:

_ Exploração, expressão e produção do silêncio e de sons com a voz, o corpo, o entorno e materiais sonoros diversos.

_ Interpretação de músicas e canções diversas.

_ Participação em brincadeiras e jogos cantados e rítmicos (RCN, Vol III, 1998, p.61)

Além de procurar despertar a memória auditiva e a livre expressão do aluno.

Cabe ao professor procurar utilizar diversos materiais, diversificar o modo, o repertório e o local onde aplica sua aula, para que os objetivos da educação Musical se tornem eficientes.

Deve assim existir a preocupação do professor em interagir a música com a expressão corporal e estas com o meio onde estão inseridos, desenvolvendo noções espaciais, sentimentais, observacionais, etc.

A criança, a música e a expressão corporal

Essa relação talvez seja considerada uma das mais fáceis e prazerosas dentro das relações desenvolvidas pela Educação Musical, mas na verdade a expressão corporal vai além de movimentar o corpo ao balanço de uma música.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa antes mesmo do nascimento, pois na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles.

Os bebês e as crianças interagem constantemente com o ambiente sonoro que os envolve e - logo - com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras.

O movimento, assim como a música são praticamente inerentes ao ser humano, porém a união harmoniosa dessas duas vertentes é o que chamamos de expressão corporal e depende não somente de movimentar-se ao som de música, mas de transparecer o que se sente ao ouvir aquele som.

A criança pequena, diante das suas limitações motoras tende a fazer movimentos repetitivos e sem muito cuidado, mas se trabalhado e mostrado a eles a forma correta o desenvolvimento é certo e eficaz.

A criança que aprende a apreciar a música, com o tempo aprende a expressá-la com gestos, feições e performances que retratem o verdadeiro sentido da obra musical.

PORQUE USAR A MÚSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Recursos para facilitar as atividades musicais

As crianças pequenas não tem, ainda um poder muito grande de concentração, por isso é necessário que o professor desenvolva atividades rápidas que despertem o interesse delas, assim, segue algumas sugestões do que pode ser feito para despertar o interesse das crianças e, ao mesmo tempo, aproxima-la do ambiente musical desejado dentro da escola, as sugestões que seguem foram retiradas do Referencial Curricular nacional da educação Infantil Volume III.

São elas:

_ jogos de improvisação com materiais diversos e criados pelas próprias crianças;

_ jogos de improvisação que estimulem a memória auditiva e a percepção da localização do som;

_ estimular a criação de pequenas canções baseadas na vivência das crianças.

Além destas propostas, os professores podem aproveitar para fazer outras atividades como tirar sons do corpo, batendo com as mãos no peito, nos pés e nas pernas, fazendo bandinha com utensílios domésticos, objetos improvisados, brinquedos, etc.

4.2 – Quando e como usar as atividades musicais

As atividades musicais devem ser trabalhadas com frequência e ter seus objetivos estabelecidos, depois da aplicação da atividade é importante que exista uma avaliação para verificar se os objetivos foram alcançados.

As aulas de educação musical fazem parte do conteúdo de artes e por isso devem levar em consideração os aspectos estéticos e culturais.

Mesmo a música sendo parte da vida do ser humano desde a antiguidade a sua importância pedagógica é recente e, por isso, muitos professores ainda não tem capacitação para realizar as atividades adequadamente, o que neste sentido, faz com que eles não se sintam muito a vontade em utilizar as atividades musicais como deveriam.

Mas, em contrapartida, é visível que todos ou a grande maioria esta disposta a buscar a capacitação ou a recicla-

gem nos seus conhecimentos para que possam realizar estas atividades e prepara-las de forma eficiente e a fim de alcançar os objetivos propostas, pois não basta realizar as atividades, é muito importante que a preparação da aula e a avalição dos resultados seja feita criteriosamente.

Assim, entendemos que o maior desafio nesta visão da educação musical é o preparo e a experiência do professor, porque só será possível despertar o gosto variado da criança se ela estiver exposta a esta variedade, só será possível desenvolver a audição variada se existir o contato prévio e contínuo ao que ainda não se conhece para que este se torne familiar.

CONCLUSÃO

A princípio, mesmo a música sendo parte da vida do ser humano desde a antiguidade a sua importância pedagógica é recente e, por isso, muitos professores ainda não tem preparo para realizar as atividades adequadamente com este recurso, o que neste sentido, faz com que eles não se sintam muito a vontade em utilizar as atividades musicais como deveriam.

Mas, com uma capacitação ou a reciclagem dos professores nos seus conhecimentos, é possível que estas atividades sejam realizadas e preparadas de forma eficiente para que alcance os objetivos propostos, pois não basta realizar as atividades, é muito importante que a preparação da aula e a avalição dos resultados seja feita criteriosamente.

A música é capaz de despertar sentimentos e emoções, normalmente está ligada a momentos felizes na vida das pessoas, principalmente tratando-se de crianças. Assim, o professor deve saber fazer seu uso para atingir os objetivos didáticos presentes em seu planejamento.

O maior desafio nesta visão da educação musical é o preparo e a experiência do professor, porque só será possível despertar o gosto variado da criança se ela estiver exposta a esta variedade, só será possível desenvolver a audição variada se existir o contato prévio e contínuo ao que ainda não se conhece para que este se torne familiar.

BIBLIOGRAFIA

BASTIAN, Hans Gunther. Clave de Sol – Música e Educação – Paulinas – São Paulo, 2009

SNYDERS, Georges. A Escola pode ensinar as alegrias da música?. 5ª edição, 2008.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação – Editora UNESP – São Paulo, 2005.

BRITO, Teca Alencar , Musica Na educação Infantil - São Paulo: Peirópolis 2003

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. Revista da Abem; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, n. 15, p. 11 – 26, set. de 2006.

JEANDOT, N. Explorando o universo da música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993. FERNANDES, Hercília, Artigo: Música & Educação Infantil, 2008

http://novidadesevelharias-fernandeshercilia.blogspot.com/2008/02/voz-cantopalavra-o-fazer-musical-na.html . Acessado em 18 de outubro às 22h42

Referencial Curricular da Educação Infantil – MEC

BORGES, Gilberto André, Discutindo fundamentos da educação musical, Florianópolis, 2007.

FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROFISSÃO DOCENTE

MONIQUE FRANÇA ALMEIDA DA SILVA

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo o entendimento do significado e da importância da formação docente para o exercício da prática pedagógica. A formação, prática e profissão docente tem sido eixo norteador de muitos estudos e demanda análises constantes sobre sua configuração. Em consideração às diversas mudanças nos sistemas cultural, social, econômico e político, essa demanda se apresenta tanto como condição para assistir o desenvolvimento do conhecimento, como para gerir as ações docentes em busca de adequar-se às novas demandas educacionais. No presente artigo, realiza-se um breve estudo sobre a concepção de formação continuada, não na perspectiva de encerrar o tema em questão, mas de agregar e apresentar alguns dos materiais já disponibilizados. Também iremos destacar a realidade atual, onde a pandemia se destacou no cenário educativo, promovendo o distanciamento social e a pausa do ensino presencial, essas mudanças na educação, pautaram-se no ensino híbrido buscando identificar a sua metodologia de aceitar a forma atual de se conceber a aprendizagem, analisando o assunto significativamente para desenvolver a melhor forma de promover o aprendizado da criança e esclarecer o que vem a ser ensino híbrido, bem como contribuir para que o papel da escola se efetive garantindo primeiramente como direito de toda e qualquer criança o acesso e permanência na escola, se tornando possível dar acesso às formas mais avançadas de ensino, além de garantir a capacitação e formação refletindo sobre as formas de aprendizagem minimizando suas dificuldades.

Palavras-chave: Evolução; Aprendizagem; Desenvolvimento; Formação; Ensino hibrido.

INTRODUÇÃO

A alfabetização consiste em uma tarefa pedagógica profunda. Como exemplo dessa afirmação pode-se citar António Nóvoa (1995, p. 78), que assegura que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

Por diversas vezes os futuros professores indicam a complexidade dessa tarefa quando revelam o medo que sentem ao pensar em como ensinar as crianças do 1º ano a ler e escrever. Nesse contexto, percebe-se que as memórias pessoais destes (TARDIF, 2002) enquanto aprendizes não são suficientes para auxiliá-los a compreender a realização desta

tarefa pedagógica.

A partir dessas considerações, foi apontado o problema que direcionou esta pesquisa: qual a importância da formação continuada do professor alfabetizador? Qual o papel dessa formação na prática pedagógica do professor (interrogação) Assim pode discutir a formação do professor alfabetizador, como fundamento importante para sua prática em sala de aula.

Diante disso é preciso compreender a importância e a seriedade desta modalidade de ensino, pois, trabalhar com o ensino híbrido não significa entregar o computador e deixar que os alunos se divirtam, é preciso que realmente se tenha um objetivo e se produza conhecimento de maneira significativa, dando real valorização à nova prática de ensino.

Vamos compreender a forma que se dá o ensino híbrido e a importância dele para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, buscando compreender quais são as ferramentas disponíveis para a realização de uma proposta educativa significativa.

É preciso ter compreensão sobre o tema, para que haja uma intervenção pedagógica de forma adequada e com urgência, sendo necessário capacitar o

professor para que ele possa interagir dentro da sala de aula como alguém responsável e competente.

Buscam-se, sobretudo, desenvolver técnicas e estratégias de trabalho e de conduta que façam mais sentido nesta modalidade de ensino tornando-a objetiva em suas sessões.

É preciso conhecer, entender e esclarecer o mecanismo por meio de vivências e discussões pertinentes, buscando e permitindo o conhecimento.

Desta forma, a atuação do professor só encontra real eficiência quando atingir o aluno incorporando-o ao processo por meio de técnicas e estratégias que o auxiliem nessa jornada. Assim a atuação do professor visa auxiliar a que o sujeito se beneficie com um processo de aprendizagem que lhe seja significativo e prazeroso, num nível compatível às suas reais potencialidades.

DEFINIÇÃO DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Conforme Silva et al (2005, p. 5) apud SEEF (1999), a partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e

continuada é concebida de forma inter articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente.

Segundo Silva et al (2005, p. 2) apud Imbernón (2001, p.48-49) afirma que formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma

proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

De acordo com Silva et al (2005, p. 02) apud Schon (1992;2000), Alarcão (2003) e Gomez, os estudos realizados, foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos e/ou movimentos básicos: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação. Aqui se entende por ação toda atividade profissional do professor.

Conforme Silva et al (2005, p. 4) apud Freire (2002), a ideia de formação permanente no pensamento de Freire é resultado do conceito da "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento". Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua (in) conclusão, através do movimento permanente de ser mais:

Segundo Silva et al (2005) apud Freire (1997, p.20), a educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Conforme as definições apresentadas pelos autores acima a formação continuada é um processo na qual o professor se especializa/desenvolve novos conhecimentos aprimorando o que havia sido apresentado em sua graduação, possibilitando um melhor conhecimento e especializando-se no ramo na qual houve a formação continuada (pós-graduação).

Tratando ainda sobre a formação constante dos professores, imprescindível para a atualização profissional e revisão da prática pedagógica, o Plano Nacional da

Educação 2014- 2024 (BRASIL, 2014), objetiva em sua meta 16 "[...] garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino".

Ainda que o sistema educacional brasileiro tenha realizado algumas políticas de formação para o professor alfabetizador, ainda há uma lacuna entre a prática docente e a teoria, entre os saberes docentes e a pesquisa universitária, constituindo assim, de acordo com Lúcio (2013), a necessidade da implementação (criação) de uma política pública de formação/ atualização do docente alfabetizador, que reflita a complexidade do processo de alfabetização. Uma política, que preza pelo diálogo entre os verdadeiros atores e os autores do processo de alfabetização, ou seja, crianças professores alfabetizadores, e que considere os fatores extra e intraescolares que influem o processo e as circunstâncias referente ao salário e à formação inicial e continuada, à estrutura material das escolas, para mais da carreira própria desse profissional (LUCIO, 2013).

TECNOLOGIA, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Segundo os autores, desde tempos primórdios o homem evoluiu, passou a viver em sociedade e desde então passou a se comunicar com os outros por diversas formas. Muito se inventou para o desenvolvimento de novas técnicas, até a criação dos novos meios de comunicação e informação através da tecnologia. Os computadores e outros equipamentos tornaram insubstituíveis e de grande importância para a sociedade (SILVA; SILVA & COELHO, s.d.).

Por meio deste é possível gerar o fluxo, o armazenamento e até mesmo o processamento de informações que o uso de softwares acumulam dados diminuindo o uso da mão de obra humana, agilizando assim as informações (SILVA; SILVA & COELHO, s.d.).

A tecnologia e as formas de comunicação, considera-se que é a área que dispõe de ferramentas tecnológicas para facilitar os diversos meios da comunicação, sendo muito útil para a área das pesquisas científicas.

A TIC, Tecnologia da Informação e Comunicação, segundo Tezani (2011, p.36)

"permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constantes rumo a novos aperfeiçoamentos". A modernidade, depara-se com a combinação da informação e do conhecimento com as diversas formas de tecnologias, estamos diante da era da tecnologia da informação digital.

Almeida (s.d., p.71) explica que o uso da tecnologia da informação trata-se de uma rede de conhecimentos que favorece a democratização e seu acesso à informação, sendo troca de conhecimentos, a compreensão crítica da realidade, o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Para melhor compreensão ao que diz a autora, essa interação e troca de experiências poderá acarretar uma nova visão e um novo olhar de uma sociedade mais justa.

Assim, a informação e comunicação on-line passam a fazer parte da sociedade ganhando espaço inclusive na educação. A internet é composta de elementos que compõe o processo da comunicação possibilitando essas trocas de conhecimento e informação. Nela estão disponíveis várias linguagens quando acessadas (ALMEIDA, s.d.).

A autora também explica a grande importância da inclusão da internet na educação, pois o contrário disso estaria na contramão da história, pois a tecnologia da informação contribui pedagogicamente para a inclusão dos alunos na cibercultura. Dessa forma, alerta que para contribuição da educação é necessário a qualificação técnica do professor, pois com isso, ele é quem propõe desdobramentos para criar possibilidades de aprendizagem, construindo a cidadania em nosso tempo.

Vamos a seguir dar explicações sobre a tecnologia da informação e educação no ambiente escolar, destacando a necessidade das práticas pedagógicas para o desenvolvimento do indivíduo.

APRENDIZAGEM E MÚLTIPLAS INTELIGENCIAS NO ENSINO INTEGRAL Gardner

publicou em 1983 a obra Estruturas da Mente, onde propôs uma visão abrangente do conceito de inteligência e de pensamento humano, que revolucionou o campo da psicologia cognitiva, pois alterou a perspectiva comum da inteligência como sendo a capacidade ou potencial geral que cada ser humano possui em maior ou menor extensão. Questionou também a suposição de que a inteligência pode ser medida por instrumentos verbais padronizados, por meio de respostas curtas realizadas com o uso de papel e de lápis (GARDNER, 2000).

Gardner (2000) apresenta o conceito de inteligência como: "potencial biopsicológico para processar informações, que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura". O autor argumenta que uma inteligência é um termo para organizar e descrever capacidades humanas e não uma referência a um produto que determina o quanto o indivíduo é "capaz ou incapaz" (GARDNER 2000, p.47).

Nesta perspectiva cito Almeida et. al.(2010):

Gardner (1983) propôs identificar os tipos de inteligência que poderiam estar presentes em cada pessoa, propondo originalmente sete diferentes tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, inteligência musical, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, a inteligência naturalística foi adicionada à lista. Cada inteligência estaria associada a determinadas competências, habilidades ou capacidades em resolver diferentes problemas (ALMEIDA et al. 2010, apud GARDNER 1983).

A aprendizagem é uma característica inata do ser humano, sendo que os processos pelos quais o indivíduo aprende são tema de importantes pesquisas e discussões históricas nas mais diversas áreas.

Assim o presente artigo ressalta a temática educacional tendo em vista considerar no processo de aprendizagem os aspectos relativos à contribuição das emoções no que tange ao desenvolvimento psicomotor.

Nesta perspectiva as contribuições de Gardner (2010) são importantes, pois revelam que os sujeitos não possuem apenas uma inteligência e que por meio dos estímulos podemos aprender de forma significativa.

Deste modo observa-se que os estímulos ofertados e as interações com o outro e com o ambiente são fundamentais para o processo de aprendizagem. A interação social fornece os meios para o desenvolvimento, pois em todo o percurso de vida o indivíduo é, profundamente, influenciado por significações do mundo social.

Apesar da trajetória do seu desenvolvimento, em parte ser definido pelo processo de maturação do organismo individual, é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos desse desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Para Gardner é importante reconhecer e estimular as diferentes inteligências humanas e suas combinações (STRAUSS apud GARDNER, 2010).

Por meio deste reconhecimento, os estudantes sentem-se pertencentes e acolhidos em suas especificidades para

que de tal forma tenham possibilidade de superar os problemas vivenciados.

A inteligência nesta perspectiva é, portanto o conjunto de capacidades para a resolução de diferentes tipos de problemas, em face de estímulos, encorajamentos e ampliação de repertório dos indivíduos.

A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PAUTADA NO ENSINO HÍBRIDO UMA NOVA REALIDADE

O homem é considerado um ser extremamente social, pautado em relações presenciais sendo cada participante de determinado grupo onde tem sua função definida desde a pré-história sua formação social se dá por meio de relações seja a de caçar, plantar, ir à guerra, cuidar dos filhos ou coordenar o grupo, sempre tendo como eixo principal o estar presente para fazer parte (A.H, L.E, J.R., 2002).

Culturalmente estas divisões de trabalho favorecem a construção do Estado e de um sistema hierárquico que determina as várias funções da sociedade, e os regimentos comportamentais que deveriam ser usados em lugares sociais determinando assim, suas posições, determinando assim o comando, e de que detém o poder, o que oferece a está certa força de coação ou resolução diante de assuntos ligados aos sujeitos definidos pela esfera superior destes como inferiores.

Porém as mudanças sociais e os avanços tecnológicos nos permitem refletir sobre uma diferenciada forma de ensino, que une o que temos prática ao que ainda desconhecemos transformando o ensino de forma a contemplar as atuais necessidades dos nossos alunos (A.H, L.E, J.R., 2002).

Pensar no ensino híbrido hoje, é um grande desafio pois ao imaginar que a aula presencial em sala de aula pode ser complementada por ferramentas tecnológicas que contribuem com a forma de ensinar, permitindo a inovação do ensino. Nós professores muitas vezes negamos a presença da tecnologia na sala de aula, muitas vezes proibimos o celular, o tablet, até por falta de informação e formação ameaçamos recolher o aparelho e entregar somente aos pais (A.H, L.E, J.R., 2002).

Muitas vezes negamos a presença das ferramentas e não colocamos a tecnologia a nosso favor, hoje a ideia é normal, e faz parte da nova proposta educacional, mas isso não significa que é fácil o processo, eu basta colocar computadores na escola a disposição dos alunos e deixar o tempo passar sem qualquer orientação (A.H, L.E, J.R., 2002).

“Lilian Bacich (2019) define o ensino híbrido como uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”, esta construção de conhecimento se dá por meio do desenvolvimento e da aprendizagem, definidos por Piaget (apud Seber) da seguinte forma: aprendizagem é o ponto essencial da construção, tendo como partida as interações com as ferramentas tecnológicas.

Este desenvolvimento diz respeito à totalidade das estruturas criadas pela aprendizagem oferecida pelo meio. Entende-se que a assimilação da aprendizagem desencadeia o desenvolvimento total do indivíduo, permitindo- -lhe estruturar cog-

nitivamente seu conhecimento.

A ideia de adotar o ensino híbrido de forma completa necessita de grande planejamento e de uma reorganização escolar minuciosa, com exige que sejam repensadas a organização da sala de aula, com a elaboração plana pedagógico minimamente pensada para valorizar o tempo dentro da escola (BACICH, 2019).

Dessa forma, segundo a autora (2019), o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais. Esta combinação de experiências e tecnologias digitais tem como objetivo garantir e promover uma reorganização do tempo e do espaço da aula, aproveitando todos os eixos disponíveis, além de redefinir os papéis do professor e do estudante, promovendo maiores autonomia e engajamento, fundamentais para a evolução intelectual e maior aproveitamento de conteúdo (BACICH, 2019).

O ensino híbrido encontra-se presente na formação de cada indivíduo de forma indireta uma vez que ele está o tempo todo interligando o homem ao seu ambiente por meio de seus cliques e informações fora da sala de aula, sendo necessário ampliar essa relação para facilitar o processo de aprendizagem da desenvolvido na escola (BACICH, 2019).

É preciso aproveitar todos os conceitos de construção de conhecimento para se obtiver eficiência no desenvolvimento de habilidades sejam motoras ou de raciocínio lógico, criando e estimulando atividades que possibilitem trabalhá-las, para que com o passar do tempo à criança consiga reparar seus problemas de aprendizagem, com a cooperação de todos que lidam com seu processo de formação (BACICH, 2019).

O ensino híbrido é uma tendência mundial, porém aqui no Brasil, desenvolvemos a prática por meio de visitas aos laboratórios de informática, onde os alunos podem acessá-lo em meio as aulas do dia, tendo uma aula mais a da sala de informática desenvolvendo uma combinação entre a aula de informática e os conteúdos complementares das aulas, levando o aluno a contatar o tema da aula por meio da pesquisa em internet, para daí transmitir o conteúdo esperado (BACICH, 2019).

Depois dessa aula de informática, professor e aluno se encontram na sala regular, onde se estuda e analisa mais profundamente o conteúdo, se aprende os conceitos e desenvolve os projetos, oferecendo os exercícios de fixação e esclarecendo as dúvidas existentes, esclarecendo os outros pontos que venham a surgir (ROMANOWSKI, 2006).

Assim a aula se torna interessante pois o aluno é convidado a pensar e estimulado a se tornar protagonista do seu aprendizado, diante da pesquisa ele cria as hipóteses e busca conhecer as ideias criadas sobre o tema, construindo um novo aprendizado, e desenvolvendo a melhor maneira de aprender (ROMANOWSKI, 2006).

Diante disso, o professor transforma seu papel, pois ele passa de dono do conhecimento para orientador, e tem diante de si ferramentas eficientes que

garantam as aulas expositivas e o contato direto com o aprendizado, suprindo a necessidade do aluno acompanhando a evolução dele diante das ferramentas disponíveis, personalizando o ensino (ROMANOWSKI, 2006).

Dessa forma a escola passa a construir a cidadania, abrindo espaço para as discussões do que se lê desenvolvendo verdadeiro aprendizado, mantendo uma construção iniciada dentro dos muros escolares que passa para o mundo externo acaba desenvolvendo uma união entre o processo escolar e as coisas e ações que envolvem a vida do educando, oferecendo a ele uma forma de desenvolvimento completa e coerente, cumprindo o papel social da educação que se condiciona ao processo de construção estrutural e social do aluno para sua participação em sociedade (ROMANOWSKI, 2006).

Diante desta prática, observamos que as ferramentas tecnológicas se tornam aliadas ao desenvolvimento do aluno servindo de apoio ao professor dando ênfase a uma modalidade que existia na proposta educacional que era o ensino EAD. A muito o ensino a distância vem contribuir com o processo escolar dos alunos que não conseguem se adequar aos horários das aulas presenciais e necessitam do aperfeiçoamento profissional, realizando cursos a distância (ROMANOWSKI, 2006).

O ensino híbrido permite que se tenha uma associação do presencial e do tecnológico também para este público associado às ferramentas e favorecendo o processo uma vez que sua eficiência permite uma ampla experiência para todos os envolvidos, mesclando os conteúdos presenciais e virtuais favorecendo uma aprendizagem completa (ROMANOWSKI, 2006).

É possível! Conseguiremos alcançar maior número de alunos minimizando os problemas de aprendizagem dentro das unidades escolares. O percurso para compreender este processo, inicia-se na escola, porém, esta necessita adequar-se para a nova realidade adequando seus espaços para desenvolver tais habilidades, apesar de infelizmente não ter sido construída para isto, é preciso considerar que a escola ainda se encontra cheia de medos e dificuldades, as quais permitem o desenvolvimento do individualismo, desencadeado devido às ideias autoritárias impostas onde se tem como verdade a que está presente nos livros, não sendo possível debatê-las ou questioná-las, criando assim seres passivos (ROMANOWSKI, 2006).

Para conhecer o aluno precisa sentir- -se parte do todo, e à medida que ele toma consciência deste todo, existe um reconhecimento do processo que permite superar as dificuldades favorecendo a construção de novos saberes.

Uma vez trabalhados estes processos estamos contribuindo para a construção da linguagem autônoma, transformando o indivíduo em senhor do seu saber, dando novo sentido ao verbo aprender, aprende-se não pelo simples fato de repetir palavras, mas pelo processo de entendimento do sentido que estas trazem escondidos por trás de seus escritos, aprende- -se quando se enxerga mais profundamente a ideia apresentada (OLIVEIRA et al., 2001).

Existem diversas formas de implantação do modelo híbrido de aprendiza-

gem, sendo necessário além de considerar a estrutura física do prédio para alcançar sua eficiência, construir uma estrutura coesa de forma, observando quais as tecnologias necessárias para a implementação da proposta (OLIVEIRA et al., 2001).

É papel da escola e de seus participantes, conhecer os problemas e analisá-los estudando as dificuldades dos alunos, verificando seus interesses, estudando a causa dos seus problemas e organizando um trabalho que busque corrigir, ou pelo menos diminuir as dificuldades apresentadas, buscando fornecer condições básicas para que o indivíduo possa desenvolver uma educação produtiva e feliz, trabalhar atividades dinâmicas que se tornem importantes para toda a sua vida, prevenindo, desenvolvendo e corrigindo mutuamente problemas de aprendizagem favorecendo o desenvolvimento (OLIVEIRA et al., 2001).

Para aprender é preciso desenvolver uma metodologia adequada a proposta que está se desenvolvendo e na forma híbrida da aprendizagem não é diferente, dentro desta proposta temos a prática blended learning ou semipresencial. Após escolhida a forma do ensino, se faz necessário escolher qual a plataforma que vai ancorar esta nova forma de ensinar, para daí ajustar aos propósitos da aprendizagem objetivos que conduzam com o que se deseja transmitir ajustado o proposto oferecido pelo curso híbrido e ao tipo de tecnologia utilizada (OLIVEIRA et al., 2001).

Para corrigir as dificuldades é preciso que se entenda a importância das escolhas de atividades significativas, para que estas sirvam como parâmetro para que se valorize e se reorganize as atividades desenvolvidas considerando sua eficiência, podendo este ser o caminho para que o processo de aprendizagem torne-se realmente produtor de conhecimento e trabalhe as habilidades específicas do indivíduo, permitindo ao coordenador deste processo, atrelar novos eixos ao material oferecido, buscando por soluções dos problemas de aprendizagem apresentados corrigindo-os e facilitando o desenvolvimento do trabalho (OLIVEIRA et al., 2001).

Assim a escola passa a construir a cidadania, abrindo espaço para as discussões dando atenção a todos os tipos de interação, uma vez que se trata de um sistema de aprendizado personalizado, baseado em dados e necessidades reais. O equilíbrio entre aulas online e presenciais possibilita uma experiência completa para todos os participantes (OLIVEIRA et al., 2001).

É preciso que se tenha consciência de que não podemos continuar submissos à antiga realidade da educação, é preciso ter ciência de que ela deve ser mudada, pautando sempre na necessidade do novo, buscando interessados capazes de transformar a realidade em que se encontram. O ato de ensinar passa ser compreendido como uma fonte de poder e força na vida da pessoa, o que a leva a libertação do processo de escravidão (social, político, econômico) que ele está inserido, modificando os contextos sociais existentes (OLIVEIRA et al., 2001).

O primeiro passo a ser dado, é o de transformar o processo pedagógico de forma que este seja condizente com a proposta pedagógica da unidade, permitindo que o trabalho a ser realizado seja flexível, utilizando-se do tempo necessário para se

alcançar o objetivo proposto que podem ser dias ou até meses para a concretização deste.

O processo trilhado pelo ensino híbrido é tão importante que se realizado de maneira adequada torna-se interessante pois modifica a forma com que lemos, interpretamos e entendemos a informação recebida, ele instiga o debate, a troca de ideias e permite que o aluno alcance total compreensão do que está vendo.

Este processo de construção permite a reformulação das relações modificando as estruturas e modelos de sociedade que são reproduzidos dentro do ambiente escolar devido às relações estabelecidas. Seguindo este modelo de educação oferecido pela escola segundo Rodrigues (1985 p. 62) apud Zélia (2001), a educação transmite exatamente o que corresponde a herança cultural, política e profissional da sociedade em que as pessoas estavam inseridas, sendo possível e necessário transformá-las (RODRIGUES, 1985 p. 62 apud ZÉLIA, 2001).

O grande objetivo educacional da década é o desenvolvimento de uma educação onde as pessoas participem do sistema regular de ensino, onde este proporcione uma educação significativa, que vem a ser um grande desafio para profissionais da área e órgãos competentes, pois a sociedade mostra-se ainda incompreensível, insensível e não comprometida com sua educação, mas é preciso construir mecanismos que modifiquem esta realidade.

A educação tem o papel de transformar o paradigma tradicional da escola, revendo sua forma de ensinar, percebendo que cada turma é uma turma, que cada escola é uma escola, que somos únicos, e que é impossível transformar a escola se continuarmos pensando o processo como uma grande linha de produção onde as máquinas criam peças exatamente idênticas, todos temos habilidades diferentes, necessidades diferentes e as pessoas que coordenam administram e idealizam as escolas devem pensar no todo, não da forma que pensam, individualizado o processo (RODRIGUES, 1985 p. 62 apud ZÉLIA, 2001).

Algumas propostas de educação visam orientar diante dos desafios, buscando viabilizar a organização e formação de todos que estão envolvidos na proposta, oferecendo–lhes, subsídios adequados para a realização do seu trabalho. Oferecer qualidade para que estes consigam rever seu conhecimento, é uma consideração de suma importância o que favorece sua aprendizagem, suas novas descobertas, e sua construção da história.

É preciso observar que as escolas públicas tem tido iniciativas públicas em que uma pequena parcela, busca adequar a educação para receber a população para participar da gestão, sendo que o processo ainda engatinha em tal processo, não tendo nem realizar pequenas experiências no assunto, e por isto não oferecem apoio adequado aos seus profissionais e a população (RODRIGUES, 1985 p. 62 apud ZÉLIA, 2001).

Esta abertura favorece a transformação de vários pontos burocráticos da escola, uma vez que a comunidade escolar conhece as necessidades do espaço inclusive no que diz respeito à reorganização dos prédios, de forma que se garanta ao aluno, seu direito constitucional de ir e vir

sem restrições.

Para o sucesso completo da educação é preciso entender o contexto social a que o ensino tem se proposto, permitindo que se alcance o objetivo, trabalhando contra a discriminação que ai esta, com os conhecimentos voltados a todos os alunos, mostrando que está à frente de sua sala, mas, o poder não está centralizado em si, que todos são protagonistas do conhecimento, que estão lá buscando novas experiências para o crescimento individual de cada um (RODRIGUES, 1985 p. 62 apud ZÉLIA, 2001).

O fortalecimento do grupo por meio do respeito mútuo fortalece a equipe, fazendo com que o professor perceba que ele não está só, e a verbalização do eu, faz com que todos se sintam uns só, responsáveis pela resolução do problema arrancando o diretor do anonimato e levando-o ao sucesso esperado. A mudança iniciada busca uma solução para o problema na visão transversal da proposta, porém, esta não é uma questão simples de ser tratada porque trabalha com aspectos organizacionais e interpessoais de recursos e a estrutura da escola (RODRIGUES, 1985 p. 62 apud ZÉLIA, 2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões relativas às melhorias dos índices da educação básica, em relação aos resultados das escolas, em especial do ensino fundamental, têm sido relacionadas a preocupações sobre a formação dos professores, principalmente a formação docente.

Sabe-se que, atualmente, as pesquisas sobre o tema em estudo apontam que os cursos de formação não têm tido o resultado esperado na atuação dos professores. Podemos notar que apesar de órgãos governamentais oferecerem cursos de especialização, alguns professores alegam não ter tempo ou mesmo que os cursos não condizem com a realidade vivenciada em sala de aula.

Devemos considerar que todos os professores deveriam ser especialistas naquilo que fazem e sempre aperfeiçoar-se, e principalmente os professore alfabetizadores, tendo em vista que, este serão responsável pelo alicerce da alfabetização dos alunos nos anos iniciais. A formação continuada de professores deve estimular a apropriação dos saberes pelos professores, de encontro à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, englobando a vida cotidiana da escola e os saberes advindos da experiência docente.

A utilização da tecnologia da informação e comunicação vem sendo tratada como assunto diário nas escolas, de modo, a despertar nos indivíduos como nova alternativa em ambiente inovador. Trata-se de uma inovação que venha incrementar as salas de aula, não que seja desprezado o quadro negro das salas de aula, mas que sejam utilizados e aprimorados com meios tecnológicos disponíveis no mercado. Estamos diante de um instrumento importante para a área da educação, tendo os alunos e professores o direito de aprender e ensinar de formas mais práticas, tratando-se de incrementar suas maneiras de ensinar.

Dado o exposto, concluo esse artigo ressaltando a importância da formação, prática e profissão docente em todas as fases de ensino.

REFERÊNCIAS

A.H, L.E, J.R. Educação para mudança - recriando a escola. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancconcini. Tecnologia na escola. [online], p. 69-73.

Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/ pdf/2sf.pdf>.

BACICH, L. TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n° 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, C. C.; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo. Campinas, SP: Papirus, 2001.

RODRIGUES, Disnah Barroso. Educação Continuada: Analisando sentidos a partir de terminologias e concepções. In: ANPED/GT 02 Formação de Professores. Anais 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p.

37-50, set./dez. 2006.

SILVA, E. M. A. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. In FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B.C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 5. ed.

Petrópolis:Vozes. 2002.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular. Bauru: Revista faac. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134637/ISSN2236-3424- 201101-01-36-45.pdf?sequence.

PELOS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

NADIELY MARTINS DE SOUSA SAPIO

RESUMO

Neste trabalho podemos conhecer um dos métodos de alfabetização, entender como se da as praticas pedagógicas e intervenções psicopedagógicas passando pela parte teórica onde esta explicito que pra tudo que se propusemos a fazer temos que ter base, pois não da para acerta e simplesmente ganhar todo o mérito, temos um bom acervo de pensadores para dar suporte nesta missão da educação assim facilitando e subsidiando todo o nosso trabalho.

Palavras-chave: Alfabetização, Dedicação, Conhecimento.

ABSTRACT

In this work we know one of the methods of literacy, understand how the pedagogical practices and psycho-pedagogical interventions through the theoretical part where it explicit that for everything we set out to do we have to base it not for the hits and just win all the merit, we have a good collection of thinkers to support this mission of education and facilitating subsidizing all our work. **Keywords**: : Literacy, Dedication, Knowledge

INTRODUÇÃO

A construção da leitura e da escrita esta longe de ser uma tarefa fácil por isso este é o objeto de estudo de vários educadores. Tendo como meta facilitar esse processo, que é tão peculiar, pois cada um aprende ao seu modo e há seu tempo, por isso o ato da alfabetização é tão árduo, pois não existe uma regra a se seguir nem tão pouca algo que seja feito para que todos aprendam de uma só vez.

Desse Modo, o presente artigo pretende ressaltar o quão é linda e complexa a aquisição da leitura e da escrita que por sua vez para pensarmos no processo de alfabetização tomaremos por base alguns autores que nos auxiliam a compreender esse processo de aquisição. Pois como bem colocado por (Ferreiro, Teberosky, 1986, pg268) uma estudiosa que revolucionou a alfabetização “Ler não é decifrar escrever não é copiar”. Então pesquisas realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky mostraram que as crianças constroem diferentes ideias sobre a escrita, e nos esclarecem todas as etapas da que são: pré-silábica, silábica, silábicas alfabética, e por fim alfabética, por meio dessas hipóteses podemos enxergar Claramente a linha de raciocínio da criança assim nos facilitando intervenções e estratégias a serem feitas a cada um em um modo diferente e particular, pois tendo claro qual a hipótese da criança temos como saber se a criança esta evoluindo ou não.

Por isso vamos entender de vez esse mundo letrado, esse mundo de símbolos a serem decifrados não só pelos alunos, mas por todos nós professores já que entramos nesse universo temos que nos munir de recursos e nos capacitar para acompanhar todo o desempenho escolar e é por isso que dou máxima importância para a Psicopedagogia, pois com ela podemos tratar não só de como ocorre à aprendizagem, mas também das dificuldades encontradas em todo esse percurso.

1. Alfabetização e letramento

Ao abordar o tema alfabetização e letramento a minha real intenção é estabelecer um dialogo franco e pratico sobre o que de fato fundamenta a pratica da alfabetização.

Para isso destacaremos três teóricos que vão facilitar o entendimento do processo de aprendizagem, pois com os três conseguimos desmembrar e posteriormente unir novamente todo esse quebra cabeça. Primeiramente, pensaremos sobre o processo de desenvolvimento do individuo e construção do conhecimento, segundo a teoria de Piaget. Posteriormente refletiremos sobre a linguagem como instrumento de interação social e aprendizagem, na perspectiva de Vygotsky. E, por fim, estudaremos brevemente sobre

como se dá o processo de aquisição da leitura e da escrita, de acordo com Ferreiro & Teberosky.

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e filosofo suíço desenvolveu um trabalho pioneiro no campo do estudo da inteligência infantil. Tornou-se conhecido principalmente por organizar o desenvolvimento cognitivo em uma serie de estágios.

Piaget passou grande parte da vida estudando o comportamento das crianças e seu processo de raciocínio. Diferente da pedagogia tradicional - que acreditava ser amente vazia, esperando ser preenchida por conhecimento -, ele afirmou, criando e testando suas teorias sobre o mundo num processo continuo que a criança é a própria construtora ativa do conhecimento.

Suas contribuições para as áreas da pedagogia e da psicologia são incalculáveis e servem como base para muitas linhas educacionais atuais.

Segundo Piaget (2010), a constante interação entre o individuo e o mundo exterior é o processo pelo qual se da o desenvolvimento intelectual humano. A interação leva a uma oscilação continua entre equilíbrio e desequilíbrio.

Então, não podemos deixa de falar da linha do construtivismo, pois antes dele o nosso cenário da alfabetização eram baseados em mera memorização das letras e sons onde tínhamos um prejuízo na educação. Com a chegada de um código fundado com a relação entre fonemas e grafemas, a partir dos estudos realizados por Emília Ferrero e Ana Teberosky, a língua escrita deixa de ser apropriação de símbolos ou códigos.

Nesse novo contexto a escrita para a ser um modo de representação. Ferreiro (1986), demonstra pode meio de seus estudos o caminho e as associações que as crianças fazem, deixando bem claro e definido esta trajetória, denominada como Psicogênese da língua escrita. O termo corresponde a gênese, ou origem, da língua escrita no pensamento infantil. Esses estudos, por sua vez foram baseados na epistemologia genética de Jean Piaget.

2. Métodos de alfabetização

Neste momento iremos abordar sobre esse método que desenvolvido e pesquisado pelas Ana Teberoky e Emília Ferreiro,

> Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insus--peitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Na hipótese pré-silábica, em um primeiro momento, o aprendiz pensa que pode escrever com desenhos, rabiscos, letras ou outros sinais gráficos, imaginando que a palavra assim inscrita representa a coisa a que se refere. Há um avanço,

quando se percebe que a palavra escrita representa não a coisa diretamente, mas o nome da coisa. Ao aprender as letras que compõem o próprio nome, o aprendiz percebe que se escreve com letras que são diferentes de desenhos.

Entretanto, ainda neste nível, mesmo após tomar consciência de que se escreve com letras, o aprendiz tenderá a grafar um número de letras, indiscriminado, sem antecipar quantos e quais caracteres precisará usar para registrar palavras. Por exemplo, quando o professor pedir que escreva gato, poderá escrever RARDICO, normalmente limitando-se a usar apenas um pequeno inventário de letras, como as de seu nome (RICARDO), sem correspondência sonora alguma.

Somente quando for questionado sobre a quantidade de letras são necessárias para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrever.

Neste momento, o aluno avança para o próximo nível de escrita, o silábico, sem valor sonoro, pois de início, grafará uma letra para cada sílaba, entretanto, seu registro não terá correspondência sonora. Para a palavra BONECA, poderá grafar IOD, por exemplo. Assim, a passagem para o nível silábico é feita com atividades de vinculação do discurso oral com o texto escrito, da palavra escrita com a palavra falada. O aprendiz descobre que a palavra escrita representa a palavra falada, acredita que basta grafar uma letra para poder pronunciar uma sílaba, mas apenas será compreendido na hipótese silábica de escrita, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no), para GATO, GO (G=ga, O=to), BEA (B=bo, E=ne, A=ca) para BO-NE-CA, e assim por diante.

É comum, principalmente entre as crianças, encontrarmos alunos que parecem “comer letras” ou usar mais letras do que as palavras requerem.

Entretanto, os adultos reconhecem como palavras, combinações de letras e sílabas com algum significado e que se distinguem dos desenhos. Sabem que o alfabeto não basta, para ler e escrever. Muitos o sabem de cor, inclusive com o valor fonético das letras, mas não conseguem combiná-las. Isto pode implicar condutas diferenciadas na orientação de crianças que aceitam bem a didática do nível présilábico, e de adultos que preferem segmentos maiores com significação, caminhando da palavra para a análise das famílias silábicas.

Assim, diferentemente dos adultos, as crianças parecem passar pelas fases pré-silábica e silábica, atingindo finalmente a alfabética.

Nesse nível alfabético, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro. (Schwartz Onaide, p.39-40)

3. Práticas pedagógicas e alfabetização

Como falar em praticas pedagógicas

quando percebo que a rede educacional, ou boa parte dela não se preocupa com isso, vejo que estão todos muito focados no dinheiro ou preocupados só consigo mesmo, deixando de lado o planejamento onde o "por em pratica" na abordagem do professor posso dizer que tem traços construtivistas que foram sendo articulados ao longo dos anos, usam a questão das Hipóteses da escrita, adotam as lista de nomes em suas salas de aula, mas ainda usam os métodos tradicionais ou antigos com o uso das cartilhas de materiais prontos e o famoso B com a Ba, esquecem de sondar o que a criança já tem construído que muitas vezes são o suficiente para que sigamos uma linha mais espontânea mais particular afinal não podemos esquecer que cada um aprende ao seu modo ao seu tempo, e partem da sua linha de raciocínio para associar o novo que esta sendo apresentado a ele .

Em meus estágios ficou sempre muito claro que o uso da sondagem das hipóteses escritas são ferramentas imprescindíveis para o bom desenvolvimento do aluno e também subsidiam do norte de cada professor, pois com base no que eu identifico de conhecimento do meu aluno eu posso me munir de ferramentas ou métodos específicos para o seu pleno desenvolvimento.

Entendemos que o aluno de ontem não é o mesmo aluno de hoje, pois com todas informações e tecnologia expostas a eles não poderia ser diferente. Então permaneço com a dica professores atualizados e comprometidos com o aluno tem sim que rever seus métodos de abordagem.

4. Intervenções psicopedagógicos

O psicopedagogo entende as intervenções como objetividade (conhecimento, realidade, tempo, intelecto) e subjetividade (afeto, simbólico, desejo) partindo do principio de o individuo aprende de uma forma global e integrada em seu processo cognitivo, familiar, social, emocional e assim o pedagógico, tudo em um processo continuo com o suporte ou movido por motivações psicológicas.

Assim o psicopedagogo age como um facilitador deste processo, tendo como meta identificar possíveis obstáculos a fim de intervir de formar coerente em cada caso ou cada nível de desenvolvimento, sendo assim também propondo ao professor pedagogo atividades significativas a cada nível.

Então entendemos o quanto é essencial a presença e o trabalho do psicopedagogo acredito que possamos ter mais segurança enquanto intervenção afinal a educação e a pratica dos pedagogos tem que ter um casamento com todas as ferramentas sejam possíveis para o desenvolvimento cognitivo, orgânico, emocional, pois lidar com a peculiaridade de cada aluno só existindo vários recursos para ter êxito e sucesso no lidar , no trabalhar no desenvolver de cada momento ou caso.

A escola geralmente ineficiente para introduzir as crianças no mundo da língua escrita, é, contudo, extremamente eficiente para conseguir fazer com que assumam a culpa de seu próprio fracasso um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é leva-la a perder a confiança em sua capacidade de pensar. (Ferreiro,1989,p 73).

Sendo assim, diante de todas essas informações temos que ter claro que o trabalho de qualquer educador tem que ser feito e pensado em conjunto com parceiros pra nos apoiar durante a trajetória alfabetizadora afinal temos um caminho todo magico que se da puro e simplesmente pela capacidade de cada criança , mas quando temos diferenças nesses caminhos nos cabe munir-se de recursos pra que a alfabetização seja plena sem acertos ou errados e sem culpados ou julgamentos e principalmente sem rotular as crianças; simplesmente com um resultado satisfatório ao final , deixando que possíveis frustrações vire combustível para a busca do novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo podemos ter certeza de que varias incertezas viram, pois a aprendizagem é feita de adequações de uma constante inquietação para que possamos manter viva a vontade de ir à busca do novo ou apenas e puramente se apropriar do que nos vem como base pra traçar um norte, Onde por diversas vezes nos faram ter duvidas, mas essa duvida nos projetarão às novas descobertas e tão logo podemos desfrutar com criticidade e assim exercendo a habilidade do letramento e com esse trajeto podemos ter um ponto de partida entender de vez que para tudo que pensarmos fazer temos que ter um parâmetro, tendo claro que podemos e somos livres para fazer o que pretendemos, mas sempre com responsabilidade afinal nos professores estamos mexendo com mentes brilhantes que são puramente diamantes brutos a serem lapidados.

Então ao longo do trabalho podemos ver de onde surgiram os métodos, de sondagem que nos deixa claro em que nível cognitivo a criança se encontra vendo de uma forma clara o seu modo de assimilação, Também vimos o que podemos chamar de intervenções pedagógica sabendo assim qual o papel do psicopedagogo nas instituições de ensino, lidando não só com o aluno e suas dificuldades de aprendizagem, mas auxiliando o professor com essa tarefa. ‘Pois segundo Emília Ferrero (1996) é um esforço coletivo de busca de novos caminhos, deslocando a investigação do “como se ensina” para o “como se aprende” se a professora estiver com vontade de ensinar o aluno pode ir além e aprender mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

La Taille, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon:Teorias Psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas, São Paulo:

Summus,1992.

Soares, Maria Inês Bizzotto, Alfabetização Linguistica; da teoria a pratica, Maria Ines Bizzotto Soares, Maria Luisa aroeira, Amélia Porto.—Belo Horizonte :Dimensão, 2010.144p.

PRÁTICAS EDUCATIVAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA DE ENFRENTAMENTO PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

NEIDE ALVES CAVALCANTI DA SILVA

RESUMO

A internação hospitalar pode causar impactos na vida de qualquer pessoa, se tornando importante criar estratégias terapêuticas com intuito de promover o bemestar e atender as dimensões culturais, psíquicas, físicas, espirituais, intelectuais e sociais, favorecendo a expressão do paciente e permitindo a humanização e valorização do indivíduo inserido no espaço hospitalar. E, no caso das crianças a criação de estratégias como meio de atenuar o processo de internação decorrente da ansiedade e do estresse devido causados pela doença, além da dor, do sofrimento físico, perda da autoestima, rotina hospitalar, procedimentos médicos desgastantes, se torna essencial importância. Deste modo, no hospital, o brincar surge como um recurso poderoso que proporciona à criança o resgate da sua vida antes do processo de internação e favorece a interação, a sociabilidade e o dinamismo mesmo com o espaço físico restrito e com as limitações provenientes da doença. Neste contexto, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre o brincar como estratégia de enfrentamento para as crianças hospitalizadas. Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em autores que já discutiram sobre o tema considerado. Os dados obtidos com o material estudado mostraram que o lúdico possibilita que a criança hospitalizada reforce os sentimentos de segurança, ganhe autonomia sobre seus atos e resgate a sociabilidade que ficou em segundo plano devido a doença e o processo hospitalar.

Palavras-chave: Brincar. Ludicidade. Crianças.

INTRODUÇÃO

O processo hospitalar é uma experiência apreensiva para o paciente e para toda sua família, pois de maneira direta ou indiretamente todos sofrem com esta situação. Além disso, em vários casos, a hospitalização representa para a criança a perda de suas fantasias, de seus brinquedos e de sua vida social.

O processo de internação, portanto, pode causar impactos na vida de qualquer pessoa, principalmente para as crianças, diante disso, se tona importante a criação de estratégias terapêuticas com intuito de promover o bem-estar e atender as dimensões psíquicas, físicas, espirituais, intelectuais e sociais, buscando favorecer a expressão e proporcionado a humanização e valorização da criança hospitalizada. A criança no contexto hospitalar não pode ser vista somente como alguém em busca de um tratamento médico, mas sim com uma pessoa que tem subjetividade e precisa estar envolvido na participação de seu processo de seu processo de adoecimento e cura.

No caso da criança hospitalizada, a criação de estratégias como meio de atenuar o processo de hospitalização decorrente ad ansiedade e do estresse devido à doença, além da rotina hospitalar, proces-

sos médicos e sofrimento físico, se torna de grande importância. Deste modo o brincar surge como um recurso poderoso que possibilita à criança resgate sua vida antes do processo de internação.

Sendo assim, o uso de ferramentas lúdicas no cenário hospitalar finda o resgate da fantasia e da sociabilidade durante o período de internamento e fomenta a elaboração de conteúdos que acarretam na redução de sofrimentos psicológicos em crianças internadas. Diante disso, o brincar possibilita lidar com este momento como algo rápido e passageiro que deixará somente boas lembranças.

A escolha do tema se justifica, pois o atendimento recreacional no ambiente hospitalar vai além do conforto do paciente, sobretudo em locais especializados no atendimento a crianças, contar com brinquedos pensados nas suas necessidades e limitações faz toda a diferença em suas rotinas, assim como no tratamento. A discussão sobre esse assunto é importante, pois o lúdico torna o espaço hospitalar mais aconchegante ajudando a fortalecer o desenvolvimento das crianças em tratamento.

Este trabalho de pesquisa como objetivo primário discutir sobre o brincar como estratégia de enfrentamento para as crianças hospitalizadas. Visando atender o objetivo principal desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: compreender o papel da educação hospitalar; verificar a contribuição do lúdico no ambiente hospitalar e; apresentar a importância do lúdico como ferramenta de recreação no espaço hospitalar.

Para tanto procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em referenciais teóricos já públicos. Diante dos dados obtidos pela revisão de literatura é possível considerar que para as crianças, a hospitalização, em vários casos, representa a perda de suas de suas fantasias, de seus brinquedos e de sua vida social. Deste modo, o brincar é uma ferramenta de intervenção utilizado como maneira da criança construir estratégias de enfrentamento em relação à hospitalização, a doença, a resolução de conflitos e a comunicação.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

De acordo com pesquisa realizada por Matos e Muggiati (2001) a educação hospitalar possibilita a criança hospitalizada, ou em longo período de tratamento hospitalar, a valorização de seus direitos à saúde e à educação, assim como ao ambiente que lhe é de direito enquanto cidadão do amanhã. No espaço hospitalar, o dia a dia das crianças sofre alterações devidas se encontrarem em internamentos ou mesmo em condições de tratamento de saúde onde são impossibilitados de frequentar uma sala de aula

Rêgo e Lobo (2013) elucidam em sua pesquisa que a partir do momento em que estes pequenos estão em condições hospitalares começam a encarar sentimentos e situações até então desconhecidos e, ainda são submetidos a medicamentos, mudanças na rotina, exames, dores, intervenções cirúrgicas, indisposição e sentimentos como a angústia, o medo e a solidão. Para amenizar as decorrentes perdas do cotidiano,

principalmente os que estão relacionadas às atividades escolares, a professor atua como um aliado na recuperação diante do agravado estado de saúde dos pacientes ou amenizando o sentimento de depressão que muitas vezes impede o sucesso do tratamento.

Neste sentido, a pesquisa de Ortiz (2008) apresenta que:

Conscientes de que esses aspectos podem ter um efeito negativo sobre o tratamento, o corpo hospitalar tem propiciado a abertura de novos setores no ambiente clínico, a fim de que profissionais de outras áreas possam tornar mais calorosa a estada dos pacientes. Um desses setores corresponde as classes hospitalares, destinadas a crianças e jovens. (ORTIZ, 2008, p.17).

Nesta esfera de mudanças repentinas é provável que as crianças internadas sofram interferências quanto ao seu desenvolvimento afetivo, social, intelectual e cognitivo. Além disso, segundo Ortiz (2008), esses pacientes que se afastaram das salas de aula e estão privados da convivência em sociedade, correm o risco do fracasso escolar, além das possíveis alterações em relação aos seus desenvolvimentos. Entretanto, é fato que estes não precisam apenas da medicina, mas também de um sistema pedagógico especializado.

O internamento leva as crianças ao afastamento do convívio social, pois são várias as mudanças que ocorrem neste período, tanto de questões físicas como emocionais. A primeira se refere a "desestruturação do sistema biopsicossocial, seguida pela interrupção do processo de desenvolvimento intelectual, afetivo e da personalidade" (MUNHÓZ; ORTIZ, 2006, p. 67).

O brincar terapêutico torna o espaço hospitalar mais aconchegante e auxilia no fortalecimento do desenvolvimento das crianças. Além disso, as atividades lúdicas dentro dos hospitais contribuem para a adaptação das crianças, sobretudo quando em casos de interação de longa duração. E se sentir em casa é essencial para que haja estímulos na busca por recuperação e, nos hospitais.

O brincar se torna aliado para que a criança se sinta mais confiante e a vontade, oferecendo uma resistência menor ao tratamento. E isso, é evidenciado também no Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), pois o mesmo, segundo pesquisa de Souto, Lima e Bregeiron (2008, p. 74), considera que é direito da criança de "desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar", o que justifica a atuação do professor neste ambiente.

Deste modo, cresce cada vez mais a necessidade da mediação de um profissional capacitado que acompanhe a criança nos diferentes contextos nos processos de aprendizagem. Não somente quanto ao seu intelecto, mas, também no desenvolvimento físico e emocional, sendo necessário que os professores se preparem para a "diversidade de espaços que se oferecem ao seu trabalho". (FONTES, 2005, p. 21).

Visto que o conhecimento contribui para o bem estar psíquico, físico e emocional dos pacientes à educação hospitalar

apresenta diferentes métodos de atuação, sendo o lúdico umas principais ferramentas (FONTES, 2005). A educação dentro dos hospitais oferece uma gama de possibilidades e de diversidades, portanto não deve e nem pode se limitar em enquadramentos (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Pois o adolescente ou a criança estão debilitados e o professor deve trabalhar com cautela para estes não se distanciem ainda mais dos estudos. Assim, as execuções dos trabalhos hospitalares devem ter o perfil desenvolvedor, potencializando as crianças e não evidenciando seus fracassos (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Sendo assim, cabe ressaltar que a educação hospitalar se constitui em um espaço alternativo que vai muito além da escola e do hospital, pois se propõe a um trabalho não apenas de oferecer continuação de instrução. Vai além, integrando escola e hospital, prestando auxilio em todos as questões advindas do afastamento necessário do seu dia a dia e do processo traumático da internação (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Segundo a pesquisa realizada por Siminoni et al. (2017) os professores que atuam em ambientes hospitalares almejam um trabalho amplo, lúdico e com significados para os pacientes, não se limitando no cumprimento de um currículo escolar engessados. As classes hospitalares apresentam um olhar sobre a educação do hospitalizado, procurando atender as necessidades afetivas e sociais em passos simultâneos com a necessidade intelectual dos mesmos.

Ainda de acordo com Siminoni et al. (2017) o papel da educação hospitalar consiste em proporcionar a criança hospitalizada o conhecimento e a compreensão daquele ambiente, ressignificando não apenas a ele, como a própria criança, sua doença e seu relacionamento com essa nova situação de vida. Portanto, o trabalho pedagógico no contexto hospitalar tem por objetivo acolher a ansiedade as dúvidas das crianças, criar possíveis situação de reflexão e construir novos conhecimentos capazes de contribuir para uma nova compreensão de modo a possibilitar uma melhora em seu quadro clínico.

O professor que atua no cenário hospitalar deve desenvolver a criança proporcionando conhecimentos e oportunizando uma relação amistosa com este espaço, onde suas vontades sejam respeitadas, possibilitando um desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, tendo o lúdico como base para seu trabalho. Pois, as crianças precisam brincar, se distrair e se desenvolver, sobretudo quando doentes.

(MARTINS, 2009).

A LUDICIDADE NO CONTEXTO HOSPITALAR

O processo educacional desenvolvido nos hospitais enfoca uma perspectiva de ajuda à criança no desenvolvimento dos mais diferentes aspectos. Contudo, o que tange o ensino e a aprendizagem carrega consigo a necessidade de ser transpassado com atividades que os envolva, permitindo que extrapolem seus sentimentos, seus medos e seus anseios (MATOS; MUGIATTI, 2009).

Este processo possibilita um momento de evasão do sofrimento pelo qual estão passando, e ao mesmo tem-

po dispõe de metodologia desenvolvida com base no aprendizado das crianças. “Por meio do brincar a criança consegue manter viva e ativa a sua história de vida, dando vazão ao seu mundo interno, internalizando emoções e sentimentos que colaboram para a sua recuperação” (GOLDENBERG, 2007, p. 86).

Portanto, segundo pesquisa publicada na Revista Archives of Health Investigation, investir no lúdico significa dar a criança a criança a oportunidade de tonar o tratamento hospitalar menos penoso. A ludicidade, em meio a tantas intervenções clínicas faz com que os dizeres supracitados se concretizem, permitindo criar situações que possibilitam uma visão menos drástica frente a situação difícil vivida naquele instante pela criança hospitalizada (SIMIONI et al., 2017).

O brincar é essencial a saúde emocional, física e intelectual do ser humano e é um recurso que pode apoiar a rotina hospitalar. Ao brincar a criança reequilibra, recicla as emoções e a necessidade de conhecer e reinventar e, além disso, desenvolve a atenção, a concentração, entre outras habilidades (LOPES; OLIVEIRA JUNIOR; OLIVEIRA, 2015

E ainda, o lúdico contribui diretamente na formação de cidadãos, brincando se desenvolvem os mais variados aspectos que permeiam sua formação, além de desenvolver o raciocínio, a atenção, a motricidade, a criatividade, as expressões, a socialização, a concentração entre outros conceitos. O estudo realizado por Oliveira (2012) apontou que o brincar no espaço hospitalar possibilita à criança hospitalizada o resgate de sua vida antes da internação, além de favorecer a interação, a sociabilidade e o dinamismo, mesmo que o espaço físico apresente restrições e com as limitações derivadas do adoecimento.

O brincar faz com que a criança tenha imaginação e sentimentos livres, além de expressar e transmitir aquilo que está sentindo. Sendo assim, a ludicidade tem uma grande influência e ajuda a desenvolver uma diferença entre a ação e o significado, ou seja, a criança que brinca tem relação entre a atitude e a ideia que tem da mesma se tornando menos dependente da situação que a abala de imediato (CARMO, 2011).

O lúdico, de acordo com Motta e Enumo (2004), proporciona maior avanço na cognição e capacidades que se movem pela motivação interna, e, a manipulação do brinquedo leva a agir e representar, a ação e a imaginação, e ainda possibilita a socialização. Entretanto, ao passar por uma hospitalização a criança precisa de motivações e intervenções que possibilitem o enfrentamento da situação de modo leve e tranquilo, com menor sofrimento possível.

Assim, ao brincar, a recuperação de sua enfermidade ocorre de modo mais rápido e eficaz, facilitando o tratamento. Somado a isso, todas as interações que ocorrem no movimento lúdico ajudam a um melhor conhecimento de mundo, adquirindo diferentes concepções de sensações, de espaço. Esta ferramenta faz com que o paciente sinta mais confiança frente as situações, pois, por meio do imaginário que o brincar permite, se consegue incorporar os mais distintos papéis, como ser médico, professor, bombeiro, pai, mãe e etc. (SOARES; ZAMBERLAN, 2001).

Ao trabalhar com o lúdico nos espaços hospitalares é necessário cuidado e respeitar sempre o limite imposto pela criança naquele momento. Portando, cabe ao profissional fazer uso de mediações, brincadeiras e contos que não exorbite as condições de humor e de saúde a qual o paciente se limita com a enfermidade, e não deixando de respeitar o espaço daqueles que estão em internamento para que o brincar não passe de aliado a vilão (MARTINS, 2009).

O brincar é um direito da criança e do adolescente internado, deste modo, é necessário que estas atividades sejam estimuladas como uma maneira de comunicação com o mundo e uma forma de lidar com o estresse advindo da doença.

Neste sentido, a pesquisa realizada por Andrade (2010, p. 127) "o brincar está presente, de uma forma ativa e espontânea, é indicador de saúde mental; se ausente, sinal de doença que pode ser tanto física quanto mental".

O lúdico não é para finalidade própria tampouco uma atividade aliada somente ao entretenimento sem um propósito, pois, esta ferramenta interfere diretamente no desenvolvimento. Porém, quando bem intermediado tem também caráter educacional, que é o objetivo no meio hospitalar fazendo com que o paciente consiga contornar melhor a situação, adquirindo conhecimento e, assim continuar seu procedimento educacional pela ação do brincar (MARTINS, 2009).

O lúdico é fundamental no tratamento de crianças hospitalizadas, pois este recurso não se limita apenas no desenvolvimento e no método educativo, é também um modo de contribuição e auxilio na qualidade de vida e no bem estar desses pacientes. Dessa forma, portanto, o lúdico surge como uma possibilidade de transformar o dia a dia da internação, pois produz uma realidade singular e própria (MITRE; GOMES, 2004).

Ainda segundo a pesquisa de Mitre e Gomes (2004), a criança, por meio de um movimento pendular entre o imaginário e o mundo real, transpõe as barreiras do adoecimento e os limites de espaço e tempo. Assim, as atividades lúdicas quando bem mediadas são cheias de significados para as crianças em condição de internamento. Portanto, o lúdico é um forte auxilio na luta diária do espaço hospitalar, além de ser um recurso atraente no processo de ensino aprendizagem.

O LÚDICO E O ATENDIMENTO RECREATIVO NO AMBIENTE HOSPITALAR

Embora seja um assunto ainda recente a recreação lúdica pode ser considerada umas das possibilidades de intervenção no cenário hospitalar que colabora na manutenção e tratamento de pacientes. Entretanto a definição de saúde e do papel de cada profissional atuante desta área não é tarefa fácil. Segundo a

Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde "é o estado de completo bem estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças". (SANTOS apud RÊGO; LOBO, 2013, p.1).

As crianças, quando o hospital oferece um ambiente lúdico, tendem a interagir melhor e se abrirem mais ao tratamento. Portanto, quando o ambiente hospitalar oferece uma local lúdico e aco-

lhedor, com brinquedos acessíveis a crianças com diferentes limitações, elas tendem a interagir melhor e reagir melhor ao tratamento (SOARES; ZAMBERLAN, 2001).

Neste sentido, o estudo realizado por Simioni e al. (2017) deixa claro que:

A ludicidade surge como meio de promoção de estratégias adequadas para o enfrentamento da hospitalização, funcionando como um potencializador no processo de adaptação da criança frente às transformações que ocorrerão a partir do momento em que ela é submetida à internação (SIMIONI et al., 2017, p. 6).

O espaço hospitalar representa um ambiente de trabalho desafiador para os profissionais da educação, devido os vários pacientes e suas respectivas doenças, o que acaba necessitando de responsabilidades e competências de uma equipe multidisciplinar para atender com eficácia a recuperação e garantindo a promoção de da saúde. Desse modo, é importante o trabalho interdisciplinar na área hospitalar como meio para atingir o conceito de saúde defendida pela OMS e a atenção integral a mesma (RÊGO; LOBO, 2013).

Diante disso, a ludopedagogia atua como projeção facilitadora para verbalizar de maneira adequada os conflitos e os anseios das crianças internadas. Por meio do lúdico é possível ter uma relação interpessoal dinâmica entre a criança e o profissional, que por sua vez providência um espaço dinâmico, lúdico e uma relação segura de modo que possibilite que a criança explore e expresse de modo pleno o seu eu, por meio da sua maneira natural de comunicação: o brincar (HOMEM, 2009).

Deste modo, a recreação é uma possibilidade de ação no ambiente hospitalar, desenvolvida por meio do lúdico e visando a recuperação, o restabelecimento e reabilitação das pessoas hospitalizadas. A recreação com fim terapêutico possibilita uma melhor adaptação do paciente ao processo médico, pois contribui para a criança enfrente a doença e promova a saúde, já que utiliza o lúdico como ferramenta facilitadora no processo de tratamento (RÊGO; LOBO, 2013).

De acordo com a pesquisa de Motta e Enumo (2004, p. 20), revendo as publicações nacionais e internacionais sobre a introdução do lúdico no contexto hospitalar nota-se “que esta temática vem ocupando um espaço significante no estudo da hospitalização infantil, trazendo questões relacionadas à sua importância no processo de humanização hospitalar, tanto no exterior, como no Brasil”. E indo além, os autores verificam particularidades em relação ao direcionamento que é dado ao lúdico, porém, em na maioria das vezes é usado como ferramenta capaz de possibilitar às crianças atividades divertidas e estimulantes que ao mesmo tempo trazem calma e segurança às crianças.

Por isso é fundamental que os profissionais da educação envolvidos no cenário hospitalar, sejam aptos ao desenvolvimento de práticas recreativas terapêuticas paralelas ao procedimento de tratamento médico. De acordo com a pesquisa de Brasil e Schwartz (2005) a prática lúdica funciona como um suporte capaz de integrar hospital, escola e família, não isolando o paciente, mas apoiando-o em sua condição de enfermo.

De acordo com a pesquisa de Rêgo

e Lobo (2013) a recreação que envolve o lúdico como ação do recrear é capaz de promover a criação e recriação pelo praticante, promovendo prazer e entretendo o praticante por meio da brincadeira. Isso significa que as crianças, por meio do lúdico, conseguirão se expressar de maneira melhor e possivelmente estarão mais abertas ao processo de tratamento.

Outra importante questão em relação ao lúdico no contexto hospitalar é que um espaço acolhedor alivia a ansiedade, as tensões e reduz a sensação de indisposição e dor. Portanto, segundo Soares e Zamberlan (2001), mais do que pintura, variedade de brinquedos e ou livros, é fundamental que os mesmos contemples uma ampla faixa etária e estar sempre higienizado e bem cuidado.

Além disso, segundo estudo realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), o desempenho do profissional da educação que atua no espaço hospitalar é de essencial importância para transmitir e aplicar os recursos lúdicos. Torna-se decisivo conscientizar que a ludopedagogia pode ser adequada a diferentes situações de ensino, as utilizando de acordo com a sua necessidade. Assim, o professor que tiver a possibilidade de atuar no espaço hospitalar, fazendo uso de ações educativas eficazes, o aprendizado, assim como a recuperação se dariam em um local mais agradável (CARMO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da saúde ainda se encontra atrelado a intervenções tradicionais, convencionais e, consequentemente apresenta pouca aceitação relacionada a trabalhos recreativos ou métodos inerentes a ludopedagogia. Porém, o brincar é peça fundamental no espaço hospitalar e, embora ainda há um certo preconceito esta ferramenta possibilita atividades recreativas que auxiliam na recuperação dos pacientes, em especial das crianças.

O brincar no espaço hospitalar é então uma ferramenta de intervenção utilizada como maneira da criança construir estratégias de enfrentamento relacionado à comunicação, resolução de conflitos, doença e hospitalização. A criança, por meio do brincar pode se expressar melhor, demonstrar os seus sentimentos e também resgatar a si mesma.

A atuação pedagógica e com propostas lúdicas educativas proporciona aos pacientes os vínculos didáticos assegurados, possibilitando que não haja insuficiências nas suas habilidades motoras, cognitivas, afetivas, social e tão pouco atraso no seu desenvolvimento educacional, assim evitando o fracasso e a evasão escolar. Portanto, o trabalho com ferramentas lúdicas no ambiente hospitalar traz uma contribuição importante e transformadora quanto a prática e suas várias dimensões relacionadas ao tratamento da criança hospitalizado.

Diante do referencial estudado destaca-se o lúdico como aliado ao tratamento das crianças hospitalizadas, ou seja, o lúdico, portanto, se trata de uma ferramenta positiva que contribui para o enfrentamento da doença, pois brincar além de possibilitar o aprendizado, a interação, eleva a autoestima e possibilita momentos alegres, prazerosos ao mesmo tempo que minimiza o sofrimento. Portanto, brincan-

do se esquece nem que, por um momento das dificuldades derivadas do processo de internação.

Além disso, pelo brincar que os profissionais conseguem envolver as crianças em atividades possibilitando ensinamentos e intervenções desenvolvidas junto aos recursos recreativos. Todavia, este assunto não esgotou com essa pesquisa, portanto, pode ser mais aprofundado em pesquisas futuras.

PLAYING EDUCATIONAL PRACTICES AS A COPING TOOL FOR HOSPITALIZED CHILDREN

ABSTRACT

Hospitalization can impact anyone's life, making it important to create therapeutic strategies in order to promote well-being and attend to cultural, psychological, physical, spiritual, intellectual and social dimensions, favoring the expression of the patient and allowing the humanization and valorization of the individual inserted in the hospital space. And, in the case of children, the creation of strategies as a means of mitigating the hospitalization process resulting from anxiety and stress due to the disease, in addition to pain, physical suffering, loss of self-esteem, hospital routine, exhausting medical procedures, becomes essential importance. Thus, in the hospital, playing emerges as a powerful resource that provides the child with the rescue of his life before the hospitalization process and favors interaction, sociability and dynamism even with the restricted physical space and limitations resulting from the disease. In this context, this research work aims to discuss playing as a coping strategy for hospitalized children. In order to meet the proposed objective, we proceeded with bibliographic research based on authors who have already discussed the topic considered. The data obtained with the studied material showed that the playful allows the hospitalized child to reinforce the feelings of security, gain autonomy over their actions and rescue the sociability that was in the background due to illness and the hospital process.

Keywords: Play. Ludicidade. Children. Adolescents.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Janaina C. Educação: um direito interrompido?. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). Escolarização Hospitalar: Educação e Saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BRASIL, Maria de Lourdes Silveira; SCHWARTZ, Eda. As atividades lúdicas em unidade de hemodiálise. Acta Scientiarum, Maringá, v. 27, n. 2, p.103-112, 2005.

CARMO, Maria R.C. O brincar no hospital: possibilidade de recuperação da saúde da criança e do adolescente. 2011. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revist as/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1258_3bc07d-0d116e6e02 5a6470a4ff9a973e.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

FONTES, Rejane. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, v. 1, n. 29. 2005, p.

119139.

GOLDENBERG, Margareth. A importância da humanização do hospital. Brinquedotecas terapêuticas – instituto Ayrton Senna. In. VIEGAS, Dráuzio. (Org.). Brinquedoteca hospitalar: Isto é humanização. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

HOMEM, Catarina. A ludoterapia e a importância do brincar: Reflexões de uma educadora de infância. In. Cadernos de Educação de Infância. v. 1, n. 88, 2009. Disponível em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_Artigo2.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

LOPES, Bruna A.; OLIVEIRA JUNIOR, Constantino R. O brincar como instrumento de resgate do cotidiano da criança hospitalizada. In. Revista Bol. Acad. Paulista de Psicologia. v. 35, n. 88, 2015, p. 93-108.

MARTINS, Silva J. Educação Física e recreação terapêutica: desenvolvendo competências na busca de uma qualificação profissional. 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18858/000732078.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 set. 2020.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria T. de Freitas. Pedagogia Hospitalar. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2001.

MITRE, Rosa M.A.; GOMES, Romeu. A promoção do brincar no contexto da hospitalização infantil como ação de saúde. In. Revista Ciência e Saúde Coletiva. v. 9, n. 1, 2004, p. 147-154.

MOTTA, Alessandra B.; ENUMO, Sônia R.F. Brincar no hospital: estratégia de enfrentamento da hospitalização infantil. In. Revista Psicologia em Estudo. v. 9, n. 1, 2004, p. 19-28.

MUNHÓZ, Maria A; ORTIZ, Leodi C.M. Um estudo da aprendizagem e desenvolvimento de crianças em situação de internação hospitalar. In. Revista Educação. v. 29, n. 1, 2006, p. 65-83.

OLIVEIRA, Renata S. A importância do brincar no ambiente hospitalar: da recreação ao instrumento terapêutico. In. Revista on-line Psicologado. 2012. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-hospitalar/a-importancia-do-brincarno-ambiente-hospitalar-da-recreacao-ao-instrumento-terapeutico>. Acesso em: 23 set. 2020.

OLIVEIRA, V.B. O Símbolo e o Brinquedo: A representação da vida. 1. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1992.

ORTIZ, Jesús P. Aproximação teórica a realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. Aprendizagem através do jogo. 1. ed. Porto Alegre, RS. Artimed. 2008.

RÊGO, Joquebede; LOBO, Evelin. Recreação terapêutica: uma nova perspectiva para o campo de atuação do educador físico. 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2013.1/JOQUEBEDE_RGO.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

SIMIONI, Gabriela B et al. A influência do lúdico no processo de hospitalização infantil: a visão do palhaço. In. Revista Archives of health investigation. v. 6, n. 1, 2017, p. 5-9.

SOARES, Maria R.Z.; ZAMBERLAN, Maria A.T. A inclusão do brincar na

hospitalização infantil. In. Revista Estudos de Psicologia. v. 18, n. 2, 2001, p.

64-69.

SOUTO, Maria B.; LIMA, Elizabete

pretende-se compreender a Arte como facilitadora da diversidade em sala de aula.

OLHAR DOCENTE SOBRE A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA

A sala de aula caracteriza-se como um contexto marcado pela diversidade, composto por vários sujeitos, cada um oriundo de uma realidade distinta, cada um traz consigo uma história, um jeito de ser, de pensar e agir.

Dessa forma, cada indivíduo age de maneira diferente, cada um tem seu ritmo e aprende de maneira diferenciada.

Enfim, cada um tem sua identidade. Isso nos faz refletir sobre a questão da singularidade e da subjetividade da pessoa, do aluno enquanto ser.

Para Rodrigues (2013, p. 15):

Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola. Por vezes, esta precisa de refazer os seus objetivos e vencer a distância entre a linguagem das teorias pedagógicas inovadoras e revolucionárias e as práticas escolares muitas vezes conservadoras e antiquadas [...]

Se o espaço de sala de aula é diverso, logo, aquilo que há de singular no sujeito deve ser valorizado. Ninguém é igual, cada um tem seu tempo para aprender, o professor deve ter essa ideia bem clara; diante desta heterogeneidade na sala de aula é necessário respeitar e conhecer as diferenças de cada um, para a construção do saber.

Segundo Mrech (2003):

Não há desenvolvimento igual ao outro, seja físico, social, emocional, etc. Os processos maturacionais de cada criança são discrepantes em relação às demais. Sua estrutura é sempre singular, seguindo os processos específicos, vinculados à história de cada sujeito (MRECH, 2003, p. 108).

No entanto, é percebido que, na realidade, há uma prática de homogeneização, um esforço constante de padronizar, igualar os alunos, embora sejam todos diferentes, são tratados da mesma forma, com as mesmas metodologias.

Basta olharmos atentamente para uma sala para verificarmos que desde os vestuários (uniforme), até a disposição das carteiras em fileiras, um atrás do outro, denuncia um tipo de prática digamos niveladoras, no sentido de igualar aquilo que por essência é diferente.

Tal prática pode ser questionada: até que ponto a homogeneização, a padronização podem interferir na vida do aluno?

Nesse sentido, Mrech (2003) nos explica que:

O mundo atual nos impõe uma sociedade global. Um agir e pensar iguais em todos os contextos sociais. Porém, o que vem sendo excluído na sociedade atual? A diferença, a singularidade, as exceções. O que impera? A semelhança, o grupo, a padronização (MRECH, 2003, p. 19).

A sociedade, esse mundo global, padroniza, massifica. As pessoas devem pensar, vestir-se, assistir e consumir pro-

dutos, não há muito espaço para escolhas "excêntricas", o que a moda e a mídia nos oferecem é um exemplo real dessa condição é como se fôssemos programados para sermos iguais, cruelmente padronizados. E esse pensamento também está presente, enraizado na instituição escolar.

Dessa maneira Cordié (1996) nos alerta que:

A democratização do ensino implica que as crianças sejam ou se tornem iguais. Ora, essa ideologia igualitária é um logro, ela quer ignorar a disparidade entre as crianças desde o ingresso no primário. A aspiração a um ensino único, o mesmo para todos, supõe, de fato, que todas as crianças sejam semelhantes no início. A partir desse a priori, há uma uniformização, uma rigidez dos programas. [...] Esse nivelamento dos programas, da idade, das condições de escolarização não leva em conta as disparidades [...] (CORDIÉ, 1996, p. 27).

Democratizar o ensino, um ensino que se quer para todos, não é sinônimo de nivelamento. Todos têm direito à escola e a uma educação de qualidade.

ARTE, UM CAMINHO PARA APRENDIZAGEM

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/06 determina que o ensino de Arte seja uma disciplina obrigatória nas escolas e deve ser contemplada desde a educação infantil.

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 [...]

§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Nesse aspecto pode-se perceber um fortalecimento do ensino de Arte na educação básica, possibilitando que os alunos criam, produzam e construam.

É possível compreender as importantes alterações implantadas no art. 26 da LDB 9394/96, bem como, a inclusão do artigo 35-A, parágrafo 2º, tornando obrigatório o ensino das artes também no Ensino Médio, não como disciplina, mas como estudos e práticas.

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º. A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º. A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 1996).

É sabido que a Arte é uma disciplina de suma importância para realização das

práticas educativas na escola, pois, é uma forma de expressão e comunicação humana, possibilitando aprendizagens significativas aos alunos, bem como, favorecendo a participação ativa no processo de ensinoaprendizagem. Como é evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 21).

O ensino de arte propicia aos indivíduos ter condições de opinar e reconhecer os seus lugares no mundo, assim como, favorece a curiosidade e a criatividade, sendo primordial para a formação do indivíduo, o que fica evidenciado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visualmotora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Nesse sentido, Freire (1996) enfatiza:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere e alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 18).

Diante do exposto, é possível perceber que a Arte favorece a potência que a criança tem, portanto a ampliação de referências é um fator importante, no que diz respeito a repertório artístico, e, não apenas usar a imagem como modelo único e sim como ideia de diversidade.

Dessa maneira, a Arte pode ser uma aliada no caminho para o entendimento das particularidades culturais, e é essa diversidade que contribui com aprendizagens significativas e enriquecem culturalmente os educandos.

Nesta perspectiva, fica evidenciado pelos PCNs (1997):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às e/xperiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (BRASIL, 1997, p. 15).

Entretanto, a Arte trata da condição humana, levando em consideração experiências e vivências, favorecendo a inclusão e possibilitando que cada um compreenda o seu papel no mundo em que está inserido.

Vale destacar, que a Arte contribui também no processo de humanização dos indivíduos por meio da produção de saberes, como pode ser observado nos PCNs (1997):

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (BRASIL, 1997, p. 19).

O ensino de Arte vem favorecer uma formação global dos alunos, também nos aspectos cognitivo e social, uma vez que a escola é um espaço de construção de saberes, onde é possível ampliar as possibilidades de conhecimento, crítica, diálogo, reflexão, apreciação e valorização das diferentes culturas, diversas manifestações artísticas, bem como, do respeito às diversidades.

O universo da arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo (BRASIL, 1997, p. 26).

A Arte na escola reflete nas ações dos indivíduos no sentido crítico e criativo, favorecendo nas ações no meio em que vive, abrindo possibilidades de debate, de diálogo, de reflexão e no que diz respeito às diversidades em sala de aula.

Outro ponto importante a ressaltar em relação ao ensino de Arte é no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois a criatividade por ser uma capacidade essencial do ser humano é um fator que está diretamente relacionado à arte, sendo que é por meio da criatividade que as pessoas têm ideias, se comunicam e as colocam em prática.

A arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal: uma criança da cidade, ao observar uma dança indígena, estabelece um contato com o índio que pode revelar mais sobre o valor e a extensão de seu universo do que uma explanação sobre a função do rito nas comunidades indígenas. E vice-versa (BRASIL, 1997, p. 33).

Diante do exposto é possível compreender que a Arte além de favorecer a imaginação humana, possibilita a aproximação com a diversidade em sala de aula, uma vez que abrange as múltiplas expressões e os diferentes contextos dos alunos.

Em relação à Área Curricular Arte os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destaca 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).

Diante desta perspectiva a Arte assume um importante papel em sala de aula, levando em consideração que ela possibilita o desenvolvimento criativo do aluno, bem como, valoriza a diversidade cultural dos indivíduos.

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador. (BRASIL, 1997, p. 35).

De acordo com o que foi exposto acima é possível perceber que a Arte desempenha um papel fundamental na construção de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, pois possibilita que os indivíduos sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem, bem como, no processo de socialização.

O que se quer é uma igualdade que se constitua num diálogo entre os diferentes, capaz de explorar a riqueza que vem da pluralidade de tradições e culturas. Enquanto a diversidade cultural for um obstáculo para o êxito escolar, não haverá respeito às diferenças, mas produção e reprodução das desigualdades. (CANDAU, 2008, p. 71).

Assim, pode-se compreender que além de a Arte possibilitar novas oportunidades para que os alunos possam através do despertar da curiosidade desenvolver sua imaginação criadora por meio das distintas experiências que essa disciplina oferece, também favorece o respeito às diversidades em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento não nasce sozinho. Ele nasce do relacionamento com outro, através de troca de experiências, da solidariedade, cooperação, tolerância e do diálogo.

Ser professor-educador implica preocupar-se com todas as dimensões do processo educativo, comprometidos com a diversidade em sala de aula, a fim de que o convívio entre as diferenças possa ser de fato, um exercício cotidiano, no qual ritmos e estilos de aprendizagem sejam respeitados, a fim de contribuir na formação de cidadãos completos e preparados para a vida em sociedade.

Portanto, a pesquisa bibliográfica verificou a importância da Arte como facilitadora da diversidade m sala de aula, uma vez que favorece o desenvolvimento cultural dos alunos.

Cabe destacar que a Arte pode contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem, trazendo diversas possibilidades de criação, envolvendo a cultura no contexto da realidade dos alunos.

Sabe- se que a Arte possibilita aos indivíduos uma consciência crítica do mundo, propiciando transformação e cooperando com o respeito e valorização da diversidade, uma vez que colabora com a ideia de que a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Assim, a pesquisa bibliográfica pos-

sibilitou a compreensão de que a Arte propicia o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, como percepção, observação, imaginação, sensibilidade e senso crítico, contribuindo dessa maneira, como facilitadora da diversidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil (senado.leg.br) Acesso em: 16/01/2022.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular Educação é a Base: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

CANDAU, Vera Maria (org.). Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CORDIÉ, Anne. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. Multiculturalismo – A diversidade cultural na escola. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2013.

Disponível em: PaulaRodrigues.pdf (rcaap.pt). Acesso em: 16/01/2022.

AGROTÓXICOS NO BRASIL: DA QUESTÃO ECONÔMICA E SUAS IMPLICAÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E JURÍDICAS

TAÍS PATRÍCIA VIÉGAS ANDRADE

RESUMO

Neste ensaio abordaremos a trajetória dos agrotóxicos no Brasil em seu âmbito social, político, econômico com embasamento da legislação brasileira e levando- embasamento dos dispositivos legais levando em conta que o agronegócio é um dos maiores incentivadores de produção de agrotóxicos em nosso país. O agrotóxico liberado no Brasil se faz necessário para superprodução de alimentos agrícolas, os produtores alegam que se não tiver pesticidas na agricultura, haverá falta de alimento no mundo, quiçá em nosso país, mas não levam em consideração os interesses sociais, políticos e econômicos, muitas vezes desrespeitando a legislação vigente, sabemos que há interesses econômicos do agronegócio e o governo por sua vez faz aprovar cada vez mais a liberação desses defensivos agrícolas.

Palavras-chave: Agrotóxicos; Sociedade; Política e Legislação.

INTRODUÇÃO

Os agrotóxicos no Brasil têm a sua importância desde o início do século XX, onde agricultores usavam sem uma fiscalização efetiva, principalmente em relação a saúde de quem os consumia, com o passar dos anos não foi diferente e atualmente, há uma legislação mais rigorosa que acerca a saúde do consumidor e o controle dos pesticidas.

Portanto, o presente artigo tem objetivo de expor os benefícios que o agronegócio tem com a liberação demasiada dos agrotóxicos no Brasil e a sua relação com doenças congênitas e qual o suporte e fiscalização em parâmetros e dispositivos legais de utilização e fiscalização que possa garantir à saúde dos consumidores brasileiros.

Abordaremos a História dos Agrotóxicos em nosso país e no mundo, qual o impacto que temos nestes pesticidas e usaremos, como exemplo países e discorreremos sobre as questões Sociais e Políticas do Agronegócio, iremos buscar na legislação os direitos fundamentais, a saúde do consumidor em relação as responsabilidades criminal, administrativa e civil com embasamento a documentos do Ministério Público do Estado de São Paulo.

Por fim, a metodologia usada neste artigo terá embasamentos teóricos, práticos e documentos do Ministério Público de São Paulo.

1. UMA BREVE HISTÓRIA DOS AGROTÓXICOS NO PAÍS E NO MUNDO

São sinônimos de Agrotóxicos, pesticida, defensivo agrícola, que na verdade são substâncias químicas variadas e diversas que vão ser utilizadas para garantir uma maior produção de alimentos, as substâncias são quimicamente muito diversas, existem por exemplo, os organoclorados, os organofosforados, os neonicotinoides, recentemente foi aprovado para ser usado o sulfoxaflor que é proibido em países da Europa.

Um dos primeiros pesticidas foi o DDT, organoclorado que foi usado na Segunda Guerra Mundial para matar carrapatos e piolhos dos soldados, davam banho neles. Muitos desses agrotóxicos podem trazer intoxicações hepáticas e impactos à saúde, ardência nos olhos e em médio e a longo prazo pode levar ao câncer, o DDT foi amplamente usado também no combate a insetos vetores de doenças como anofolis que é o vetor da malária.

Foi somente em 1939 que Paul Muller percebeu que o composto poderia ser utilizado como um tipo de inseticida, porém no Brasil através do Decreto 24.114 de 1934 liberou os primeiros fungicidas e inseticidas para serem usados nas agriculturas.

No Brasil foi em 1934 que houve a primeira legislação que abordava o uso de pesticidas, onde a Defesa Sanitária deveria ser consultada para sua legalização.

A chamada revolução verde, expressão criada em 1960, intensificou a produção e o uso de fertilizantes químicos e de diversas versões de agrotóxicos e com o desenvolvimento de radares meteorológi-

co tecnologia relacionadas ao transporte, as logísticas e as telecomunicações.

O crédito rural nesta época beneficiou produtos que já dispunham de tecnologias modernas (como café, algodão e laranja), condicionou os sistemas técnicos de produção, induzindo à utilização de insumos modernos com o objetivo de aumentar a produtividade das culturas em curto prazo, ao mesmo tempo em que fomentou o setor urbano-industrial, fornecedor desses insumos (EDWARDS, 1973).

Exatamente neste período a indústria do agronegócio veio crescendo desde então, com os incentivos de créditos rurais, onde o agricultor poderia pegar o crédito a partir do momento que utilizassem em suas plantações pesticidas, assim garantiriam uma colheita lucrativa.

Já na década de 60 a Embrapa (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) iniciou uma pesquisa sobre a correção dos solos cerrados, que são muitos ácidos para o cultivo de legumes e frutas, porém e coincidentemente as empresas que gerenciavam as pesquisas são as mesmas empresas que hoje dominam o mercado dos agrotóxicos no Brasil que atualmente são quatro: a Bayer, Corteva, FMC e Syngenta.

Em 1977 o nome agrotóxico veio para desestabilizar muitos empresários do agronegócio que preferem chamar de “Defensivos Agrícolas”, pois o nome soa melhor como se tivessem defendendo a lavoura. Mas o termo agrotóxico foi criado pelo PhD professor Adilson Pascoal que explica em seu livro a origem da palavra:

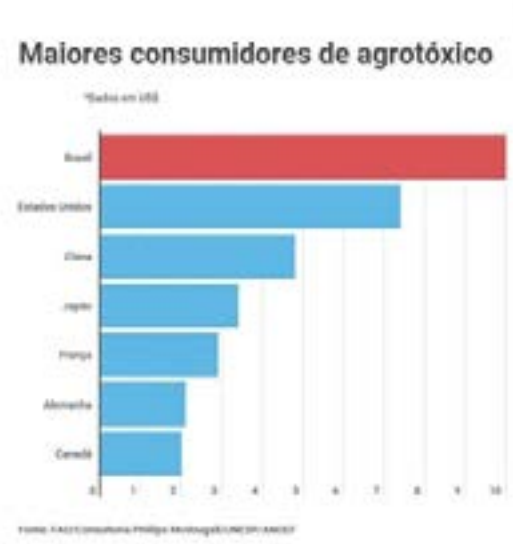
"Agrotóxico tem origem do grego: agros (campo) + tokicon (veneno). O vocábulo tem sentido geral, incluindo todos os produtos de natureza tóxica usados na agricultura (mais propriamente nos sistemas agrícolas ou agroecossistemas), para o manejo de pragas, patógenos e ervas invasoras.

O vocábulo não é apenas etimologicamente correto como também o é cientificamente, sendo a ciência que estuda os efeitos desses produtos chamada toxicologia. Trata-se, pois, de um vocábulo com todo o rigor exigido pela ciência e a exatidão terminológica exigida pelo nosso idioma". (PASCHOAL, p. 35, 1979)

No entanto, na América do Norte em 1962 foi publicado um livro que se chama Primavera Silenciosa de Rachel Carson, onde traz a discussão de como as primaveras nos Estados Unidos estavam se tornando silenciosas sem aves voando pelos campos, inclusive o símbolo dos Estados Unidos ave careca, abboud egon que é símbolo americano, estava em extinção por causa do uso do DDT, foi uma grande denúncia sobre os agrotóxicos na América, ele acabou sendo proibido na agricultura, a partir desse momento histórico surgiram movimentos ambientalistas, como por exemplo Green Peace, que foi inspirado na obra de Rachel Carson.

O Brasil é um dos maiores consumidores de agrotóxicos no mundo e faz uso do DDT em suas plantações e junto com outros pesticidas, o resultado é que atualmente quatro mil indivíduos são contaminados, fora os que não são notificados, dados da América Central por exemplo, mostra que 98% dos casos de contaminação por agrotóxicos não são nem relatados, aqui no Brasil as culturas que mais usam agrotóxicos são do algo-

dão, os cítricos (laranja, limão) e a soja, esses poluentes não biodegradáveis que se acumulam ao longo da cadeia alimentar, assumindo a maior concentração no topo é o processo de bioacumulação, e sendo assim contaminando não somente o meio ambiente, mas a saúde e o bem-estar dos consumidores. (GLOBO RURAL, 2019)



A pesquisa nos mostra que o Brasil em 2013 foi o país que mais gastou com agrotóxicos no mundo cerca de US$ 10 bilhões e na sequência Estados Unidos, China, Japão e França.

1.1 AS QUESTÕES SOCIAIS E POLÍTICAS DO AGRONEGÓCIO E OS AGROTÓXICOS

O Governo Bolsonaro liberou 150 novos agrotóxicos para serem utilizados em nosso país atualmente, no entanto desses pesticidas para uso interno 118 foram liberados, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) alerta sobre o uso de agrotóxicos e que deve haver mais controles, pois a aprovação desses agrotóxicos pode ser ainda mais nocivos e fazer mal para a saúde e ter relação com casos de câncer e outras doenças congênitas.

Muitos agrotóxicos são proibidos no Bloco Europeu e Estados Unidos, como por exemplo sulfoxaflor. neonicotinoides e de Fipronil que são proibidos a décadas e são esses pesticidas que também desequilibram a fauna e a flora brasileira, um exemplo disso é que em 2019 bilhões de abelhas morreram no Rio Grande do Sul, os inseticidas funcionam como exterminadores, em um estudo recente na Inglaterra mostra por exemplo, que o agrotóxicos como sulfoxaflor diminui em até 50% a quantidade de abelhas.

Mas por que houve a liberação demasiada dos agrotóxicos deste atual governo?

A resposta é uma só, o Agronegócio no Brasil se tornou um mercado lucrativo, um exemplo claro é que os agrotóxicos que são cada vez mais restringidos em muitos países na Europa e na América do Norte, é liberado pelo governo, o que reforça ainda mais a tese que o Brasil se tornou o epicentro dos agrotóxicos no mundo, suas indústrias foram isentas desde 2004, a Lei nº10.925, de 23 de julho de 2004, zerou as alíquotas do PIS/PASEP e da CONFINS para importação e comercialização de fertilizantes e os agrotóxicos tem 60% da base do cálculo do Imposto sobre Circulação de Mercadoria e Serviços (ICMS) e isenção total sobre produtos industrializados (IPI).

Portanto, o país deixa de arrecadar bilhões de reais anualmente com isenções de impostos, deduções e incentivos às indústrias de agrotóxicos. Um exemplo é que em 2018, o Brasil deixou de arrecadar pelo menos R$ 2,07 bilhões de reais com isenção fiscal concedida a indústria dos agrotóxicos.

A relação dos governantes com os agrotóxicos vai além da saúde e do bem-estar da população do país, são na verdade interesses econômicos que traçam o caminho do Agronegócio e que movimenta bilhões em exportações, só no ano de 2020 teve um crescimento de 5% em seu faturamento somando 85,84 bilhões de dólares um crescimento em relação ao mesmo período de 2019 (US$ 81,23). Sendo assim, o país deixa de investir em questões sociais, como educação, saúde e meio ambiente. (CANAL RURAL, 2020)

Existem alternativas em relação ao Agrotóxicos, são os processos naturais e biológicos que através de predadores naturais, por exemplo, que são tão eficientes quanto os processos químicos ligados aos agrotóxicos.

1.2 DIREITOS FUNDAMENTAIS A SAÚDE DO CONSUMIDOR E SUAS GARANTIAS LEGAIS

No Brasil os agrotóxicos mais utilizados são os herbicidas, seguidos pelos inseticidas, os fungicidas e outros, a grande importância dos pesticidas está em garantir a alta produtividade agrícola, alguns estudiosos afirmam que se não houvesse esses agrotóxicos, provavelmente os preços desses alimentos seriam maiores, ou seja, a lei da oferta e da procura, mas eles causam efeitos maléficos na saúde e no meio ambiente.

A primeira legislação vigente é o Decreto 24.114 de 1934, a partir do capítulo VI, começa no artigo 52 e vai até o artigo 75. Os fabricantes e representantes para que pudessem comercializar os fungicidas e inseticidas no país precisariam ter o licenciamento dos produtos ao Serviço de Defesa Sanitária Vegetal, conforme descrito:

Art. 53. Para obter o registro e licença a que se refere o artigo anterior, deverão os fabricantes importadores ou representantes autorizados, apresentar ao serviço de Defesa Sanitária Vegetal, um requerimento devidamente selado acompanhado do seguinte: a) amostras dos produtos ou preparados;

b) certidão de análise química realizada no Instituto de Química Agrícola ou outra repartição oficial indicada pelo Serviço; c) instrução para uso;

d) indicação da sede da fábrica ou estabelecimento;

e) marca comercial si tiver, e outros esclarecimentos que se tornarem necessários. (BRASIL, 1934)

Ao transcorrer a leitura sobre o Decreto 24.114 de 1934, percebe-se nitidamente que não existe a preocupação com os alimentos que chegam na mesa do consumidor, tão menos ainda a lei que substitui esse decreto, em meados da década de sessenta em plena ditadura militar, batizado de revolução verde, onde através das indústrias de pesticidas, o governo Federal colocava condições aos agricultores que só poderiam ter financiamento bancário com as seguintes condições: que comprassem inseticidas, sementes e adubos para as plantações assim garantiam as vendas desses inseticidas para movimentar a indústria agrícola e por sua vez garantir plantios rentáveis para a exportação.

Já na década de 60, o objetivo principal era aumentar a produtividade da agricultura para atender aos desafios da demanda mundial crescente de alimentos. Com o uso generalizado dos agrotóxicos nas mais diferentes condições ambientais, muitos problemas começaram a ser percebidos e diagnosticados, tais como a ocorrência de resíduos em alimentos, a contaminação de solos e águas, o efeito nos organismos e a intoxicação de trabalhadores rurais.

Nesse sentido percebemos que a Lei n°. 6.938, de 31/08/1981, começa a relacionar a preocupação com o meio ambiente e a preservação dos recursos naturais, conforme Campanhola, Clayton:

"Na legislação ambiental brasileira frente à crescente preocupação da sociedade com as atividades impactantes. A política ambiental brasileira teve seu principal marco quando da instituição da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), pela Lei n°. 6.938, de 31/08/1981, onde se verifica uma postura emergente de conciliação do desenvolvimento econômico com a preservação dos recursos naturais. Por meio dessa lei foi criado o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), uma estrutura regulamentadora da PNMA, composta, em um primeiro nível, pelo Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), cuja função é a de propor diretrizes às políticas ambientais e deliberar sobre normas e padrões visando assegurar a qualidade ambiental." (SOARES, Pedro; CAMPANHOLA, Clayton; BETTIOL, Wagner; RODRIGUES, Geraldo Stachetti, 2003)

A evolução dos dispositivos legais no Brasil foram cada vez mais preocupados para a preservação do meio ambiente e com regras mais claras e rígidas em relação ao uso dos agrotóxicos no Brasil.

Somente em 1989 que foi aprovada no Congresso Nacional a Lei 7.802 conhecida como a Lei dos Agrotóxicos, que substituiu o Decreto 24.114 de 1934, posteriormente regulamentada pelo decreto n. 98.816 de 11 de janeiro de

1990 e substituído no ano de 2002, pelo Decreto 4074, de 04 de janeiro de 2002.

(PELAEZ; TERRA; SILVA, 2010)

Quando lemos o Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002, observamos claramente que houve normas de fiscalização em relação a saúde e bem-estar do cidadão:

Vejamos seus dispositivos:

Art. 20. O registro de novo produto agrotóxico, seus componentes e afins somente será concedido se a sua ação tóxica sobre o ser humano e o meio ambiente for, comprovadamente, igual ou menor do que a daqueles já registrados para o mesmo fim.

Parágrafo único. Os critérios de avaliação serão estabelecidos em instruções normativas complementares dos órgãos competentes, considerando prioritariamente os seguintes parâmetros: I - Toxicidade;

II - Presença de problemas toxicológicos especiais, tais como: neurotoxicidade, feto toxicidade, ação hormonal e comportamental e ação reprodutiva;

III - persistência no ambiente;

IV - Bioacumulação; V - Forma de apresentação; e VI - Método de aplicação.

Art. 21. O requerente ou titular de registro deve apresentar, quando solicitado, amostra e padrões analíticos considerados necessários pelos órgãos responsáveis pelos setores de agricultura, saúde e meio ambiente. (BRASIL, 2002)

O artigo 31 e seus dispositivos legais seus incisos V e VI proíbe registros de agrotóxicos que possam fazer mal a população e trazer anomalias e distúrbios hormonais, mutações genéticas:

Art. 31. É proibido o registro de agrotóxicos, seus componentes e afins:

I - Para os quais no Brasil não se disponha de métodos para desativação de seus componentes, de modo a impedir que os seus resíduos remanescentes provoquem riscos ao meio ambiente e à saúde pública;

II - Para os quais não haja antídoto ou tratamento eficaz no Brasil;

III - considerados teratogênicos, que apresentem evidências suficientes nesse sentido, a partir de observações na espécie humana ou de estudos em animais de experimentação;

IV - Considerados carcinogênicos, que apresentem evidências suficientes nesse sentido, a partir de observações na espécie humana ou de estudos em animais de experimentação;

V - Considerados mutagênicos, capazes de induzir mutações observadas em, no mínimo, dois testes, um deles para detectar mutações gênicas, realizado, inclusive, com uso de ativação metabólica, e o outro para detectar mutações cromossômicas; VI - Que provoquem distúrbios hormonais, danos ao aparelho reprodutor, de acordo com procedimentos e experiências atualizadas na comunidade científica;

VII - que se revelem mais perigosos para o homem do que os testes de laboratório, com animais, tenham podido demonstrar, segundo critérios técnicos e científicos atualizados;

VIII - cujas características causem danos ao meio ambiente.

§ 1o Devem ser considerados como "desativação de seus componentes" os processos de inativação dos ingredientes ativos que minimizem os riscos ao meio ambiente e à saúde humana.

§ 2o Os testes, as provas e os estudos sobre mutagênese, carcinogênese e teratógenas, realizados no mínimo em duas espécies animais, devem ser efetuados com a aplicação de critérios aceitos por instituições técnico-científicas nacionais ou internacionais reconhecidas. (BRASIL, 2002)

Quando o produtor é fiscalizado com certeza evitaria muitos problemas de saúde e a preservação ao meio ambiente, exemplo disso é uma reportagem realizada pelo Jornal Repórter Brasil, que relata em suas pesquisas que comunidades de plantações no Ceará, onde lençóis freáticos de água foram contaminados pelos agrotóxicos, havendo assim entre as crianças puberdade precoce.

Segundo a jornalista Ana Aranha:

“A relação foi feita após testes identificarem ingredientes ativos para agrotóxicos no sangue e na urina das crianças e familiares, assim como na água que chega às suas casas. Dos sete domicílios visita-

dos, em seis a água estava contaminada. Das 17 pessoas cujo sangue e urina foram testados, 11 voltaram positivo para a presença de organoclorado, tipo de inseticida cuja exposição contínua pode gerar graves lesões à saúde humana." (ARANHA, 2018)

Conforme o artigo 196 da Constituição Federal que nos garante a saúde sendo um direito do cidadão de forma imputável e responsabilidade do Estado. Neste caso fica evidente que o estado do Ceará está sendo ceifado esse direito tão basilar. Conforme a Carta Magna:

Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação. Art. 197. São de relevância pública as ações e serviços de saúde, cabendo ao Poder Público dispor, nos termos da lei, sobre sua regulamentação, fiscalização e controle, devendo sua execução ser feita diretamente ou através de terceiros e, também, por pessoa física ou jurídica de direito privado. (BRASIL, 1988)

Em 2018, o Ministério Público de São Paulo editou uma cartilha para orientar consumidores no que tange à proteção à saúde do cidadão e ao meio ambiente equilibrado, esclarecendo, sobretudo, as iniciativas já existentes por parte dos órgãos públicos e abrindo as portas para a colaboração permanente, sem prejuízo da eventual necessidade de intervenção jurisdicional. (MPSP, 2018)

Em um relatório de 2015 a cartilha do Ministério Público revela que existe quantidades altas de agrotóxicos em alimentos como abobrinhas, uvas, pimentão e morango, resíduos que são prejudiciais à saúde dos consumidores, em uma última pesquisa em 2019, as amostras nos mostram altos índices de agrotóxicos que chega à mesa, este último monitoramento feito pela Anvisa que avaliou 14 vegetais que tem altos índices de concentração de defensivos agrícolas e que são prejudiciais, são eles: abacaxi, alface, arroz, alho, batatadoce, beterraba, cenoura, chuchu, goiaba, laranja, manga, pimentão, tomate e uva. (CERQUETANI, 2020)

Há dispositivos legais que fiscalizam em todos âmbitos jurídicos, responsabiliza o uso irregular de agrotóxicos, como por exemplo, se os agrotóxicos sejam armazenados indevidamente que seja nociva ao meio ambiente e nociva ao ser humano, Lei Nº 9.605/98 artigo 56 de responsabilidade criminal que sua pena será de um ano a quatro anos de prisão:

O artigo 14 Lei nº 7.809/89 estabelece a responsabilidade civil se o agricultor, vendedor, prestador de serviços e os usuários não tiverem responsabilidades sobre o armazenamento, registros e aplicação dos produtos são responsabilizados por danos causados ao meio ambiente, conforme artigo 14, § 1º - Sem obstar a aplicação das penalidades previstas neste artigo, é o poluidor obrigado, independentemente da existência de culpa, a indenizar ou reparar os danos causados ao meio ambiente e a terceiros, afetados por sua atividade. O Ministério Público da União e dos Estados terá legitimidade para propor ação de responsabilidade civil e criminal, por danos causados ao meio ambiente. (BRASIL, 1989)

No âmbito estadual, o Decreto nº 44.038/99 e o Decreto nº 4.074/02 Federal também responsabiliza administrativamente o mal uso dos agrotóxicos, pois preveem em seus dispositivos legais sanções como multa se houver reincidência, registro de licença, medidas cautelares, caso de irregularidades, destruição de vegetais, níveis não permitidos de agrotóxicos nos alimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente observamos que a indústria dos agrotóxicos no Brasil trabalha ao lado do Agronegócio com a mesma finalidade lucro, já nas décadas de 60 (sessenta) em plena ditadura militar havia incentivo financeiro apenas para agricultores que comprassem também pesticidas.

Ao decorrer da história do uso dos agrotóxicos no país percebemos nitidamente que legislações foram se adaptando a cada época, em 1934 a fiscalização em relação a saúde do consumidor pouco era descrita, ao decorrer dos anos 60, 90, 2002 houve evoluções significativas que davam atenção sobre o que vai a mesa do consumidor, porém há também a liberação de vários inseticidas proibidos há anos na União Europeia e Estados Unidos e que além de fazer muito mal para saúde, desequilibra fauna e flora.

Infelizmente, a fiscalização não chega a todos os lugares que deveria estar, principalmente nos anos difíceis em que vivemos, na década de 60 em plena ditadura militar, foi só com a democratização do país em 1988, com a Constituição Federal que dá-se a garantia de liberdade de pesquisa, expressão onde a imprensa pode denunciar os malefícios que os pesticidas provocam nos seres humanos, desequilibra fauna e flora.

Sabemos que muitos consumidores e trabalhadores rurais realmente não sabem o que estão consumindo diariamente, afinal todos os alimentos agrícolas recebem pesticidas em grandes quantidades e com índices maiores causar doenças mais graves.

Por fim, os interesses econômicos e políticos transpassam os interesses sociais e o bem estar da população brasileira, mesmo com o Ministério Público denunciando, orientando e trabalhando a passos pequenos. Sabemos o poder que o agronegócio influência o poder público, como por exemplo, a bancada de ruralistas no Congresso Nacional (Legisladores) em parceria com Executivo que enfraquece a luta que poderíamos ter junto ao Judiciário, existem alternativas de utilizar menos agrotóxicos, mas a pressa do capital, vai muito além do direito elementar que temos e que está descrito na Constituição Federal que é o direito à vida, à saúde e a dignidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Ana. Agrotóxicos seriam causa de puberdade precoce em bebês, aponta pesquisa. Disponível em:

https://reporterbrasil.org.br/2018/06/agrotoxicos-seriam-causa-de-puberdadeprecoce-em-bebes-apontapesquisa/#:~:text=Agrot%C3%B3xicos%20seriam%20causa%20de%20puberd ade%20precoce%20em%20beb%C3%AAs%2C%20aponta%20pesquisa,Por%20Ana%20Aranha&text=A%20professora%20Ant%-

C3%B4nia%20Luc%C 3%AD%20Silva,crescimento%20das%20mamas%20da%20menina. Acesso: 02 fev 2022.

AZEVEDO, F.A. & CHASIN, A.A.M. (Eds.). As bases toxicológicas do eco toxicologia. São Carlos: Rima Editora, 2004. p.245-322. MACHADO, P.A.L.

Direito ambiental brasileiro. 2.ed. São Paulo.

BRASIL. DECRETO Nº 24.114 DE 12 DE ABRIL DE 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d24114.htm. Acesso: 02 fev 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 4.074, DE 4 DE JANEIRO DE 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4074.htm. Acesso: 02 fev 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE

1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 02 fev 2022.

BRASIL. LEI Nº 7.802, DE 11 DE JULHO DE 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7802.htm. Acesso: 02 fev 2022.

CANAL RURAL. Exportações do agronegócio crescem 5% em faturamento no acumulado do ano. Disponível em:

https://www.canalrural.com.br/noticias/exportacoes-do-agronegocio-crescem-5em-faturamento-no-acumulado-do-ano/. Acesso: 02 fev 2022.

CERQUETANI, Samantha. Agrotóxico faz mal? Pimentão, goiaba e cenoura estão no topo da lista. Disponível em:

https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/11/27/excesso-de-agrotoxicos-pimentao-goiaba-e-cenoura-estao-no-topo-da-

lista.htm#:~:text=A%20%C3%BAltima%20edi%C3%A7%C3%A3o%20foi%20di vulgada,ou%20acima%20do%20volume%20permitido.. Acesso: 02 fev 2022.
GERALDO, Stachetti. Proposta para o Programa Nacional de Racionalização do Uso de Agrotóxicos. Disponível em:

https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/164551/1/Soarespropposta.pdf. Acesso: 02 fev 2022.

GLOBO RURAL. Brasil registra 40 mil casos de intoxicação por agrotóxicos em uma década. Disponível em: https://g1.globo.com/economia/agronegocios/globo-

rural/noticia/2019/03/31/brasil-tem-40-mil-casos-de-intoxicacao-poragrotoxicos-em-uma-decada.ghtml. Acesso: 02 fev 2022.

GRIGOR, Pedro. Afinal o Brasil é o maior consumidor de Agrotóxicos do mundo? Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/MeioAmbiente/noticia/2019/06/afinal-o-brasil-e-o-maior-consumidor-de-agrotoxicodo-mundo.html. Acesso: 02 fev 2022.

HADDAD, Carolyna et al. Agrotóxicos no Brasil: uma violação aos direitos fundamentais. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 7, p. 46968-46980, 2020.

MPSP. Roteiro de atuação. AGROTÓXICOS. Disponível em:

http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/RoteiroAtua%-C3%A7%C3% A3o-Agrot%C3%B3xico.pdf.

Acesso: 02 fev 2022.

MST. Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra. Disponível em: https://mst.org.br/2020/11/12/agro-e-toxico-somos-o-pais-que-mais-consomeagrotoxicos-no-planeta/. Acesso: 02 fev 2022.

PASCHOAL, Adilson. Pragas, agrotóxicos e a crise ambiente – problemas e soluções. São Paulo: Expresso Popular, 1979.

PELAEZ, Victor; TERRA, Fábio Henrique Bittes; SILVA, Letícia Rodrigues. A

REGULAMENTAÇÃO DOS AGROTÓXICOS NO BRASIL: ENTRE O PODER DE MERCADO E A DEFESA DA SAÚDE E DO MEIO AMBIENTE. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/economia/article/view/20523. Acesso: 02 fev 2022. SOARES, Pedro; CAMPANHOLA, Clayton; BETTIOL, Wagner; RODRIGUES,

TOOGE, Rikardy. Quem criou o termo “Agrotóxicos” e porque não pesticida ou defensores agrícolas. Disponível em:

https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/10/07/quem-criou-otermo-agrotoxico-e-por-que-nao-pesticida-ou-defensivo-agricola.ghtml. Acesso:

02 fev 2022.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: E A APLICABILIDADE DA PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

PAULA APARECIDA ROSSI

RESUMO:

A educação pode ser entendida como uma prática social intencional, cuja finalidade é transmitir a cultura construída pela humanidade ao longo do tempo. O homem não nasce humanizado, mas pressupõe-se que se torna humano por seu pertencimento ao mundo histórico-social e pela incorporação desse mundo em si mesmo. Historiadores e pesquisadores, discutem que a História da Educação sofreu transformações econômicas, sociais e políticas de acordo com a época em que ocorriam. Tais transformações influenciaram também o cenário educacional brasileiro. Assim, este trabalho teve por objetivo discutir a Psicologia da Aprendizagem no contexto da História da Educação. A pesquisa teve caráter bibliográfico a respeito do tema, podendo-se concluir preliminarmente que o aprendizado da Psicologia passou a fazer parte da História da Educação demonstrando o desenvolvimento do educando quanto a evolução da sua aprendizagem. Assim, como cada um tem suas particularidades, a forma como esse processo ocorre em diferentes indivíduos também precisa ser levada também em consideração.

Palavras-chave: Psicologia da Aprendizagem; História da Educação; Edu-

candos.

ABSTRACT:

Education can be understood as an intentional social practice, whose purpose is to transmit the culture built by humanity over time. Man is not born humanized, but it is assumed that he becomes human through his belonging to the social-historical world and through the incorporation of this world into himself. Historians and researchers argue that the History of Education has undergone economic, social and political transformations according to the time in which they occurred. Such transformations also influenced the Brazilian educational scenario. Thus, this work aimed to discuss the Psychology of Learning in the context of the History of Education. The research had a bibliographic character on the subject, and it can be concluded preliminarily that the learning of Psychology became part of the History of Education, demonstrating the development of the student in terms of the evolution of his learning. Thus, as each one has its particularities, the way in which this process occurs in different individuals also needs to be taken into account.

Keywords: Psychology of Learning; History of Education; students.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre a História da Educação e a Psicologia da Aprendizagem no contexto da História da Educação. A educação pode ser entendida como uma prática social humanizadora e intencional, com a finalidade de transmitir a cultura construída pela humanidade. O homem não nasce humanizado, mas precisa ser humanizado por sua participação histórico-social e pela incorporação desse mundo a si mesmo.

Segundo diferentes pesquisadores, a História da Educação passou por mudanças econômicas, sociais e política de acordo com o tempo e a civilização em que se encontrava. Tais transformações também influenciaram o cenário educacional brasileiro.

Para começar, a educação tradicional correspondia ao conceito de educação dos povos da antiguidade oriental, ou seja, antes dos gregos e romanos no período clássico. Esses povos se desenvolveram em um período marcado pelo desenvolvimento da agricultura, pecuária e superávits comerciais.

Com o passar do tempo, a sociedade tornou-se mais complexa devido à estreita divisão de classes e religião organizada pelo Estado central. As civilizações que se desenvolveram no norte da África e na Ásia desenvolveram a escrita.

A educação nesse período permaneceu estática, com as mudanças a passos lentos. O fator religioso contribuiu muito para isso. Além disso, foram construídas escolas, mas é preciso enfatizar que foram feitas para a minoria porque foi a classe dominante que as matriculou.

Segundo Aranha (2006), o surgimento das escolas, dos séculos XVI ao XVIII, foi um fenômeno que acompanhou a nova visão da infância. Na Idade Média, as crianças viviam misturadas e faziam praticamente as mesmas coisas que os adultos (por exemplo, eram tratadas

como jovens adultos). A partir do Renascimento, a preocupação com sua segregação e organização por graus de aprendizagem tornou-se um compromisso da sociedade.

Assim, o presente artigo teve a intenção de discutir sobre a História da Educação e a aplicabilidade da Psicologia da Educação nos dias atuais, a partir de revisão bibliográfica a respeito do assunto.

Os resultados encontrados demonstraram que as características que definem a aprendizagem formal e informal envolve a observação dos erros como uma possibilidade para o caminho do sucesso. Como cada um tem suas particularidades, a forma como esse processo ocorre em diferentes educandos também deve ser levada em consideração.

2. **DESENVOLVIMENTO**

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

No século XVII, Comenius, o bispo protestante da Igreja Morávia, fundador da pedagogia moderna, desenvolveu uma consciência avançada na educação baseada no pressuposto da experiência sensorial. Rousseau é um filósofo, teórico político e escritor, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um dos pioneiros do Romantismo. Ele desenvolveu sua teoria com base nos interesses das crianças e do mundo ao seu redor (MASSIMI, 1987).

O conceito está relacionado ao método tradicional, ou seja, o docente é o dono do conhecimento, e com o desenvolvimento da educação, esse método não consegue mais atender efetivamente as novas necessidades da sociedade. Com o desenvolvimento da sociedade, novas formas de aprendizado teórico têm se mostrado necessárias, o que contribui para o surgimento de um novo sistema educacional:

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).

Henrique Pestalozzi (1746-1827) enfatizou que a principal função do ensino é permitir que os educandos desenvolvam habilidades naturais e inatas. A escola ideal não deve ser apenas uma extensão da residência dos mesmos, mas, também deve descrever o ambiente familiar, proporcionando assim um ambiente seguro e amigável. Sob esse conceito, as crianças se desenvolvem de dentro para fora (diferentemente das escolas tradicionais).

Os docentes precisam respeitar os estágios de desenvolvimento dos educandos para orientá-las, ou seja, de acordo com sua faixa etária, devem estar atentos ao seu próprio desenvolvimento, suas habilidades e necessidades, e ensiná-las a ler e aprender sobre a natureza como método.

O filósofo alemão Herbart assumiu

a liderança ao definir a pedagogia como ciência de forma organizada e sistemática com objetivos claros. A estrutura teórica estabelecida por Herbert é baseada na função do pensamento, o que o torna um pioneiro: além da natureza científica, ele também adotou a psicologia aplicada como eixo principal da educação. As ideias de Herbart foram preservadas até hoje, pois as ideias de ensino estão intimamente relacionadas à teoria da aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento, o que remete a Piaget (HILGENHEGER, 1993).

Em outras palavras, suas contribuições para a psicologia e a pedagogia ainda são válido hoje, mas suas ideias e práticas do século XIX foram substituídas por movimentos escolares ativos. O principal representante John Dewey (1859-1952) criticou fortemente o conceito de Herbart.

Com o surgimento de novas escolas, a educação passou a ser submetida a uma série de intervenções, o que não existia nas escolas tradicionais. No Brasil, as escolas da década de 1960 estavam satisfeitas com o fato de que os docentes eram os detentores do conhecimento, o que muitas vezes, não fazia sentido para os educandos. Isso porque, em decorrência da Revolução Industrial, muitos conteúdos estavam relacionados somente à produção e ao mercado de trabalho.

A Escola Nova favoreceu o desenvolvimento da autonomia e da criticidade desses educandos o que não acontecia até então. A atuação de docentes e dos educandos é essencial para o bom andamento da aprendizagem e de todo o processo envolvido. No mesmo movimento, surgiu um novo conceito de educação: a Pedagogia de Projetos. Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, entre outros pesquisadores foram representantes deste novo movimento.

Em outras palavras, é aprender através da experiência. Os educandos que desenvolveram o projeto planejam suas ações, coletam informações e, por fim, compreendem as causas e consequências, desenvolvendo criticidade e autonomia (PIAGET e INHELDER, 1994).

Saviani (2003), filósofo e educador brasileiro defendeu a política educacional e as escolas, afirmando que estas conflitam com duas posições imorais, a saber, a nova pedagogia versus a pedagogia tradicional. Defendeu a relação entre a educação crítica histórica, também conhecida como educação crítica de conteúdo social, cujo objetivo principal é promover a disseminação de conhecimentos importantes para a inclusão social desses educandos.

Por sua vez, Libâneo (1990) defende uma pedagogia social crítica, em que a educação enfrenta desafios, ou seja, apresentar aos alunos o desafio de desenvolver diferentes habilidades e competências.

Nessa concepção educacional, o educando tem a responsabilidade de assumir seu papel de promotor ativo da mudança social. Assim, os interesses da sociedade acompanham muito de perto e o papel atribuído ao ensino é proporcionar aos educandos o domínio dos conteúdos para desenvolver a lógica e o raciocínio científico, para que se tornem cidadãos críticos da sociedade como um todo.

A história da psicologia escolar e da educação no Brasil remonta à época colonial, quando o ser humano começou

a associar educação, pedagogia e fenômenos psicológicos. Massimi (1990) estudou obras coloniais nos campos da filosofia, moral, educação e medicina e identificou temas relacionados aos seguintes temas: aprendizagem, desenvolvimento, família, motivação, jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação de povos indígenas e mulheres, entre outros temas, que acabaram se tornando objeto de pesquisa em Psicologia.

Portanto, os conceitos educacionais atuais são diferentes sendo necessário escolher uma educação mais adequada à realidade das escolas e da comunidade em que está inserida.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E SUA EVOLUÇÃO JUNTO A PSICOLOGIA

A relação entre psicologia e educação existe desde os tempos coloniais no Brasil. Portanto, a aprendizagem pode ser definida como um novo conhecimento adquirido por meio da experiência de vida e é determinada por fatores internos e externos que alteram o comportamento humano e dependem de condições relacionadas às relações físicas, mentais, sensoriais e sociais dos principais tópicos de pesquisa em psicologia educacional, pois, o comportamento e o conhecimento humano são aprendidos com base nas relações estabelecidas. Autores como Wallon, Piaget, Vygotsky e Skinner têm discutido a teoria da aprendizagem (BOCK, 2008).

Quando se pensa na aprendizagem, a preocupação é em como o educando domina o conhecimento da experiência humana, ou seja, o que seu grupo e o mundo ao seu redor sabem. Desde tenra idade, as crianças aprendem através da interação com outras pessoas. Por meio dessas interações, eles ampliam seus conhecimentos, sua herança cultural e usam sua compreensão do mundo para dar sentido à vida (LUZURIAGA, 1990).

Assim:

[...] a história da Psicologia da Educação confunde-se, sobretudo nas suas origens, com a história da psicologia científica e com a evolução do pensamento educativo. Até o final do século XIX, aproximadamente, as relações entre psicologia e educação estiveram totalmente mediadas pela filosofia. Por um lado, a psicologia é o componente essencial das visões mais ou menos globais do mundo que a filosofia proporciona; por outro lado, as propostas educativas normalmente embasam o seu fundamento nos princípios básicos dos grandes sistemas filosóficos. Assim, se não se pode falar de nenhuma maneira da psicologia da educação durante este período, pode-se averiguar, porém, as influências que as explicações psicológicas de natureza filosófica exerceram no pensamento educativo (COLL, 1999, p. 19).

Desde os anos 1960, a partir das ideias de Jean Piaget, Vygotsky e Henri Wallon, o aprendizado relacionado a psicologia no Brasil evoluiu muito (COSMO e URT, 2009).

A Psicologia da Educação caracteriza-se por ser um estudo complexo em que se sabe como as crianças adquirem conhecimento e espera-se que os docentes compreendam como funciona esse processo e reconheçam a natureza social da aprendizagem.

Além disso, estuda os aspectos psicológicos das pessoas e observa como a inteligência, o movimento, a emoção e as habilidades sociais evoluem. Quando entendido com base na psicologia do desenvolvimento, o produto da interação da atividade mental humana, cultura, ontologia e genética pode ser detectado.

A educação no século XIX trouxe a necessidade de vincular psicologia e educação. Foi na pedagogia de Herbart que a psicologia foi introduzida. Como educador e acadêmico, desenvolveu sua teoria da psicologia a partir de sua experiência docente, portanto sua teoria não é apenas o estudo do processo psicológico, mas principalmente o estudo da educação. Para entender o método de ensino de Herbart, é necessário entender sua psicologia (HILGENHEGER, 1993).

Sob a influência de Kant, a filosofia de Herbart integra conceitos e pensamentos, explica as atividades mentais e impede que o comportamento intelectual das pessoas entre em contato com a realidade, observando assim através da percepção aguda para organizar os pensamentos pessoais.

Herbart procura compreender as atividades mentais do indivíduo frente à realidade circundante, superando o modelo tradicional de capacidade mental, baseado no fluxo constante de pensamentos e no próprio indivíduo, para compreender o conhecimento humano através de processos psicológicos dinâmicos.

O conhecimento acompanhará a formação do caráter da criança. Herbart considera o pensamento como um sistema dinâmico de pensamento entre consciência e inconsciência influenciado pelo pensamento. Vontade e consciência bem formadas são elementos importantes de sua teoria de ensino (ARANHA, 1996).

Desta forma:

Toda gente sofreu, e infelizmente continua a sofrer, por causa das teorias mentalistas de aprendizagem no campo da educação. Trata-se de um campo no qual a meta parece obviamente ser uma questão de mudar mentalidades, atitudes, sentimentos, motivos, etc., e a ordem estabelecida é por isso particularmente resistente à mudança. Contudo, o objetivo da educação pode ser expresso em termos comportamentais: um professor planeja contingências nas quais o aluno adquirirá comportamento que lhe será útil mais tarde, em outras contingências. As contingências instrutivas devem ser planejadas; não há outra solução (SKINNER, 2006, p. 158).

Segundo Netto e Costa (2017), Piaget, Wallon e Vygotsky são considerados os representantes mais importantes de um grupo de teóricos que tentam explicar a aprendizagem no processo de interação com objetos que leva à reconstrução da estrutura cognitiva. De acordo com essa teoria, o educando interage de alguma forma com o objeto em questão, estabelecendo assim seu próprio conhecimento.

A partir desses conceitos pode-se concluir que, em comparação com outras espécies ditas irracionais, o aprendizado da psicologia é o objetivo principal do estudo da psicologia humana. Com base nisso, estuda-se a evolução da inteligência humana, habilidades sociais e emocionais. Combinado com a psicologia do desen-

volvimento, pode detectar as ações mais complexas nas atividades mentais pessoais, que são produto da interação entre cultura, ontologia e sistema.

Para o docente, aprender e compreender a teoria da aprendizagem poderia não apenas esclarecer ideias sobre como é realizado o processo de ensino, mas também visualizar a imagem da turma, aprimorando e aperfeiçoando seu trabalho. É um desenvolvimento que ocorre durante o processo de formação, para que possa integrar diferentes métodos para desenvolver as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento desses educandos.

2.3 APLICAÇÃO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Assim, para Vasconcellos (1995), no que se refere à Psicologia aplicada à Educação e ao ensino de conteúdos escolares, as subáreas do conhecimento que mais se destacaram são as de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

O conhecimento advindo dessas áreas visa explicar os processos psicológicos presentes nas práticas cotidianas da escola:

> O estudo do pensamento e da linguagem é uma das áreas da psicologia em que é particularmente importante ter-se uma clara compreensão das relações interfuncionais. Enquanto não compreendermos a inter-relação de pensamento e palavra, não poderemos responder, e nem mesmo colocar corretamente, qualquer uma das questões mais específicas desta área. Por estranho que pareça, a psicologia nunca investigou essa relação de maneira sistemática e detalhada. As relações interfuncionais em geral não receberam, até agora, a atenção que merecem. Os métodos de análise atomísticos e funcionais, predominantes na última década, trataram os processos psíquicos isoladamente (VYGOTSKY, 1998, p. 1).

Na perspectiva educacional comportamental, corresponderia ao docente utilizar o reforço para aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta. Os educandos seriam passivos durante o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser capazes de responder à proposta do educador. Na teoria psicogenética, o docente deve orientar seu educando pelo caminho de desenvolvimento adequado às suas fases evolutivas, dando-lhe ampla margem de autonomia e confiança para resolver problemas.

Esse tipo de interação entre ideias antigas e novas, se for contra a moral, pode gerar conflitos, causar perdas pessoais e gerar sentimentos ou desejos inaceitáveis. É nesse momento de conflito que o docente deve intervir, pois no processo de ensino ele poderá fazer sugestões sobre o conflito expresso, visando o desenvolvimento de um caráter moral saudável.

Portanto, uma das funções da educação é agir de acordo com os desejos pessoais, orientar o fluxo de pensamento sobre moralidade e conteúdo, promover a sequência de ensino que liga a velha disciplina à nova e trazer aplicações práticas (NASCIMENTO, 2003).

As sugestões pedagógicas de Herbart forneceram às pessoas uma compreensão ideal de como a aprendizagem

ocorre por meio de um importante caminho psicológico (ou seja, o significado de um objeto percebido). Assim, o docente deve orientar o pensamento dos educandos de forma gradual e mais científica.

Nesse caso, a aprendizagem começa do ponto de vista da organização psicológica da experiência, uma compreensão do significado da propensão associativa e, desse ponto de vista, a experiência anterior é combinada com a nova experiência por meio do ensino (NASCIMENTO, 2003).

No conceito de Herbart, o mecanismo cognitivo difere da resposta associada aos estímulos, mas inclui: a assimilação (por exemplo, quando uma criança desenvolve o tato, do ponto de vista biológico), em que cada novo contato se dá em um nível ou em uma estrutura existente.

As atividades reguladoras do sujeito devem ser tão importantes quanto as conexões intrínsecas aos estímulos externos, pois a sensibilidade se estabelece por meio de estímulos, pois pode ser internalizada com estruturas bem estabelecidas, que serão modificadas e enriquecidas por essas funções recém internalizadas (PIAGET e INHELDER, 1994).

Assim:

O ensino tece um fio longo, fino e suave (que o toque da sineta parte e, de novo, emenda), fio esse que, em que cada momento, prende o próprio movimento intelectual do aluno e que, na medida em que se desenrola, segundo a sua medida no tempo, confunde a velocidade daquele, não seguindo os seus saltos, nem dando tempo ao se repouso. Como é diferente a intuição! Ela apresenta de uma só vez uma superfície ampla e vasta. O olhar, recomposto do primeiro momento de surpresa, divide, liga, move-se de um lugar para outro, para, repousa, eleva-se de novo – junta-se o tacto e os outros sentidos, concentram-se os pensamentos, começam as experiências, de que resultam novas formas e de que despertam novos pensamentos – por todo o lado existe uma vivacidade livre e plena, em todo o lado gozo da abundância apresentada! Como pode o ensino alcançar esta abundância e este modo sem exigências e sem constrangimentos! (HERBART, 2010, p. 76–77).

Assim, a característica da psicologia da aprendizagem é um estudo complexo do processo pelo qual os educandos se adaptam ao pensamento e ao conhecimento existente na sociedade. Para que os educadores compreendam como esse processo é realizado, é necessário reconhecer a natureza social da aprendizagem. As operações cognitivas (processos que envolvem conhecimento e pertencimento) vão se estabelecendo gradativamente na interação entre os indivíduos.

Na interação entre adultos e criança, o discurso social veiculado pelo adulto é absorvido por esta e, portanto, seu comportamento é pautado pelo discurso interior, que planeja seu próprio comportamento. Na classificação da psicologia da aprendizagem, neste momento, a voz é integrada ao pensamento da criança, integrando assim seu funcionamento intelectual.

Alguns autores discutem teorias da psicologia da aprendizagem, como Wallon, e Vygotsky. Eles conectam teorias de aprendizagem com comportamentos didáticos, refletem sobre os métodos de questionamento das teorias estudadas e

se conectam criticamente com as práticas utilizadas pelos docentes em sala de aula a fim de aprofundar a relação entre aprendizagem e ensino apoiados nas teorias que explicam essas práticas. Para a educação, a psicologia da aprendizagem era inicialmente uma investigação sobre o padrão evolutivo normal do conhecimento humano e da aprendizagem (BOCK, 2008).

Netto e Costa (2017), discutem que nenhuma teoria da aprendizagem pode esgotar uma compreensão abrangente sobre o assunto, pois esse campo do conhecimento enquanto ciência, estará sempre em fluxo. Isso é ainda mais verdadeiro na era da tecnologia, onde as teorias educacionais sempre precisam ser revisadas, já que hoje a informação é difundida e o conhecimento está surgindo a cada minuto.

Por outro lado, a linguagem foi posteriormente introduzida no mundo dos educandos, cheio de significados, resultando em conceitos e significados compartilhados pela sociedade. A integração da linguagem e do pensamento é uma base importante para o desenvolvimento da função intelectual pessoal.

Apesar das diversas mudanças ocorridas em todo o mundo, principalmente na educação aqui no Brasil, podemos dizer que, comparado a outros países, o país ainda apresenta certo grau de atraso e também de desafios. Um deles atualmente é garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação. Alfabetização, diferenças de idade relacionadas a notas, altas taxas de evasão, escolas instáveis etc. contribuem para os problemas que enfrentamos hoje.

No entanto, segundo pesquisas, o maior desafio continua sendo garantir a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas, que na realidade, somente por meio de gestão democrática, organização do sistema educacional, atenção aos profissionais da educação e infraestrutura podem ser alcançados melhorando as condições escolares e de trabalho.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico pode-se concluir inicialmente que atualmente a Psicologia da Aprendizagem faz parte da História da Educação, pois, esta mostra uma evolução no campo educacional, onde o que inicialmente não era uma preocupação, hoje é e muita.

No passado, quando a concepção dominante de educação era a chamada de escola tradicional, não existia a necessidade de uma psicologia voltada para acompanhar ou entender como se dava o processo educativo. A mesma só se tornou necessária a partir do surgimento da Escola Nova.

A revolução que esta nova metodologia trouxe nos processos de ensino e aprendizagem contribuiu para o surgimento de questões mais específicas a respeito da educação surgindo a necessidade de se estudar sobre como se dá a aprendizagem.

Assim, os trabalhos e pesquisas dos teóricos ajudam a compreender como o ser humano entende, interage, aprende, compreende, ensina e se comporta diante daquilo que lhe é apresentado ou ensinado. O docente enquanto profissional tam-

bém deve estudar e se aperfeiçoar a fim de compreender como tudo isso ocorre para que essas teorias lhe deem um norte e o ajude a planejar seus instrumentos e metodologias de ensino nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da Educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

BOCK, A.M.B. Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologia. 13º ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p.114.

COLL, S.C. (Org). Psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COSMO, N.C.; URT, S.C. As contribuições da psicologia da educação para a escola: um estudo da produção científica da ANPED e da ABRAPEE. InterMeio, Campo Grande, v. 15, n. 30, p. 183-201, 2009.

GADOTTI, M. Histórias das ideias pedagógicas. São Paulo: Ática, 1995.

HERBART, J. F. Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação. Tradução Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

HILGENHEGER, N. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Tradução de José Carlos Libâneo. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J.C. 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: 08 fev. 2022.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. 18ª Ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MASSIMI, M. As origens da psicologia brasileira em obras do período colonial, in:

História da Psicologia. São Paulo, EDUC, Série Cadernos PUC-SP, n. 23, 1990, pp. 95-117.

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. 4148, 2003.

NETTO, A.P.; COSTA, O.S. A importância da Psicologia da Aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 216224, abr./jun. 2017.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. Tradução de: Octavio Mendes Cajado. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SKINNER, B.F. Sobre o behaviorismo. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VASCONCELLOS, V.M.R de. Perspectiva Co-construtivista na Psicologia e na Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

PRISCILA SOUZA DE CAMPOS

RESUMO

O professor universitário é um dos principais agentes do ensino superior e possui um papel significativo na formação de novos professores. Contudo, as exigências impostas pelo contexto da realidade em que estão inseridos definem novas questões a respeito do professor universitário. Em primeiro lugar, no contexto universitário, os professores não são homogêneos, e sim indivíduos egressos de formação diferenciada. Uns possuem formação didática, de acordo com o seu curso de formação. Outros, porém, possuem apenas experiência profissional; muitos, ainda, não possuem experiência alguma. Com isso, este estudo busca identificar, através de uma pesquisa teórica, qual a identidade do professor universitário.

Palavras Chave: docência docência ensino superior identidade do professor

INTRODUÇÃO

A formação de professores e a construção da identidade docente vêm sendo discutida no campo educacional, uma vez que a reflexão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem passa pelas práticas educativas e consequentemente, pela formação do professor.

Sem dúvidas, a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. As universidades são instituições formativas, por isso, não se pode desprezar o papel dessa função primordial e nem a importância daqueles que a exercem.

Partindo deste princípio, esta pesquisa possui o propósito de identificar a identidade do professor universitário, verificando se diz respeito a uma vocação ou uma profissão.

O presente estudo buscou averiguar quais são os fatores que definem a identidade do professor universitário, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, que visa através da leitura, interpretação e análise de livros e artigos acadêmicos, contribuir para a fundamentação teórica e entendimento do tema escolhido para o desenvolvimento do trabalho.

Para isso, é imprescindível entender qual a identidade do professor universitário: é uma profissão, uma vocação ou um trabalho complementar? Quais são os fundamentos da construção da identidade do docente universitário?

Espera-se com este estudo, levantar discussões acerca deste importante tema, pois a franca expansão do ensino superior no Brasil deve primar pela qualidade, começando com a exata compreensão da identidade de um dos principais agentes deste processo: o professor universitário.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A profissão docente é um dos ofí-

cios mais antigos e importantes do mundo, presente em toda formação escolar. Atualmente, a formação de professores e construção da identidade docente vem sendo discutida, uma vez que a reflexão sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem passa pelas práticas educativas e, consequentemente, pela formação do professor.

A educação vem sendo percebida de forma diferenciada nos últimos tempos. Gil (2013, p. 1) afirma que "com intensidade muito maior do que em qualquer outra época, o ensino universitário vem sendo objeto de discussão e [...] também se discute acerca da preparação dos professores universitários". Nesse cenário, destaca-se a importância da formação de professores do ensino superior, sendo este um dos grandes responsáveis pelo processo educativo e por uma significativa mudança na sociedade.

Diante desse cenário torna-se necessário compreender a identidade do professor universitário, buscando verificar se se trata de uma vocação ou profissão.

Nesse sentido, nota-se que historicamente a imagem do professor tem sido associada a características como vocação, dom, sacerdócio e abnegação, sendo reforçada pela literatura e pelo cinema, em produções como "Ao mestre com carinho", que influenciou uma geração inteira e ainda é uma referência presente. Esses livros e filmes contribuíram para que se construíssem imagens idealizadas acerca da identidade do professor. Assim, as noções de vocação, sacerdócio, dom e abnegação estão presentes em uma memória.

Se buscar uma definição objetiva sobre o que é ser professor, encontrará descrições como "professor é aquele que ensina". No dicionário, é possível obter a seguinte definição: "aquele que professora ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina, um mestre" (HOUAISS, 2008). Entretanto, segundo uma definição legal, professor é o profissional habilitado a lecionar.

No entanto, se perguntar a alguns professores o que significa ser professor, terá outros tipos de respostas, tais como: "professor é aquele que prepara o amanhã, "um eterno sofredor", "um ser paciente", entre outras. Já entre os alunos, é possível obter respostas como: "aquele que nos prepara pra vida", aquele que trabalha muito e ganha pouco".

Essas tantas formas diferentes de descrever a atividade docente são baseadas no sentido de representações, ou seja, nos modos de ver a profissão docente, através de interpretações de vivências e experiências.

Diante de tantas expectativas, ao se deparar com a realidade e perceber que as coisas não acontecem de forma milagrosa, como se fosse apenas questão de determinação, o professor desenvolve um sentimento de impotência e frustração, levando à crise de identidade vivida atualmente.

Ao longo do desenvolvimento da história da profissão, convive-se com inúmeros paradoxos. De um lado, discursos que glorificam a profissão, sempre bem representados pelo cinema. Em contrapartida são encontradas imagens depreciativas que apresentam o professor como bode expiatório de todos os problemas

educacionais.

Com relação ao professor universitário, observa-se que o cenário não é diferente, e pode-se observar que em geral, os professores universitários migram de outras profissões deixando sua identificação como professor em segundo plano, pois não se reconhecem como docentes, mas como filósofos, médicos, advogados, etc. O título de professor só aparece quando ligado a universitário e não tem sentido sem esse adjetivo.

Essa questão revela toda a problemática profissional do ensino superior, tanto na questão do que significa ser professor quanto nas condições concretas do exercício da profissão da docência.

Essa visão do não profissionalismo da docência sugere uma diminuição da identidade docente e nos remete a dificuldade que enfrenta o profissional do ensino superior, tanto na compreensão do que significa ser professor, quanto nas condições concretas do seu exercício profissional (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 35).

Atualmente, na maioria das instituições de ensino superior, os professores possuem boa formação nas suas respectivas áreas de atuação. Contudo, ainda persiste o conhecimento superficial do que seja o processo de ensino e aprendizagem. No tocante ao aspecto da sua formação, percebe-se que existe um processo autodidata no exercício da sua profissão.

[...] 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 duvida 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.

PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 36

Ademais, é comum que os professores não recebam uma orientação profunda sobre planejamento, bem como a inexistência de exigências para fazer relatórios e prestar constas do trabalho docente. Percebe-se então que a problemática do docente universitário ultrapassa os processos de sala de aula, levando a cabo a discussão acerca das finalidades do ensino de graduação (Pimenta; Anastasiou, 2010, P. 37).

De fato, muitos professores universitários ficariam surpresos caso um colega lhes confessasse que nunca lera um livro científico sobre sua especialidade. Em contrapartida, talvez o espanto fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade. Essa ideia vai de encontro a uma visão não profissional da docência, a qual se acredita que ensinar se aprende ensinando, ou seja, não é preciso preparar-se para ser docente, pois essa é uma atividade prática para a qual não são necessários conhecimentos específicos, mas experiência e vocação.

A construção da identidade do professor exige um amplo conhecimento dos saberes e da prática que permeiam suas

atividades e vivências. Entretanto, é evidente que a docência implica desafios e exigências, visto que é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 79) ressaltam que na construção da identidade docente o significado social que os professores atribuem à Educação Escolar e a si mesmos é muito importante durante todo o processo de construção. O significado que atribuem a si mesmos provem das diversas experiências vivenciadas como aluno e de exemplos deixados por professores que passaram por sua vida, alguns desses deixando marcas que acabaram por gerar angustias em relação ao exercício da profissão. Deste modo, a história e a memória se inter-relacionam e constituem elementos do processo de construção da identidade.

O conceito de identidade é multifacetado. O termo pode receber uma análise de diferentes campos do saber: sociológico, antropológico, filosófico e psicológico. Por isso a análise da identidade do professor universitário não pode ser feita isoladamente, ou fora do contexto social. É importante desde já desatacar que a identidade se constrói.

a identidade não é uma essência; não é um dado ou não é um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representações. A identidade tem estreitas relações de poder.

SILVA, 2000, p. 96

Diante dessa realidade, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 78) ressaltam a importância da didática na construção da identidade de professores do ensino superior. Em primeiro lugar, é necessário sublinhar que a identidade não é um dado imutável. Por outro lado, ela também não é adquirida como uma máscara, uma vestimenta, mas sim em “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Assim como as outras profissões, a de professor surge em razão da necessidade social num momento histórico e contexto social concreto. Por isso, ao longo da história muitas profissões surgiram e desapareceram. Outras, assim como a de professor, foram adquirindo novas características para responder a determinadas necessidades da sociedade.

Assim, de acordo com os autores citados anteriormente, a construção da identidade profissional se dá a partir de vários referenciais: significação social da profissão; revisão destes significados; revisão das tradições e por vezes, reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que ainda permanecem válidas. é uma identidade que se assenta no embate entre teorias e práticas, na análise e construção de novas teorias. O professor também contribui na cristalização da sua identidade a partir do significado que ele atribui a sua atividade docente no cotidiano. Com base nos seus valores, visão de mundo, história de vida, representações sociais, angústias e anseios é que emerge em grande parte o sentido que tem em sua vida o ser professor. Esse esboço de

valores pessoais é constantemente confrontado com sua rede de relações com outros professores, bem como com profissionais de outras áreas.

No processo de construção da identidade do docente é muito importante o significado social que os professores atribuem a si mesmos e a educação escolar. Existe entre os professores, o entendimento de que o papel da instituição escolar é ser mediadora entre a realidade social e a vida dos alunos. É uma mediação reflexiva, ou seja, relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade. Por isso a identidade do professor constitui um processo de conhecimento que interliga quatro grandes conjuntos de saberes: conteúdo específico; conteúdo didático-pedagógico, conteúdo relacionado aos saberes pedagógicos e conteúdo relacionado a explicitação do sentido da existência humana individual.

De fato, ser professor universitário exige, evidentemente, um profundo domínio do seu campo específico de conhecimentos, mas não é uma simples apropriação da enciclopédia. É necessário indagar sobre o significado intrínseco que tais conhecimentos provocarão para si mesmo e para os alunos. Sobretudo é necessário refletir sobre a identidade que se pretende construir, pois de acordo com Nóvoa (1992, p. 25) a construção da identidade do professor universitário deve partir do conhecimento das realidades do ensino de suas representações e saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer área de atuação faz - se necessário aprender constantemente. Analogamente, o estudo realizado por meio de pesquisa bibliográfica procurou investigar a construção da identidade do professor, além da importância da formação estarem entrelaçadas no desenvolvimento da prática pedagógica.

Nesse sentido, as reflexões trazidas por esse artigo tornaram possível perceber as transformações pelas quais a docência passou no que diz respeito à identidade do professor universitário.

Dessa forma, nota-se que a definição de sua identidade depende de diversos fatores, como: competências técnicas, conhecimentos específicos, contexto histórico e político, entre outros. Ademais, no que diz respeito à vocação ou profissão em torno da identidade do professor universitário, foi possível verificar que é necessário um pouco de cada vertente, pois exige uma boa dose de envolvimento, dedicação e preocupação com os alunos, além de formação didático-pedagógica e conhecimentos específicos.

Nesta perspectiva, conclui-se que a identidade do professor universitário não é fixa ou permanente, tampouco homogênea, pois está em constante construção necessitando ser atualizado constantemente, adaptando-se às mudanças geradas na sociedade.

TEACHING IN THE HIGHER EDUCATION

THE IDENTITY OF THE UNIVERSITY TEACHER

ABSTRACT

The university teacher is one of the main agents of higher education and has a significant role in the training of new teachers. However, the demands imposed by the context of the reality in which they are inserted define new questions about the university teacher. In the first place, in the university context, teachers are not homogeneous, but individuals graduates of differentiated formation. Some have didactic training, according to their training course. Others, however, have only professional experience; many still have no experience. With this, this study seeks to identify, through a theoretical research, the identity of the university teacher.

Keywords: teaching, higher education, teacher identity

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL, Antonio Carlos. Didática do ensino superior. 1 ed. 8 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2013.

NÓVOA, A. A profissão professor. 2 ed. Porto. Porto Editorial, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz T. Da. (Org). Identidade e diferença: a pesquisa dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

NEUROCIÊNCIAS: ENFRENTANDO AS BARREIRAS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RAFAELA POGGIO LAURIA

RESUMO

O presente artigo, vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos. A prática pedagógica precisa ter como premissa que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção,

no sentido de resgatar-lhes o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares, com o uso de todos os recursos que se fizerem necessários para isso.

Palavras chave: educação, aprendizagem, dificuldade.

INTRODUÇÃO

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 se resume na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la.

Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada. Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma

equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do individuo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região especifica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

1. A CRIANÇA E O MOVIMENTO

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo,

bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P.1999) Psicomotricidade, portanto, é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Por ser uma ciência ainda em busca de bases mais sólidas, o psicomotricista ainda não tem todos os seus papéis definidos. Sabemos que ele pode atuar em conjunto com outras especificidades, mas também percebe-se sua atuação clínica e institucional. Já é possível compreender que psicomotricista é o profissional da área de saúde e educação que pesquisa, ajuda, previne e cuida do homem na aquisição, no desenvolvimento e nos distúrbios da integração somapsíquica.

Nos primeiros anos de vida da criança, o aprendizado é muito importante para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Para isso, a Educação Infantil tem seu papel fundamental utilizando métodos que possam de certa forma facilitar a absorção de todo o conteúdo ensinado. O lúdico é um dos primeiros métodos utilizados para o desenvolvimento da criança, pois brincando, a criança desenvolve a identidade e a autonomia, assim como a capacidade de socialização, através da interação e experiências de regras perante a sociedade. O brinquedo é um item essencial e dinâmico onde possibilita o surgimento de comportamentos espontâneos, é um transporte para o desenvolvimento e crescimento, onde leva a criança a descobrir seus sentimentos e sua forma de agir e reagir.

Outra etapa a se cumprir na Educação Infantil é a alfabetização que surgiu através de uma necessidade de comunicação no dia a dia da humanidade, ensina o aluno a decifrar símbolos formando palavras, ou seja, uma pessoa alfabetizada é aquela pessoa que domina habilidades básicas para fazer uso da leitura e escrita. Já o letramento, que acompanha esse método indispensável, é levado para o lado cultural, onde ensina a criança a se desenvolver lendo, tendo prazer em fazer leituras de livros, notícias e ter ideias próprias como um uso social para a escrita e leitura.

A educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento pleno da criança, o jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento sensório-motor, afetivo; cognitivo e sociocultural da mesma. Além de ser uma necessidade tanto física como emocional da criança, portanto, neste contexto a legislação visa assegurar que tais necessidades e direitos sejam garantidos e respeitados em sua totalidade.

Brasil (1961) instituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluiu as escolas maternais e os jardins-de-infância no sistema de ensino.

Kuhlmann (1998) afirma que as políticas educacionais na década de 70, pautaram-se na educação compensatória, ainda com um olhar voltado para suprir as necessidades básicas de cuidar, proteger e compensar as defasagens afetivas.

Brasil (1988) a Constituição Federal afirma o dever do Estado com a educação,

garantindo o atendimento em creches e pré-escola as crianças de 0 a 6 anos de idade. Assim a educação infantil passa a ser considerada como a primeira fase da educação básica, e o Estado e os municípios passam a oferecer creches e pré-escolas como melhoria da qualidade de vida da população.

São Paulo (2008) indica que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n°8.069, de 13 de Julho de 1990, traz em seus artigos a explicitação dos direitos da criança e do adolescente referentes a vida, saúde, alimentação, educação, esporte, lazer, cultura, dignidade, respeito, liberdade, convivência familiar e comunitária e profissionalização.

Brasil (1996) a LDB estabelece o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Afirmando ainda ser dever do Estado garantir o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Brasil (1998) a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, tem a finalidade de estruturar a educação e fundamentar as concepções de crianças, e visa contribuir para a construção de propostas educativas que considerem a pluralidade, diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. Lima (2009) afirma que durante muito tempo a infância no Brasil era vista como uma fase de necessidades, portanto era tratada em instituições assistencialistas a partir da Constituição Federal de 1988 e a LDB 1996, essa visão começou a mudar, pois em seus artigos traz uma perspectiva educativa para essa faixa etária, essa nova visão coloca a educação infantil como a primeira fase da educação básica. Vários estudos trazem à tona a importância da educação infantil do desenvolvimento das crianças. Lima (2009) a educação infantil detém a função de oferecer e favorecer um processo significativo de aprendizagem e desenvolvimento para essa faixa etária, visto que educar e cuidar faz parte do mesmo processo de construção do saber.

Crianças em fase de desenvolvimento; bebês de alto risco; crianças com dificuldades/atrasos no desenvolvimento global; pessoas portadoras de necessidades especiais: deficiências sensoriais, motoras, mentais e psíquicas; pessoas que apresentam distúrbios sensoriais, perceptivos, motores e relacionais em consequência de lesões neurológicas; família e pessoas da terceira idade.

Em que mercado de trabalho o psicomotricista atua? Creches, escolas, escolas especiais, clínicas multidisciplinares, consultórios, clínicas geriátricas, postos de saúde, hospitais e empresas.

A razão dos insucessos de muitas experiências educacionais pode estar na dificuldade de a escola construir ambientes educativos com as características peculiares de seu corpo docente, com as estruturas apresentadas por suas localidades e com os recortes de cada método ou teoria de ensino em prol de sua escola. É urgente que profissionais de educação descubram a importância e as diferenças entre espaços de educação formal e ambientes educativos (formais e informais). Tem-se difundido enormemente a ideia de que os recursos e os insumos precisam chegar cada vez mais e, em grandes quan-

tidades, à escola. Isto é importante. No entanto, é importante lembrar que recursos físicos não se educam sozinhos. Por trás dos recursos, por trás dos materiais, é preciso ter um grande profissional. Profissional este capaz de usá-los, de explorá-los e de interferir nas práticas diárias, fazendo uso destes recursos todos, sempre pensando e buscando o desenvolvimento global das crianças. (SANTIN, 1987, p. 35). É muito preocupante o que temos visto em relação a este comportamento. Para piorar esta situação, a Psicomotricidade necessita de um mínimo de objetos para que as intervenções possam ser desencadeadas. Isto por si só já causa uma reflexão primária naquele professor que necessita desenvolver os trabalhos psicomotores nos espaços de educação infantil e nas séries iniciais. Para ele, se não houver materiais, se não houver recursos, não poderá haver trabalho psicomotor, e isso não é verdade. Um bom trabalho de Psicomotricidade na escola básica precisa de uma junção de fatores: concepção, comportamento, compromisso, materiais e espaços.

A - Concepção: todo e qualquer trabalho precisa primeiramente ser planejado. O não planejamento do trabalho leva o executor a sérios problemas de condução, de direcionamento das práticas e principalmente de perda do foco. Se não houver objetivos claros, se não houver uma linha de pensamento para seguir, o professor poderá começar a pegar tudo que aparece e assim acabar perdendo efetivamente a direção e os objetivos que deveriam ser propostos. O resultado disso é quase sempre caótico: o professor não consegue avaliar se o trabalho que ele executou foi bom ou não, se as ações que ele desencadeou valeram ou não a pena e se deve ou não uma prática ou outra. Toda esta problemática surge e acaba levando fatalmente o professor ao desânimo.

Afinal, como ele não percebe nenhuma modificação de comportamento, sobralhe somente desqualificar a teoria e a técnica que advêm dali. Outro problema considerável neste caso é a busca exagerada do professor por técnicas. Técnicas sozinhas não transformam. Além disso, as técnicas usadas mecanicamente acabam por se esgotar e, neste caso, o professor volta desesperado à fonte querendo mais uma novidade. Esta prática vira um saco sem fundo. Todos os dias, o professor quer uma ideia inovadora, uma técnica diferente, mas sua concepção não foi transformada, tampouco constituída. É imprescindível que construamos concepções, estas sim são perenes e verdadeiras. Quando existe uma concepção na cabeça do professor, ele sempre irá encontrar no seu cotidiano uma forma de executar seu trabalho diante daquela realidade. É como se o olhar daquele professor estivesse tão comprometido que as respostas vão surgindo nestes encontros. Desta dinâmica perfeita, é que surge a verdadeira construção do professor, aquele observador, que já possui a cabeça dentro da concepção, faltando-lhe apenas que suas mãos comecem a executar. No entanto, o contrário é sempre mais triste. O professor, apenas com suas mãos comprometidas, executa muito, mas sem a menor concepção do que está fazendo. (SANTIN, 1987, p. 45).

Qualquer que seja o movimento realizado pelas crianças, eles acontecem em um espaço específico, com pessoas

específicas e de um jeito também específico. Desta maneira, jamais podemos deixar toda esta riqueza de lado. O aluno precisa encontrar o outro aluno nas relações diárias. É este encontro que possibilitará a socialização e a humanização das relações. Para isto acontecer e para que o aluno possa viver os problemas e as conquistas destes atos, é imprescindível que o comportamento do professor seja de um observador/interventor, nunca de um bedel, que policia e castiga. O observador chama a atenção, provoca a intervenção e continua a observação. Se houver necessidade de repreensão, ela se dará naquele contexto, com as especificidades daquele clima e, portanto, será sempre melhor absorvida por todos. O comportamento é o combustível que move as relações diárias de um professor que quer construir coletividade na multiplicidade dos seres com as diferenças de cada um.

B - comportamento: o comportamento de um professor que quer trabalhar com Psicomotricidade é sempre de um observador, afinal, é nas atividades diárias que este profissional vai introduzindo práticas com objetivos psicomotores. Não se podem dissociar as execuções. Motricidade deve estar ao lado de afetividade. São estes dois aspectos que se juntam para formar uma concepção maior que chamamos de trabalho psicomotor. Portanto, o comportamento é uma atitude de o professor não

C - compromisso: o compromisso é sempre muito questionável. Alguns acham que ele trabalhado demais vira opressão, uma maneira de forçar o trabalho acima daquilo que se considera adequado. No entanto, dada as atuais situações da escola infantil e da escola primária, precisamos relembrar que, até bem pouco tempo, escassas eram as atitudes verdadeiramente brasileiras aplicadas nos ambientes educativos.

Como educadores olhamos o brincar como uma possibilidade de intervenção que auxilia de forma significativa no desenvolvimento da criança, e em especial, das que se encontram na mais tenra idade. Muitas vezes, o que para a criança é um simples ato de brincar, para nós é muito mais, é um momento de aprender, de experimentar, vivenciar e desenvolver.

Quando a criança brinca, ela desenvolve os domínios cognitivo, afetivo e motor. Além de ser um momento repleto de processos e situações que privilegiam o desenvolvimento de ações internas e externas para ela. Outro fato de destaque referese à questão de que, por meio do brincar, a criança aprende a conviver em grupo (relações sociais), a respeitar regras, a aceitar o outro e a suas próprias limitações (emoção e afeto).

Ao brincar a criança estabelece a relação corpo e movimento, sendo traduzidos e expressos, por meio da gestualidade, e essa, por sua vez, refere-se a representação, o entendimento e percepção de mundo que a criança tem.

2. 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.

3. 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.

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

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 indivíduo. 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.

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.

4. 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 cogniti-

vos 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 ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas.

2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de aprendizagem. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. Vizivali em Revista. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M.

Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. Psicologia em

Estudo.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. Pensamentos e linguagem. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

RAQUEL DIAS PEREIRA

RESUMO

Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explicita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é precioso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que o mesmo nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no inicio da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades espaciais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referencias buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodo logias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolve a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado às especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho . Para atingir tais objetivos e atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluindo a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

Palavras chave: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

We experience a stage where much is said about education and social inclusion. Regarding mandatory legislation is explicit, though not enough to the integration of students with educational needs, is precious to go beyond, to seek and create means for everyone to develop their skills in relation to teaching and learning. Faced with this issue the study seeks to reflect on the children's drawing, so that

it allows us to identify a guiding influence on the thinking and development of the child at the beginning of school life and the inclusion of those whose are carriers of spatial needs. Knowing the importance that the design has to child development study seeks a re-reading of established authors and advocating this line of research, guided by references we try to understand the many interpretations that can be made in children's drawings. This monograph aims to seek methodologies and discuss the concept of childhood and the different ways of communication that involves art and literacy. Based upon the theories of great authors will be presented on the importance of social inclusion. In brief will address the specificities of child drawing shape, namely, how to encourage children to better progression of their cognitive. Through research sought to understand this paradigm and aims to reflect about the concepts and precepts of law and teaching practice linked in the field of visual art emphasizing the design. To achieve these objectives and achieve the desired assumption will use literature searches, survey works on the topic, which through scientific publications and from theoretical discussions will be completing research on the importance of art in social inclusion.

Keywords: Childish drawing; Social inclusion; Design; Inclusive Education.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

A pesquisa norteia pela busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto passos largos e com lentidão acerca da Educação Social. Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos humanos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionem os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema “A inclusão social e o ensino de Artes Visuais” se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma

educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores citados nas referencias bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerada normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo. ” Antigamente se aprendia mesmo “, dizem alguns,” naquele tempo os alunos eram bem mais educados “, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços

entre família e escola para obter re-

sultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual e o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa idéia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo á mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), “não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve inicio no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios

(1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influencia na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.

Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comênios (1981) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Entretanto não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comênios (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.

A princípio, no entanto pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.

Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.

O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu seguimento teórico-metodológica e a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a “leitura de obra de arte”, a “história da arte” e “a criação” (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posição do arte educador diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

2- Artes Visuais e a educação especial

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.

Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.

Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.

Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia

a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além do reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial. Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.

Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas

possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.

Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.

Para a viabilização de projetos de arte que inclua os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o domínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberem artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.

É importante explicitar-se também

as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.

Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.

3 PORQUE A CRIANÇA DESENHA

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhar para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade, reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. Á partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: “Quanto mais rica for à experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência”. (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Existe uma relação entre a memória e a imaginação, podendo a imaginação se apoiar na experiência, assim como a experiência pode ser construído a partir de material imaginário. “A fantasia não está contraposta à memória, mas se apóia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações” (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2016) salienta outro ponto importante, segundo o autor sendo este existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de “lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos”1.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou

consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção, é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em vistas em quadrinhos.

No desenho de narrativa, a representação gráfica de ações, aliadas às palavras que as explicitam, evidencia um modo de refletir, de pensar e assimilar conceitos. O desenho é ao mesmo tempo, uma percepção e uma reflexão que é externalizada, configurada, é uma compreensão que se internaliza (DUARTE, 2001, p. 108).

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquiri experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B. (orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças

Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1985.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

A LITERATURA INFANTIL E A ALFABETIZAÇÃO:

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZACÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS

RAQUEL MAGNO DE MIRANDA FARIAS

RESUMO

Este artigo tem a pretenção de mostrar que a literatura infantil exerce um papel de grande importância no processo de alfabetização/letramento e social das crianças. Para o embasamento e melhor compreensão desse trabalho foi utilizado pesquisa bibliográfica sobre o tema que é objeto de estudo desse artigo. Geralmente os primeiros contatos com histórias infantis acontecem através dos contos de fadas e quase sempre são os pais os responsáveis pelo contato da criança com este tipo de literatura infantil. O objetivo dessa pesquisa é refletir sobre esse universo mágico que é a literatura infantil e utilizar esse encantamento que ela exerce sobre as crianças para facilitar a socialização e o ensino-aprendizagem durante o processo de alfabetização/letramento. A boa literatura favorece o desenvolvimento da inteligência e a interação, além de propiciar divertimento e prazer, portanto o professor e a escola devem estimular a leitura, utilizando esse recurso para o desenvolvimento do senso crítico, raciocínio e novas descobertas que irão enriquecer o vocabulário da criança contribuindo assim no processo de alfabetização e letramento.

Palavras Chaves: Literatura Infantil, Alfabetização, Leitura, Socialização, Letramento.

ABSTRACT

This article intends to show that children's literature plays a very important role in the children's literacy / literacy and social process. For the basis and better understanding of this work, bibliographic research on the theme that is the object of this article was used. Usually the first contacts with children's stories happen through fairy tales and almost always the parents are responsible for the child's contact with this type of children's literature. The objective of this research is to reflect on this magical universe that is children's literature and to use this enchantment that it exerts on children to facilitate socialization and teaching-learning during the process of literacy / literacy. Good literature favors the development of intelligence and interaction, in addition to providing fun and pleasure, so the teacher and the school should encourage reading, using this resource for the development of critical sense, reasoning and new discoveries that will enrich the vocabulary of thus contributing to the process of literacy and literacy.

Keywords: Children's Literature, Literacy, Reading, Socialization, Literacy.

INTRODUÇÃO

A abordagem do tema desse artigo tem o objetivo de mostrar a importante contribuição que a literatura infantil tem no processo de alfabetização/letramento

e também a sua colaboração no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. A literatura infantil é uma ferramenta que possui várias vertentes que podem ser trabalhadas, colaborando assim para a aquisição de conhecimento, informação, criação e interação. Partindo desse princípio, a escola que é um lugar de aprendizagem e de convívio social, deve ser então o local onde se busca reconhecer e

desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita, sendo assim, a utilização da literatura infantil se torna uma ferramenta positiva neste processo.

A educação há muito tempo recorre à literatura infantil como forma de difundir valores, conceitos, atitudes e comportamentos. A utilização desse recurso se dá principalmente pelo envolvimento e encantamento provocado pelas histórias, que facilitam a interação com as crianças e as práticas pedagógicas. Segundo Lajolo (2001, p. 66), "na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua".

DESENVOLVIMENTO

No início do século XVII, a literatura destinada às crianças eram livros que ensinavam valores, hábitos e ajudavam as mesmas á enfrentar a realidade social, não se consideravam as etapas da vida de uma criança. Nesta época, elas eram consideradas como um pequeno adulto com as mesmas responsabilidades e valores de um adulto, sem considerar as suas vontades, necessidades e transformações.

A literatura infantil só começou a ter espaço, no final do século XVII, quando se começou a perceber a importância de escrever para o público infantil e esse mercado de livros começou a ganhar espaço, porém foi no final do século XVIII, com a alteração do conceito de criança que a magia da literatura infantil começou a superar as resistências da condição mercadológica do livro, e a ganhar espaço através das traduções e adaptações estrangeiras que inspiram os contos de fada como são conhecidos hoje. Foi após essa época que escola e literatura começaram a estreitar os laços, pois compreendeu-se que para que o mercado de livros crescesse cada vez mais, era preciso que as crianças começassem a dominar a língua escrita, foi então que coube a escola desenvolver esta capacidade. De acordo com Lajolo & Zilbermann, "a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo". (2002, p.25), sendo assim mesmo que a intenção fosse abranger esse mercado tão promissor e em expansão, os livros infantis começaram lentamente a se adequar ao público ao qual eles eram destinados.

Até meados das duas primeiras décadas do século XX, as obras literárias produzidas para a infância tinham como principal função educar, estimular a obediência, apresentar modelos e moldar a criança de acordo com as expectativas dos adultos. Hoje a literatura infantil tem uma outra dimensão, é muito mais ampla e significativa. Além de proporcionar à criança desenvolvimento emocional, social e cognitivo é uma importante ferramenta a ser utilizada na alfabetização/letramento.

De acordo com Abramovich (1997):

Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

A história abre um grande leque de possibilidades, aguça a imaginação, aumenta o nosso repertório de palavras, traz conhecimento, através dela descobre-se outros lugares, tempos e modos de agir. Abramovich (1997) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar–se em um universo que é dele.

A contribuição da família no processo de leitura

É importantissímo reconhecer a necessidade do incentivo a leitura desde muito cedo na vida da criança. Entende-se que escola e família são os principais sujeitos motivadores para que as crianças gostem e sejam estimuladas a ter contato com a leitura e com diversos materiais (livros, revistas, gibis, etc..) que tratam da linguagem verbal, e que possa contribuir para desenvolver o gosto pela leitura. É interessante e indicado que mesmo bem pequena a criança tenha contato com esse material e que possa manuseá-lo e a sua maneira interpretá-lo. Segundo Jolibert (1994, p. 127):

"[...] os pais sabem muito bem que o domínio do ler/escrever é um dos fatores determinantes do sucesso ou do fracasso escolar".

Tendo-se a noção do papel da leitura na vida de uma criança, se percebe que não basta apenas a escola, incentivar, mas também em casa, os pais e familiares poderão dedicar um tempo para auxiliar a criança, lendo com ela, incentivando e encorajando a interpretar e criar através de materiais de leitura.

Literatura infantil, o professor e a escola

A iniciação da leitura pela criança é imprescindível, e assim percebemos a importância do papel mediador do professor e da escola nesse processo, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos espaços adequados de leitura, transformando estes momentos em situações prazerosas de aprendizagem.

Malamut (1990, p. 06) enfatiza que:

"(...) lidas ou contadas as estórias constituem-se em generoso processo educativo, pois ensinam recreando, dando a criança os estímulos e motivações apropriadas para satisfazer suas tendências,- seus interesses, suas necessidades, seus desejos, sua sensibilidade".

Nos dias atuais, de acordo com Oliveira (1996), muito se tem discutido sobre a importância da literatura infantil na vida da criança. Desde muito cedo as crianças começam a formar sua leitura de mundo e despertar para rabiscos, traços e desenhos, de acordo com as oportunidades que lhes são oferecidas. O meio no qual a criança vive, ou seja, a oportunidade oferecida tanto pela família como pela escola com os livros de literatura infantil, na idade da educação infantil, muito irá contribuir para seu desenvolvimento. Uma criança que desde cedo escuta estórias

contadas por seus pais, certamente, será um adulto leitor acostumado ao hábito da leitura, terá prazer em ler, sua imaginação e criatividade serão estimuladas a expressar ideias. Cabe ressaltar que a literatura infantil é uma grande oportunidade de situações, nas quais as crianças possam interagir em seu processo de construção do conhecimento possibilitando, assim, o seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira mais ampla. O universo da leitura não deve ser compreendido somente como recurso à alfabetização, mas também, como um instrumento que permite a interpretação, a compreensão daquilo que se lê. A literatura infantil possibilita, ainda, que as crianças consigam redigir melhor, desenvolvendo sua criatividade, pois o ato de ler e o ato de escrever estão intimamente ligados.

De acordo com Bamberguerd (2000, p.71) "A criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender

se transforma num leitor capaz"

e ainda pensando por essa perspectiva, ela amplia seus conhecimentos e a capacidade de interagir com o mundo ao seu redor.

O livro de literatura infantil é um recurso fundamental e essencial para a formação da criança, pois o ato de ler ou contar história certamente é muito apreciado pelas crianças, ainda mais quando a história é bem detalhada desde o tema, os personagens, as cores e as vestes. A criança é capaz de escutar, fantasiar e entender tudo, pois quando lemos para elas, sejam contos, lendas ou fábulas, as crianças são capazes de imaginar completamente a história e montar em sua memória, mesmo não tendo o contato visual direto com os personagens dos livros, e então, com a mediação do professor escrever o que entendeu da história no processo de alfabetização e letramento.

De acordo com Faria (2004):

A capacidade de educadores para perceber a riqueza e a estrutura do livro de literatura infantil é uma das alternativas para não reduzir a literatura a uma abordagem meramente pedagógica. Explorar o livro infantil, sua narrativa, suas ilustrações, seu significado é um recurso que deve ser abordado com competência e criatividade. Para isso, o professor também precisa saber ser leitor, o professor precisa estar preparado para formar sujeitos leitores, e isso significa na leitura diária do livro de literatura, na interpretação coletiva, feita com alunos e professor e no registro, que é a construção do sentido do texto, o esforço em escrever algo que se ouve, mediado obviamente pelo professor, leva à compreensão do velho e à possibilidade de criação do novo, o modo de trabalhar a literatura infantil em sala de aula requer identificar a forma como se trabalha, envolvendo a interpretação do texto, a exploração do livro, a coligação do autor e do ilustrador com o que pretendem passar com a história narrada estimulando a curiosidade das crianças e o desejo de dialogar sobre o livro.

O processo social da alfabetização que acontece por meio da literatura infantil vai além de contribuir significativamente no processo de ensino aprendizagem, ele acrescenta elementos necessários para a criança compreender o mundo da fantasia e sua realidade cultural e social, a

criança adquire conhecimento das histórias, da fala e também de novas palavras. O professor que se utiliza da literatura infantil na fase da alfabetização tem o conhecimento de que esta é um recurso excelente em prol do desenvolvimento das crianças como um todo, que através dela pode-se entrar num mundo magnífico, onde tudo é possível, ao mesmo tempo em que se ensinam lições maravilhosas, aproximando assim os alunos das atividades lúdicas. Para isso, não se pode deixar de lado o prazer da descoberta, que não é possível tornando o hábito da leitura como algo obrigatório. Se isso ocorrer, a leitura torna-se um fardo, levando o educando não desfrutar do prazer que poderia resultar de seu ato. A leitura precisa ser um prazer para que se possa atingir o objetivo de proporcionar conecimentos, aprendizagens e desenvolvimento de maneira significativa e real para as crianças. Nunca deve ser uma imposição, por isso a importância de que seja um momento planejado e adequado, para que não se torne cansativo ou então somente para cumprir um planejamento pedagógico.

Freire (1993) tammbém aponta que as escolas devem estimular o gosto da leitura e da escrita durante todo o tempo da escolarização, para que estudar não signifique um fardo e ler uma obrigação, mas uma fonte de alegria e de prazer. Este esforço em buscar a significação dos estudos, deveria começar desde os primeiros anos do ensino básico, ou seja ainda na educação infantil, intensificando-se no período da alfabetização e continuar sem jamais parar.

No processo de alfabetização e letramento a literatura infantil tem função educativa, formativa, recreativa e pedagógica, a mesma deve ser trabalhada de forma lúdica e criativa, pois dessa forma a aprendizagem ocorrerá mais facilmente, despertando na criança o interesse pela descoberta, pelo mistério, pelo sonho, pela magia, pela interpretação, reflexão, e também o gosto por criar e imitar personagens fictícios e reais, compreendendo símbolos e linguagens.

Observando o comportamento da criança, fica evidente a sua capacidade de inventar histórias, por isso a necessidade de lhe darmos a oportunidade de expressar suas idéias. O papel do educador, nesse momento, é de assumir o compromisso com o livro, tendo o hábito de contar histórias, despertando a curiosidade pelos misteriosos signos da escrita, desafiando-os, encorajando-os, solicitando-os, provocando-os, para que essas criem suas hipóteses, abrindo as portas para o universo da leitura, em que a criança irá livremente penetrar guiadas por suas preferências.

Para isso Rego (1988, p. 60), diz que:

"(...) num contato diário com atividades de leitura e de escrita, a alfabetização será transformada num processo ameno e descontraído, evitando-se as atuais rupturas existentes, na prática pedagógica entre a preparação para a alfabetização e a alfabetização propriamente dita".

Portanto presença de livros na sala de aula é fundamental para as crianças, por isso a necessidade do professor organizar um lugar em sua sala onde os livros fiquem à disposição das crianças para que elas possam manuseá-los sempre que o desejar tendo contato desde cedo com o

mundo letrado.

Antes mesmo de se falar em letramento, Paulo Freire (2008) já propunha a alfabetização contextualizada, isto é, a alfabetização para a mudança social, a prática da educação como forma libertadora do homem, ou seja, o sujeito atuante transformador do seu meio. Autores como Freire (2008), Soares (2008), Tfouni (2006) e Abramovich (1997), compreendem que o processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam.

Com base nas concepções atuais de alfabetização e letramento, o processo de alfabetização condiz em saber ler e escrever e compreender as práticas de leitura e escrita, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer o uso da leitura e da escrita em várias situações sociais. Letramento é um conceito atual estudado como fenômeno social em que se considera a nova abordagem de alfabetização. Conforme Soares (2008), alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. A alfabetização faz parte da ação de decodificar o alfabeto e representar o som reconhecendo seu símbolo gráfico, já letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, refere-se se a uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo. O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas. O uso contínuo das habilidades de ler e escrever que o sujeito estabelece com seu meio social, fazendo uso da leitura e da escrita é que transformam o sujeito em atuante, levando-o à condição de compreender vários saberes. Portanto alfabetização e letramento são, processos distintos, de natureza essencialmente diferentes; porém são interdependentes e até mesmo indissociáveis.

CONSIDERAÇÃOES FINAIS

O processo de leitura e detalhamento teórico é muito interessante e instigante, pois foi à partir dessa pequisa para o artigo que se percebeu a importância de trabalhar com a literatura no cotidiano familiar e escolar. Considerando-se necessário estimular as crianças desde a infância, mantendo essa postura presente no decorrer de seu desenvolvimento, pois a probabilidade de que se tornem adultos leitores é infinitamente maior do que para aqueles que não tiveram o estímulo da leitura durante a infância.

Destaca-se também que o interesse pela leitura é o ponto inicial para a formação de leitores, por isso se precisa encantar a criança e chamá-la para a leitura, e isso necessita ser postura de pais e professores. Quando pais e professores se encantam com as obras literárias e dão exemplo para filhos e alunos, o hábito da leitura acontece naturalmente, propiciando um melhor aproveitamento no processo de alfabetização e letramento.

No decorrer deste artigo foi possível argumentar em favor da literatura infantil, juntamente com a contação de histórias, demonstrando a sua importância no pro-

cesso de alfabetização e

letramento, para isso foi necessário buscar conhecer um pouco mais sobre a literatura infantil, seus aspectos mais importantes, relacionando-os com a prática em sala de aula e também fora dela, ou seja no ambiente onde a criança está inserida.

O interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa desde 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 apresentação desde cedo aos livros, que, segundo Bamberguerd (2000, p.71) acontece primeiramente em casa. A criança que houve 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.

Desenvolver o processo de alfabetização e letramento e a formação de uma criança leitora não é uma tarefa fácil, porém essencial nos dias atuais. Esse processo de formação envolve releituras sobre a formação docente e rever expectativas e fundamentos nas práticas sociais, em que a constante busca da conscientização de um todo, requer um desdobramento que envolve a colocação do sujeito em ação sobre o passado e sujeito ativo no presente. Isto estabelece mudança, pois as ideias não podem servir diretamente para uma oposição a outra, e nem mesmo criar-se em cima da ignorância do que já existe. O livro de literatura infantil pode ser considerado uma ferramenta valiosa para professor e para a escola como meio propulsor para promoção da melhor qualidade da aprendizagem, isto significa uma formação crítica, em que a criança explora a criatividade, a imaginação e a significação em seu meio. Como diz Abramovich (1997), a vivência de contar histórias é um momento único que é pessoal, prazeroso e de cada um. Contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido com o que é sentido.

Trazer o livro de literatura infantil para o processo de alfabetizaçãoe letramento não significa apenas entender este instrumento pedagógico como algo descontraído e desvinculado das atividades rotineiras, é necessário um espaço preparado para a leitura e um envolvimento do docente com a leitura. A literatura infantil precisa estar dentro das salas de aula pedagogicamente, porém precisa proporcionar de forma eficiente, momentos lúdicos de leitura, escrita, prazer, criatividade e imaginação, pois ao ler um livro, muito pode ser explorado pelo educador e pelo educando.

Ao discorrrer sobre o processo de alfabetização e letramento abordou-se à preparação do docente para a utlização da literatura infantil como parte desse processo. O educador precisa estar comprometido em compreender as diversas oprtinidades de aprendizagens que a litertura infantil oferece. Os docentes precisam ser pesquisadores, e refletirem a todo instante sobre sua prática didático-pedagógica e criar possibilidades para a formação integral dos educandos. O livro de literatura infantil deve se tornar um meio pedagógico fundamental para a formação da criança leitora que é capaz de ouvir, fantasiar, interpretar e, com a me-

diação do professor leitor, registrar o que entendeu em processo de alfabetização e letramento. Praticar atividades com a literatura infantil é qualificar o conhecimento escolarizado e buscar o prazer em aprender. Sua escolarização ainda em processo não se dá como satisfeita, pois trabalhar literatura não significa simplesmente torná-la didática, muito menos, exercê-la, paralelamente, às margens do currículo escolar. Manter um padrão de ensino em que as estruturas escolares possam oferecer ambientes propícios à leitura, bibliotecas diversificadas e leitores proficientes, exige formação docente e qualificação do espaço e material escolar.

A literatura precisa ser estimulada e também ensinada nas escolas. Ensinada de forma literária, isto é, apresentar aos docentes que o leitor que lê transforma isso imediatamente em escrita e na fala que socialmente constrói. Isso significa contemplar práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto escolar e social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1997

BAMBERGUERD, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000. FARIA, M. A. Como usar a literatura infantil na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FREIRE, Paulo. Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`água, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

JOLIBERT, J. e colaboradores. Formação de crianças leitoras. - vol 1. São Paulo. Penso. 1994.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2001.

MALAMUT, Éster. Contando ou lendo estórias na pré-escola. Revista do professor. Rio Grande do Sul, CPOEC, ano VI, n.º 21, jan. á mar. 90 pg. 05. 06.

OLIVEIRA, M. A. Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

REGO, Lúcia Lins Brownw. Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na PréEscola. São Paulo: FTD,1988

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 8. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

ZILBERMANN, Regina; Lajolo, Marisa. Literatura infantil – história e histórias. São Paulo. Ed.

XX 2002.

CÉREBRO EM DESENVOLVIMENTO

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUA INFLUÊNCIA NO APRENDIZADO

RAQUEL SIQUEIRA MARTINS

RESUMO

Este trabalho descreve sobre a relação do estudo da neuropsicopedagogia e sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem e da memória. A Neuropsicopedagogia se constitui como novo campo do conhecimento voltado a pensar e a agir sobre as dificuldades de aprendizagem. O desenvolvimento humano é um processo que acontece ao longo de toda a vida e resulta de uma inter-relação complexa de fatores biológicos, psicológicos, culturais e ambientais. É definido com as mudanças que ocorrem na vida de um indivíduo desde a concepção até a morte. Não existe aprendizagem que não passe pelo cérebro, portanto, é importante conhecermos o funcionamento nosso cérebro e do Sistema Nervoso para entender o processo da aprendizagem, e reforçar as conexões entre as diferentes áreas do cérebro, promovendo esse diálogo constante que melhora o desempenho e garante saúde mental.

Palavras Chave: Neuropsicopedagogia; Aprendizagem; Memória.

DEVELOPING BRAIN

NEUROPSICOPEDAGOGY AND ITS INFLUENCE ON LEARNING

ABSTRACT

This paper describes about the relationship of the study of neuropsychopedagogy and its contribution to the development of learning and memory. The Neuropsicopedagogia is constituted as a new field of knowledge focused on thinking and acting on learning disabilities. The Human development is a lifelong process and results from a complex interrelation of biological, psychological, cultural and environmental factors. It is defined as the changes that occur in an individual's life from conception to death. There is no learning that does not go through the brain, therefore, it is important to know the functioning our brain and the nervous system to understand the learning process, and strengthen the connections between different brain areas, promoting this constant dialogue that improves performance and ensures mental health.

Keywords: Neuropsychopedagogy; Learning; Memory.

INTRODUÇÃO

Semelhantemente como cada indivíduo possui impressões digitais diferentes, cada um possui sinapses cerebrais diferentes, derivadas de suas vivências, particularidades, experiências, em referência ao seu aprender com o mundo. Neste sentido, Ventura (2010, p.123), ao retratar a respeito da neurociência, ressalta que esta tem uma importante relação

com a Psicologia e a descreve como:

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 e da neuropsicopedagogia.

É importante destacar que a neurociência pode ser de grande auxilio a todos os indivíduos, mas especialmente àqueles que sofrem de transtornos, síndromes e dificuldades de aprendizagem, uma vez que se tem a compreensão da plasticidade cerebral, da busca de novas alternativas para o aprender, das múltiplas inteligências propostas por Gardner.

Entender a maneira que o cérebro evoluiu, evolui e funciona é determinante para o sucesso não só na aprendizagem como no ensino, o chamado processo ensino-aprendizagem, que consubstancia a característica única da espécie humana de transmitir a cultura intergeracionalmente, ou seja, entre seres maturos e experientes e seres imaturos e inexperientes (Vygostky, 1978, 1979a, 1979b; Tomasello, 1999; Brodova e Leong, 2007). Dessa forma, conhecer os fundamentos neuropsicopedagógicos da aprendizagem é fundamental para o aprimoramento do ensino.

Contudo, pode-se observar que a inclusão é um processo abrangente, e não deve ser pensado apenas no âmbito escolar. Uma participação social e coletiva comprometida, com política governamental nas áreas administrativas, municipal, federal e estadual, tornar direitos humanos, reduzindo desigualdades sociais, a participação de todos os cidadãos no processo produtivo da sociedade brasileira, e do rompimento com os preconceitos.

Todo conhecimento de linguagem verbal que a criança já possui consigo é de fundamental importância para seu aprendizado. Pesquisas demonstram que este conhecimento precisa ser aproveitado pelo educador. O aprendizado deve acontecer nos três espaços em que a criança convive: Escola, família e sociedade.

O ESTUDO NEUROPSICOPEDAGÓGICO

A Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que se relaciona de forma coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas, sendo psicológicas, pedagógicas, sociológicas, antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, compreendendo a falha apresentado pelo indivíduo em seu processo de construção de conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Desta forma, o profissional da neuropsicopedagogo se encarrega de um papel importante na abordagem e solução de situações de dificuldade de aprendizagem na fase de alfabetização. Aprender a ler é um desafio que a criança enfrenta, em relação ao conhecimento linguístico, e esta tarefa se torna complexa exigindo um trabalho de equipe multidisciplinar

que tem como objetivo identificar quais as causas da dificuldade de aprendizagem.

O estudo neuropsicopedagógico pode ter um impacto positivo no desenvolvimento profissional dos professores e no sucesso dos alunos. Como novo paradigma transdisciplinar, ela abre caminho à noção dos estilos de ensino e estilos de aprendizagem, e na base das suas investigações, rompe com os mistérios de como o cérebro humano processa informação e aprende.

De acordo com as suas formulações conceituais, o ensino já não é mais ministrado como uma instrução, mas como uma transmissão cultural que combina a ciência com a arte, para criar ecossistemas de aprendizagem mais produtivos e onde todas as crianças aprendam, tendo em consideração a sua neurodiversidade.

Para ensinar com eficácia é necessário se atentar para as conexões entre a ciência e a pedagogia – ensinar sem ter consciência de como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor. Não se vê o motor, mas sem ele o carro não anda.

A neuropsicopedagogia revela as habilidades do cérebro tanto dos alunos como dos professores. Nos alunos, quando se comportam de forma socialmente positiva, e quando aprendem a usar os instrumentos cognitivos (linguagem corporal, artística, falada, escrita e quantitativa) da cultura em que estão inseridos. Nos professores, quando transmitem, mediatizam e ensinam competências e conhecimentos, uma vez que está implícita no ato educativo uma interação entre dois sujeitos, isto é, uma intersubjetividade (Bradshaw, 1997; Buss, 1999; Winston, 2004; Willis, 2010).

O estudo da Neuropsicopedagogia teve a sua entrada no Brasil através do Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e PósGraduação (CENSUPEG) no ano de 2008, no estado de Santa Catarina.

Fernandez (2010) aponta para três pontos esclarecedores da

Neuropsicopedagogia, abordada por Suárez, sendo estes a educação; a psicologia e a neuropsicologia. Educação no intuito de promover a instrução, o treinamento e a educação dos cidadãos. A psicologia com os aspectos psicológicos do indivíduo. E a neuropsicologia com a teoria do cérebro trino, sendo que aqui oportunizou a teoria das múltiplas inteligências, propostas por Gardner

Por meio dos conhecimentos neuropsicopedagógicos existe a possibilidade de compreender como é processado o desenvolvimento de aprendizagem de cada indivíduo em particular, proporcionando melhoras nas perspectivas educacionais e, dessa forma, desmistificando a ideia de que a aprendizagem não ocorre para todos, quando na verdade em todo o tempo há aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, no entanto, para uns esta vem acompanhada de estímulos, atividades diferenciadas, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento em particular.

A IMPORTÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem compreende-se como uma modificação biológica na comunicação entre neurônios, compondo uma rede de interligações que podem ser evocadas e retomadas com uma considerada velocidade e facilidade.

Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem só se “grava” aquilo que foi aprendido, a evocação é também chamada recordações, lembranças, recuperação. Só lembramos aquilo que gravamos aquilo que foi aprendido. (IZQUIERDO, 2002. p. 9).

Segundo Lent (2002), Memória de Longo Prazo (MLP) é capaz de armazenar informações durante períodos de tempo muito longos, talvez até indefinidamente. Bear (2002) propôs pela primeira vez a existência de uma área cerebral específica para a linguagem. A área do lobo frontal esquerdo dominante identificada como sendo crítica para a articulação da fala veio a ser conhecida como área de Broca.

Com base em Belsky (2010), o desenvolvimento da criança do ponto de vista neuropsicossensorial e motor se dá em virtude do processo de maturação do sistema nervoso central (SNC), principalmente no primeiro ano de vida. O processo de maturação está relacionado com o grau de mielinização, arborização e formação de sinapses das células nervosas no SNC que, aos poucos, vão inibindo as atividades reflexas primitivas, passando por uma fase de transição e, por último, assumindo o comando voluntário dessas atividades, que somente ficarão em condições patológicas nos pacientes com lesão cerebral.

Ensinar uma habilidade nova a uma pessoa implica em expandir o potencial de funcionamento de seu cérebro. Aprender exige necessariamente planejar novas alternativas de solucionar problemas e vencer desafios, atividades que estimulem diferentes áreas cerebrais a trabalhar com capacidade máxima de eficiência. Estudos apontam que situações desafiadoras e ambientes complexos, confortáveis e divertidos favorecem em promover a capacidade extra de que o cérebro necessita para se reconfigurar.

De acordo com Green (1964), o aprendizado e a memória são propriedades básicas do sistema nervoso; não existe atividade nervosa que não inclua ou não seja afetada de alguma forma pelo aprendizado e pela memória.

Cada indivíduo aprende a caminhar, pensar, amar, imaginar, criar, fazer atos-motores ou ideativos simples e complexos, dentre outros; e cada um depende de que se lembre de tudo isso para sua vida. Pavlov (1960) e seus seguidores denominaram ao aprendizado e à memória "atividade nervosa superior".

A diversidade de memórias possíveis é tão ampla que fica em evidência que a capacidade de adquirir, armazenar e evocar informações é inerente a muitas áreas ou subsistemas cerebrais, e não é função exclusiva de nenhuma delas. Aprendemos a não fazer algo que nos seja perigoso, a reconhecer rostos ou lugares, a jogar ou praticar um esporte, a dirigir, a nos comportar nas circunstâncias mais diversas, aprendemos idiomas, filosofias, ciências, artes. Contudo, os diferentes sistemas sensoriais, associativos e motores participam em cada um destes aprendiza-

dos e nas correspondentes memórias.

De acordo com as ideias de Rose (1988) existem tantos tipos de memória como tipos de experiência; portanto, muitos as classificam de diversas formas. Uma classificação é de acordo com o tempo transcorrido entre sua aquisição e o momento em que são evocadas: memória imediata (segundos, minutos), recente (horas ou poucos dias), remota (semanas, meses, anos). A distinção dos tipos de memória é útil desde um ponto de vista descritivo e se usa em clínica; mas não há nenhuma evidência real de que esses tipos de memória representem processos diferentes.

A formação ou não de uma memória depois de um determinado evento ou experiência e sua resistência ao esquecimento dependem de quatro fatores, sendo estes a seleção, a consolidação, a incorporação de mais informação e a formação de registros.

Os mecanismos que selecionam as informações que serão eventualmente armazenadas incluem o hipocampo e amígdala. A lesão bilateral destas duas estruturas do lóbulo temporal não ocasiona a perda de memórias pré-existentes (o qual, obviamente, indica que as memórias não se armazenam nelas); mas impede a aquisição de novas memórias.

O hipocampo ocorre no reconhecimento de determinado estímulo, configuração de estímulos, ambiente ou situação, se são novos ou não, e, portanto, se merecem ou não ser memorizados (GRAY, 1982). Para tanto, o hipocampo deve ser capaz de distinguir estímulos, combinações de estímulos e ambientes; compará-los com memórias preexistentes, armazenadas no cérebro (não, como vimos, no próprio hipocampo); e emitir informação referente à novidade ou não da situação ou do ambiente a outras estruturas (seus sítios de projeção).

BEAR (2002, pag. 64) acentua que:

O hipocampo recebe projeções das diversas vias sensoriais através de vias secundárias originadas na formação reticular mesencefálica, septum, amígdala e cortex. Muita evidência recente sugere que o hipocampo é especializado, de fato, no reconhecimento de ambientes, mais do que no reconhecimento de qualquer estímulo. A lesão do hipocampo afeta profundamente, e talvez especificamente, a capacidade de localização espacial.

As memórias não são adquiridas isoladamente, mas sim de maneira sucessiva. A vida diária pode ser descrita como uma continua experiência, ou como uma continuidade de experiências consecutivas. As memórias adquiridas em forma consecutiva podem, muitas das vezes, se interligar de tal maneira que o indivíduo pode vir a se recordar como uma experiência única.

As memórias sequenciais que armazenamos como registros ou capítulos se originam justamente pela peculiaridade que cada memória isolada tem de incorporar uma informação adicional. Os registros se formam durante e depois de cada experiência ou evento memorizado, arquivando várias memórias consecutivas.

ATUAÇÃO DOCENTE E METODOLOGIAS DE ENSINO

O processo da alfabetização engloba o desenvolvimento de um conjunto de

competências que proporcionarão o ato de ler e escrever, em concordância a uma sequência pré-estabelecida por um currículo de alfabetização, que direcionará o aprender (metacognição).

De acordo com Vygotsky, (1988), na etapa inicial da escolarização o aluno está aprendendo a ler; a prioridade, a atenção e o esforço se concentram em quebrar, decifrar o código alfabético, compreender o que significam os sinais gráficos, e que palavras querem representar; este é o momento do aprender a ler. Na segunda etapa o aluno já decodifica as palavras sem esforço e é capaz de lê-las com fluência, então ele lê para aprender o significado das palavras, os conceitos transmitidos num determinado texto, descobrindo novos horizontes. O educador possui papel ativo, sendo capaz de auxiliar e desafiar o aluno para que este se sinta cada vez mais hábil ao realizar uma tarefa considerada difícil.

Os educadores portam o conhecimento, sendo preciso usar diferentes estratégias e metodologias para alcançar os objetivos propostos, pois os educandos ao serem alfabetizados se diferenciam no que se refere ao tempo e espaço.

No que se refere a alunos com dificuldade de aprendizado, autores renomados dissertam que vários fatores precisam ser considerados, dos quais, que é fundamental essas crianças precisam de acompanhamento diferenciado e próximo. Mesmo que contem com a ajuda dos colegas nas propostas em duplas, a intervenção direta e constante do professor se torna indispensável. O apoio é um fator importante, em muitos momentos, para incentivá-los a continuar manifestando suas ideias. A relação estabelecida com a criança e com o que ela produz é fundamental para que ela se sinta capaz de aprender e se desenvolva com segurança.

A escola como modo de socialização específico e como lugar onde se estabelecem as formas específicas de relações sociais; ao mesmo tempo que transmite os saberes, os conhecimentos, está fundamentalmente ligada as formas de exercício do poder. Isto não é somente verdade da escola: todo modo de socialização, toda forma de relação social implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e a aprendizagem de relações de poder. (Vincent, 1994, p.14)

Por essa visão, a variedade e a sequência de tarefas, bem como as particularidades na sua aplicação e no sentido que elas assumem para professores e alunos, junto com sua coerência dentro da filosofia educativa adaptada, definem a singularidade metodológica que se pratica em classe.

Piaget e Vygotsky são unânimes em suas teorias sobre a importância dos jogos no processo de ensino aprendizagem. Para Piaget (1978, p. 370) os jogos têm dupla função: Consolidam as estruturas já formadas (aprendizagem significativa), dão prazer e equilíbrio emocional à criança. Ele classifica os jogos em várias fases de acordo com as estruturas mentais. As crianças de 6 a 10 anos se encontram nas fases pré-operatório e operatório concreto, o que torna imprescindível o contato com o objeto de aprendizagem o que é favorecido através da utilização de jogos.

O processo de compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita desenvolve mecanismos de leitura e de escrita de palavras nas crianças. Ainda que muitas delas aprendam esses mecanismos com relativa facilidade, o desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita de palavras demanda tempo e treino por parte das crianças. Assim, um conjunto de atividades de leitura e escrita de palavras e frases deve fazer parte do planejamento pedagógico das professoras desde o início do Ensino Fundamental.

Quando nos voltamos aos processos e meios de educação especial, a língua se faz um código a ser decifrado por estes alunos que enfrentam maiores dificuldades, investigar e trabalhar alternativas metodológicas na obtenção da leitura e escrita unidas a habilidades psicomotoras, memória e aglutinação de palavras, dificuldades em separação silábica e coordenação motora com movimentos de pinçar que permite a coordenação motora fina, troca de dominância manual visão contralateral.

Os instrumentos utilizados para o desenvolvimento da criança fazem toda diferença no aprendizado, ter conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem auxilia o educador a distinguir as diferenças e permite traçar o processo de intervenção sabendo diferenciar os problemas e proporcionando novas relações entre o aprender, o aluno e a escola.

A família é fundamental e imprescindível na vida de qualquer criança. Em observação a uma criança especial, é também fonte de conhecimento no que diz respeito à aprendizagem das questões sociais básicas. No início da infância, as interações familiares exercem uma ação importante no desenvolvimento social das crianças, estudos afirmam que a voz dos pais é capaz de ser compensada com outros estímulos: como o sorriso, demonstrações de carinho e afeto.

Conforme afirmam diversos autores, os pais precisam estar presentes e envolvidos com os filhos e com a escola, estando ciente das dificuldades de aprendizagem que as crianças têm enfrentado para assim poder auxiliar com todo suporte necessário visando um desenvolvimento global, em que esteja inclusa e educação escolar, a social e a formação intelectual do aluno. FUNAYAMA (2005) descreve que existem pais que infantilizam seus filhos e não se preocupam com as suas dificuldades.

As autoras SMITH; STRICK (2001, p. 36) expressam que as crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser brilhantes, criativas e talentosas em outras áreas, porém em meio a sociedade, onde se valoriza muito o desempenho escolar, estas crianças se sentem fracassadas, principalmente se comparando com as crianças que apresentam um desenvolvimento cognitivo superior, assim gerando um bloqueio cada vez mais acentuado em seu processo de aprendizagem. Paralelo à sociedade, que busca pelo êxito profissional e pela competência a qualquer custo, a escola também segue esta concepção. Aqueles que não conseguem responder às exigências da instituição podem sofrer com um problema de aprendizagem.

Sobretudo, as emoções são uma fonte essencial da aprendizagem, na medida em que as pessoas, desde crianças

até idosos, buscam por atividades e ocupações que as fazem se sintam bem, e tendem a evitar atividades ou situações em que possam se sentir mal. Em função das necessidades, interesses e motivações das pessoas, as emoções fornecem dados fundamentais para imaginar e engendrar ações e para satisfazer os seus objetivos. No ser humano, ao longo de seu desenvolvimento, todas as ações e pensamentos são coloridas pela emoção. O seu impacto na aprendizagem é inquestionável, seja em seus aspectos positivos ou nos seus aspectos negativos.

As emoções fazem parte do ser humano e, consequentemente, do desenvolvimento da criança e do adolescente, constituindo parte fundamental da aprendizagem humana. Sem dispor de funções de auto regulação emocional, a história da humanidade seria um caos e a aprendizagem da criança e do adolescente não seria diferente, as emoções tomariam conta das funções cognitivas e os seres humanos só saberiam agir de forma impulsiva e eufórica. Eis a razão porque o cérebro humano integra inúmeros e complexos processos neuronais de produção e de regulação das respostas emocionais.

É certo que, para que se desenvolva a aprendizagem, pela relevância da emoção na cognição, se faz necessário a criação de um clima de segurança, de cuidado e conforto à volta das situações ou desafios (tarefas, propostas, atividades, etc.) de aprendizagem, algo que distingue a cognição social nos humanos ao longo da história, uma grande expansão cerebral nas regiões temporais e frontais responsáveis pela percepção social e pela comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível constatar que os estudos da neuropsicopedagogia são de grande auxílio para o conhecimento do cérebro humano e a sua relação com a aprendizagem, um processo em andamento, em constante evolução. O desenvolvimento do cérebro não depende somente dos genes, mas sim de uma complexa interação com as experiências do ser humano ao longo de sua vida.

Diversos fatores no cérebro ainda não são plenamente compreendidos entre os neurocientistas, mas é fato que o cérebro possui uma incrível plasticidade, isto é, passa por alterações a todo o momento. Essas alterações ocorrem no instante em que o cérebro é estimulado, modificando a sua anatomia.

O cérebro armazena fatos separadamente, entre neurônios, e a aprendizagem se concretiza quando associados através das sinapses; essa associação ocorre quando novos estímulos procedentes do meio através dos sentidos, são propagados. O cérebro é uma ferramenta que está em constante interação com o ambiente através de estímulos que vêm a facilitar ou dificultar a memorização. O cérebro está sempre objetivando realizar conexões entre as memórias novas e as já existentes, trata-se de um sistema biológico aberto e flexível que cresce e transforma a si próprio em resposta a desafios e que reprime na falta de uso. Dessa forma, não existem dois cérebros iguais; uma vez que a aprendizagem o modifica, quanto mais uma pessoa aprende, mais diferenciado e único se torna o cérebro.

As escolas e os seus educadores

precisam proporcionar mais e melhores condições de aprendizagem emocional se, efetivamente, as suas missões sociais tão transcendentes se compatibilizarem mais com as emoções e as cognições dos seus educandos, e se preocuparem mais com os seus níveis de satisfação com e para a vida.

O profissional neuropsicopedagogo, que está em constante busca de conhecimentos acerca dos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios aos quais o indivíduo possa estar relacionado, terá condições de identificar nos indivíduos tais sintomatologias, procurar identificar quais competências e habilidades que cada pessoa possui, e propor uma intervenção neuropsicopedagógica que, certamente, se fará acompanhada dos familiares, professores, toda equipe pedagógica e demais profissionais que se fazem presentes na vida destes educandos.

REFERÊNCIAS

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELSKY, J. Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo de vida. Trad.

Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Calvin W. Como o cérebro pensa. São Paulo: Rocco; 1998.

FERNANDEZ, Ana C. G. Aportes de la Neuropsicopedagogía a la pedagogia. La visión de Jennifer Delgado em: Desmistificación de la Neuropsicopedagogía.

Colômbia, ASOCOPSIP, 2010. Disponível em http://licenciadospsicologiaypedagogia.blogspot.com/2010/02/aportes-delaneuropsicopedagogia-la.html Acesso em 02/09/2019.

Fonseca V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev Psicopedagogia. 2014.

GARDNER, Howard. A nova ciência da mente. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais. Atheneu: São Paulo, 2002.

PIAGET, J. INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, Marise Borba da. Metodologia para iniciação a prática da pesquisa e extensão. Caderno Pedagógico I. Florianópolis: UDESC, 2001.

OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NA HISTÓRIA DA ESCRITA E SUA EVOLUÇÃO

RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

RESUMO

O presente artigo propõe reflexões acerca dos processos de alfabetização na história da escrita e sua evolução. Procurou-se abordar, neste estudo, ponderações sobre as características da escrita na civilização, levando em consideração a evolução da escrita e seus estilos, bem como, as concepções sobre alfabetização. A metodologia utilizada para este traba-

lho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que tratam desta temática. A utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Dessa maneira, a escrita, surgiu no mundo antigo num momento histórico simultâneo, já o desenvolvimento da competência leitora é contínuo e conta com a participação do aprendiz nas práticas que se envolvem a língua escrita e que se traduz na competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros.

Palavras-chave: Escrita; Evolução; Alfabetização.

ABSTRACT

This article proposes reflections on literacy processes in the history of writing and its evolution. In this study, we sought to address considerations about the characteristics of writing in civilization, taking into account the evolution of writing and its styles, as well as the conceptions of literacy. The methodology used for this work was the bibliographic research of specialists in this area, seminars, articles and dissertations dealing with this theme. The use of writing to record the knowledge produced by man is accompanied by a gradual transformation in the mechanisms of knowledge transmission. Thus, writing emerged in the ancient world at a simultaneous historical moment, while the development of reading competence is continuous and relies on the learner's participation in practices involving written language and which translates into the competence to read and produce texts of the most varied genres.

Keywords: Writing; Evolution; Literacy

INTRODUÇÃO

Os processos de alfabetização na história da escrita e sua evolução estão incorporados aos nossos conhecimentos.

Se de início, a escrita é apenas suporte gráfico da memória auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do seu universo sonoro e transformada numa configuração no espaço da página impressa.

Considera-se a escrita como um marco de passagem da pré-história para a história, sendo principalmente a partir do registro que se compõe a forma de vida de um povo em uma determinada época.

Dessa maneira, o presente estudo justifica-se pela importância da reflexão e compreensão dos processos de alfabetização na história da escrita e sua evolução, assim como, as concepções pedagógicas sobre alfabetização, que determina que quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades que se enriquece com novas habilidades.

A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam esta temática.

Com frequência, os povos chegaram a essa aprendizagem por influencia externa. A escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos convencionais visíveis,

visuais. Mas é evidente que os antigos não entendiam isto da mesma forma que nós hoje com nosso sistema alfabético.

O alfabetizado é aquele que foi ensinado convencionalmente pelo processo escolar de alfabetização que para ler basta seguir com os olhos linha por linha.

Portanto, as aprendizagens significativas privilegiam a ação cooperativa, visando à conquista da autonomia cognitiva e moral. Relacionando a prática com a teoria, pois estas estão intimamente interligadas no cotidiano escolar. Enfocando a figura do Educador como mediador das relações que os estudantes constroem com ele mesmo e com o grupo em relação à escrita e à alfabetização.

A EVOLUÇÃO DA ESCRITA E SEUS ESTILOS

A utilização da escrita para o registro do saber produzido pelo homem é acompanhada por uma transformação gradativa nos mecanismos de transmissão do conhecimento. Inicia-se então um processo de acumulação do saber, gerando a possibilidade de criação de conhecimentos novos a partir do acervo já disponível.

Se de início, a escrita é apenas suporte gráfico da memória auditiva, com o advento da tipografia, a palavra é retirada do seu universo sonoro e transformada numa configuração no espaço da página impressa.

Diferentes configurações indicam diferentes significados. No início, as letras não eram do jeito que conhecemos hoje: eram desenhos. Os egípcios a três mil anos antes de Cristo já eram uma civilização bastante evoluída e tinham uma forma de escrita: usavam sinais para exprimir as mais diversas situações e fatos (IMENES, 1987, p. 182).

Inicialmente, esses sinais conhecidos como hieróglifos era o desenho da própria coisa que indicavam, como por exemplo, o desenho de um sol que representava o próprio sol, e mais tarde foram adquirindo outros significados simbólicos: onde a figura de um sol, tanto podia indicar sol como dia, e assim, evoluindo mais, essa mesma figura passou a indicar sons diferentes como um correspondente a sol e outro a dia.

O homem, através dos tempos, vem buscando comunicar-se com gestos, expressões e a fala. A escrita tem origem no momento em que o homem aprende a comunicar seus pensamentos e sentimentos por meio de signos. Signos que sejam compreensíveis por outros homens que possuem ideias sobre como funciona esse sistema de comunicação. (BARBOSA, 2013, p. 34).

Como naquela época não existia a possibilidade de imprimir os textos, existiam os escribas que os copiavam. Porque havia muito que fazer, tinham que trabalhar depressa: como não podiam caprichar muito nos desenhos que faziam, foram simplificando as figuras cada vez mais.

Já os fenícios, outro povo da antiguidade, gostava de coisas práticas, e assim, simplificaram sua escrita, diminuindo o número de sinais empregados.

Isso tornava mais fácil o aprendizado e a tarefa de escrever.

Com o tempo desenvolveram um sistema de escrita composto de apenas 22 sinais. O novo método vinha revolucionar a escrita tradicional: em vez de indicar ideias completas, seus sinais representavam unidades de som. Assim, um conjunto esses sinais formava palavras como as que eram faladas.

Dessa forma, a escrita passou a ser fonética, isto é, a representação gráfica da própria fala.

Os fenícios viajavam por toda parte, e assim divulgaram seu sistema entre os povos. Os gregos o aplicaram e aperfeiçoaram ainda mais, acrescentando sinais para indicar as vogais que faltavam no sistema fenício. Assim, criou o alfabeto, um método completo e flexível que iria permitir o nascimento de livros e grandes obras literárias.

Os romanos por sua vez, adaptaram o alfabeto grego à língua latina, numa escrita cujas letras eram todas maiúsculas. Já os sumérios trabalhavam na escrita cuneiforme, enquanto os egípcios desenvolveram a escrita hieroglífica.

A escrita cuneiforme foi utilizada para se gravar em paredes de rochedos, corpos de estátuas e grandes monumentos, sendo sempre as inscrições um decalque do texto escrito no tablete de argila. Lê-se um texto em escrita cuneiforme da esquerda para a direita e de cima para baixo, como em português. [...] o tablete de argila possui, em geral, 10 cm (a dimensão da palma da mão), mas pode variar de 3 cm a mais de 50 cm. (POZZER, 2000, p. 41).

Pelo século IX, apareceu a chamada escrita minúscula carolíngia, que se divulgou por todo império de Carlos Magno e deu início às góticas e às atuais minúsculas. Eles mudam bastante com o tempo.

Se, atualmente, podemos ter à mão dezenas de canetas esferográficas de modelos diferentes, compradas por uma bagatela em qualquer esquina, houve tempos em que escrever era bem mais difícil.

... cada palavra de uma língua evoluída oculta um sistema de ligações e relações nas quais está incluído o objeto designado pela palavra e de que 'cada palavra generaliza' e é um meio de formação de conceitos, noutros termos, deduz esse objeto do campo das imagens sensoriais e o inclui no sistema de categorias lógicas que permitem refletir o mundo com mais profundidade do que o faz a nossa percepção... Eis porque a palavra não apenas significa uma imagem, mas também inclui o objeto no riquíssimo sistema de ligações e relações em que ela se encontra. (LURIA, 1979, p. 35).

A escrita também pode ser uma manifestação artística. E, como toda arte, é passível de julgamento. A arte de escrever bonito ou elegantemente chama-se caligrafia termo que vem do grego: Kalli (bom ou belo); graphía (escrita). Isto quer dizer uma forma correta e harmoniosa de desenhar letras e que escrever abre possibilidades estéticas.

Além dos diferentes alfabetos que espelham a cultura das civilizações, há diversos estilos de escrever um mesmo alfabeto e variações na maneira de representar a mesma letra. Exemplo: a minúscula e a maiúscula; a letra de máquina e a de mão. Mas antes de tudo parecer tão simples, a escrita passou por um longo pro-

cesso de evolução como veremos a seguir.

Segundo Fischer (2009):

A maior parte da escrita no Egito Antigo, no entanto, não era em hieróglifos, que tomavam muito tempo para traçar ou entalhar. A escrita hieroglífica cursiva, só muito mais tarde chamada de "hierática", desenvolveu-se quase imediatamente como instrumento prático para escrever documentos comuns – cartas, contabilidade, listas – e já no segundo milênio a. C., também textos literários.

(FISCHER, 2009, p. 43).

Aqui destacamos os processos de evolução da escrita e alguns de seus estilos como:

- Hieróglifos

3.000 anos a.c. os egípcios usaram os hieróglifos para dar seu recado. Talhavam desenhos simples em monumentos e tumbas, ou então, pintavamnos em papiros.

Considerados divinos e assimilados à "palavra de Deus", os hieróglifos constituem um dos sistemas de escrita mais antigos do planeta e costumam ser lidos da direita para a esquerda. De início, representavam objetivos concretos – não ideias. O sentido de alguns hieróglifos foi decifrado a partir da Pedra de Rosetta por Jean-François Champollion, em 1822.

- Ideogramas

A escrita chinesa e, por extensão, a japonesa e a tibetana é composta de imagens pictóricas.

Com o tempo, esses pictogramas foram mudando, mas ainda hoje é possível reconhecer o ideograma da árvore, do sol, da água: são imagens simplificadas sugerindo um significado. As mais antigas caligrafias chinesas foram gravadas em osso. Rolos de pinturas com caligrafias são ainda hoje uma forma de ate decorativa muito popular. Desde 1956, foi imposto um sistema de transliteração ao alfabeto latino em Pequim, na China.

- Sistema Braile

Este é o alfabeto usado pelos cegos. Com a ponta dos dedos, eles sentem cada "letra escrita" e, assim, decifram o sentido das frases. Composto de 34 sinais em alto-relevo sobre um papel muito suave demorou oito anos para ser aperfeiçoado pelo francês Louis Braille (1809 – 1852).

- Alfabeto Cirílico

Usado pelos povos eslavos na Rússia, na Ucrânia, na Bulgária e na Eslováquia, é uma adaptação do antigo alfabeto grego feito por São Cirilo (827 – 869), no final do século IX.

Inicialmente composto de 43 letras, derivadas de combinações entre o hebraico e o grego, perdeu algumas e hoje se resume a 33 letras.

- Alfabeto Grego

Utilizado em antigos textos, acrescentou ao alfabeto fenício, no qual se inspirou a representação das vogais, já que o fenício só tinha consoante. Passou a ser usado por volta do ano 800 a.C. Tem 24 letras, entre elas alfa e beta, que formam o alfabeto grego.

- Hebraico

Usado pelos judeus nas Escrituras Sagradas, tem 22 letras e é lido da direita para a esquerda. O hebraico é a língua dos hebreus – povo descendente de

Abraão. É a escrita que foi utilizada no Antigo Testamento. Acredita-se que o mais antigo documento conhecido em hebraico – O Canto de Débora – seja anterior ao ano 1000 a.C.

- Alfabeto Latino

O alfabeto que usamos na Língua portuguesa é o latino. Com a expansão da civilização cristã, ele conquistou toda a Europa. Hoje, é o mais usado no mundo.

- Instrumentos para escrever

Por volta de 300 anos d.c., entrou em cena a caneta grossa, feita com junco ou bambu, cuja ponta, talhada fina, podia ser embebida em qualquer tinta.

Na Europa, os primeiros livros foram escritos com bico de pena!

Em 1792, Jacques Nicholas Conte aperfeiçoou o lápis, um instrumento formado de uma ponta de grafite protegida por um invólucro de madeira dura.

Em 1938, o húngaro Laszlo Biro provocou nova revolução na escrita:

inventou uma caneta descartável dotada de uma ponta em forma de esfera em lugar de um bico. Nascia à esferográfica.

Muito usada até os anos de 1970, a caneta-tinteiro, que armazena tinta num reservatório, foi inventada em 1884 pelo norte – americano Lewis Waterman.

AS CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA NA CIVILIZAÇÃO

O questionamento sobre o que é a escrita parece simples em ser respondido, acredita-se que num mundo povoado por representações escritas como o que vivemos, a mais leiga das pessoas se arriscaria em uma resposta.

Contudo, esta, entre várias outras criações humanas, considera-se a escrita como o aprimoramento de algo que já era conhecido, embora não se conheça o nome dos autores das reformas mais importantes da história da escrita como o de tantos outros grandes nomes responsáveis por melhorias essenciais da humanidade.

A escrita, por sua vez surgiu no mundo antigo num momento histórico simultâneo de uma série de elementos diversos chamados de civilização acompanhada de um notável desenvolvimento das artes do governo, do comércio, da agricultura, da manufatura e dos transportes.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) enfatizam:

Embora desde a Renascença (século XV) a universalização da aprendizagem da escrita e da leitura fosse uma reinvindicação das classes excluídas do acesso à cultura letrada, somente com a criação dos sistemas nacionais de ensino dos Estados modernos (século XIX) foi que se concretizou a ideia de escola como a instituição encarregada de iniciar as crianças no mundo da escrita e, com ela, criou-se o modelo de alfabetização que conhecemos hoje.

(FONTANA e CRUZ, 1997, p. 170).

Observando-se os fatores geográficos, sociais e econômicos que conduzem ao desenvolvimento de uma civilização, notamos que o complexo de condições

que se origina nesse momento histórico não poderia funcionar se não existisse a escrita. De acordo com Gelb (1993, p. 35), a escrita existe somente em uma civilização, e esta, sem escrita não pode existir.

Considera-se a escrita como um marco de passagem da pré-história para a história, sendo principalmente a partir do registro que se compõe a forma de vida de um povo em uma determinada época.

A evolução da escrita sempre busca simplificação econômica e agilidade na representação. É sempre marcada por necessidade historicamente determinada. A possibilidade de divisão de uma palavra em sílabas componentes significa um grande avanço na compreensão de um idioma.

A escrita, privada de sentido e do seu funcionamento social, é convertida em fim último da aprendizagem escolar. E esta, em vez de ser vista como parte imprescindível de um processo amplo, passou a ser considerado o único e possível caminho de apropriação e de elaboração da linguagem escrita. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 172).

Com frequência, os povos chegaram a essa aprendizagem por influencia externa. A escrita constitui-se num sistema de intercomunicação humana por meio de signos convencionais visíveis, visuais. Mas é evidente que os antigos não entendiam isto da mesma forma que nós hoje com nosso sistema alfabético.

O alfabetizado é aquele que foi ensinado convencionalmente pelo processo escolar de alfabetização que para ler basta seguir com os olhos linha por linha.

Fontana e Cruz (1997) destacam:

Já para Vygotsky e Luria, a escrita é mais do que um sistema de formas linguísticas organizadas segundo uma lógica com a qual o sujeito se confronta, esforçando-se por compreendê-lo. Ela é uma forma de linguagem, uma prática social própria de membros de uma sociedade letrada.

A escrita nos confere o título de cidadãos. É por meio do registro legal, nosso primeiro documento, que somos inscritos no rol de habitantes do país, temos nossa nacionalidade definida. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 180-181).

O texto escrito, tentando transformar cada letra, sílaba e palavra numa oralidade que na maioria das vezes lhe soa estranhas.

Tendo em vista o precário dispositivo que lhe foi ensinado quando o alfabetizado passa em uma grande livraria, entre numa biblioteca pública ou mesmo repara numa grande cidade e deve perguntar: Por que e Para que?

A chegada do século XX inaugurou numa fase de explosão da informação redimensionando o papel da escrita nas sociedades modernas.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil analfabetismo ainda é um dos maiores obstáculos do exercício da cidadania e exclusão social das camadas mais desprovidas da população.

Acredita-se ser imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, pois num mundo em rápida e crescente

evolução como o qual em que vivemos é necessário que o adulto que não conseguiu ser alfabetizado na época adequada, incorpore que nunca é tarde para começar e como ele faz parte do mundo, deve ser sujeito deste mundo e não simplesmente espectador.

Segundo Fontana e Cruz (1997):

O processo de elaboração, porém, não compete só à criança. Nós, professores, também participamos dele ao analisar com ela sua produção, quando a ajudamos a perceber o curso de seu próprio processo de elaboração. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 217).

Portanto, ele distinguirá estes dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel do homem na realidade e com ela; as relações entre a natureza e a comunicação dos homens; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador.

O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. “É entender o que se lê escrever o que se entende.” (FREIRE, 2006,

p. 72). Por isso, a alfabetização não pode ser como uma doação, de fora para dentro, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, ajustado pelo professor.

Solé (2008, p.18), defende que poder ler, isto é compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

Assim como outras coisas, ler é uma questão de compartilhar. Compartilhar objetos, compartilhar tarefas compartilhar os significados construídos em torno delas. No entanto, nessa atividade compartilhada a responsabilidade é diferente para o professor e para os alunos, pois o primeiro pode se colocar ao nível dos segundos, para ajudá-los a se aproximar dos objetos perseguidos. (SOLÉ, 2008, p.173).

Acredita-se que o desenvolvimento da competência leitora não termina quando o aluno domina o sistema de escrever e ler; o processo é contínuo e conta com a participação do aprendiz nas práticas que se envolvem a língua escrita e que se traduz na competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros.

Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua, mais se estabelece a comunicação com os textos impressos, por meio da busca da compreensão; constituindo uma tarefa permanente, que se enriquece com novas habilidades à medida que se manejam adequadamente textos cada vez mais complexos, sabe-se que ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Educador é o mediador das relações que os estudantes constroem com eles mesmos e com o grupo em relação à escrita, assim, favorecendo a alfabetização.

Digamos que o professor – educador/alfabetizador – não saiba desses primórdios, talvez a criança não perceba

qualquer diferença entre este e aquele que conheça, porém, também já sabemos que a criança pressente e insegurança deste professor, dando assim um completo desarranjo e a mesma não conseguindo completar seus objetivos e nem o professor assim o fará.

Dessa maneira, é imprescindível haver uma conscientização sobre a importância da alfabetização para esse novo milênio, pois num mundo em rápida e crescente evolução como o qual em que vivemos é necessário conhecimento da evolução da escrita, bem como, compreensão das concepções pedagógicas sobre alfabetização, a fim de contribuir na formação de cidadãos críticos e autônomos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. J. Alfabetização e leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IMENES, L. M. As letras na história da civilização. São Paulo, Scipione, 1987.

LURIA, A. R. (1979). Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FISHER, Steven R. História da escrita: Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: Em três Artigos que se Completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GELB, I. J. História de la escrita. 6. reimp. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERRENOUD, P. Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POZZER, K, M, P. Ensino, escrita e burocracia na Suméria. In: BAKOS, Maegaret Marchiori; CASTRO, Ieda Bandeira; PIRES, Leticia de Andrade (Org.). Origens do ensino. Porto Alegre Edipucrs, 2000.

SILVA, A. C. CARBONARI, R. Cópia e Leitura Oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord. geral). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 2002. P. 103 – 115.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

RECURSOS TECNOLÓGICOS E TEMAS TRANSVERSAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A ESCOLA COMO FORMADORA DE CIDADÃOS

ROBERTA RAMOS BRITO SOARES

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo realizar um estudo sobre o conceito da transversalidade e os recursos tecnológicos como auxílio no processo de ensino aprendizagem. Os temas transversais formam um agrupamento de temáticas sociais essenciais, comprometidas com a formação cidadã dos indivíduos que de-

vem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância dos conteúdos tidos como básicos para a educação.

Os educandos sentem necessidades na abordagem dessas temáticas em sala de aula, por entenderem que o ambiente escolar é o único lugar que conseguiriam obter informações sobre diversos assuntos. Sendo assim, a grande importância na abordagem desses assuntos para o desenvolvimento social desses indivíduos, a discussão de questões em sala de aula provocam, não só a curiosidade do assunto, mas também, contribuem para o crescimento individual e o desenvolvimento de relações interpessoais.

A utilização das tecnologias presentes no dia a dia dos estudantes esta sendo vista como aliada e não como uma vilã, o uso de celulares, tablets, computadores como estratégias para estimular os estudos e para divulgar diferentes conteúdos pode auxiliar o professor na abordagem destes temas transversais.

Palavras Chave: Temas transversais, papel social, escola formadora, tecnologia.

INTRODUÇÃO

Atualmente os Temas Transversais representam a questões importantes na vida cotidiana. Nessa perspectiva que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, e do Trabalho e Consumo, interdisciplinaridade e entre outros, trata-se de temas consideráveis na sociedade brasileira.

Com isso, a uma contemporização no currículo escolar, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades, tornando uma aprendizagem ativa e significativa ao educando. Portanto as aulas devem ser reflexivas cuja intenção pedagógica, é formar sujeitos com posicionamentos e concepções a respeito de suas causas e efeitos, de sua dimensão ético-política e histórica.

O educador deve planejar suas aulas englobando varias questões, disciplinas e fundamentos a respeito do ensino e aprendizagem e levando em consideração as necessidades e interesses da comunidade. Nessa perspectiva, o desafio dos professores são tornar suas aulas mais significativas, interessantes, trabalhar com conteúdos de diferentes contextos, oferecendo-lhe condições para refletir a respeito da responsabilidade de cada pessoa no planejamento e no consumo consciente para a melhoria da qualidade de vida.

DESENVOLVIMENTO

Para o MEC, “os temas transversais na educação estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva, e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhadas, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes”.

Nesse sentido, é necessária a incluir diversos temas transversais na aprendizagem, temas fundamentais para se viver na sociedade atual e aliar aos conteúdos curriculares, Sendo assim, os conteúdos devem ser consideráveis à sociedade e à

formação do cidadão.

O artigo mostra que, dentro desse contexto educacional e social, o papel das instituições são valorizar as potencialidades do educando, estimulando-os para despertarem o olhar sobre diversas questões, sempre com respeito e tolerância às diferenças.

De acordo com os PCNs, os termos interdisciplinaridade e transversalidade definemse por: A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a interrelação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. (...) A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a escola deve sempre trabalhar em conjunto com os profissionais da educação e comunidade para trazer constantemente novos caminhos, abrindo diversas possibilidades para prática educativa.

Portanto, o educador deve estar apto em promover conhecimentos educacionais, pessoais e sociais para os educandos. Portanto, seu objetivo é prepara-los os para serem independentes e superarem seus desafios como seres humanos.

ATIVIDADES E RECURSOS DE MATERIAIS/TECNOLOGICO

Os recursos tecnológicos em sala de aula também auxiliam o trabalho com os temas transversais, pois trás benefícios importantes para promover a integração entre alunos e educadores.

Através de plataformas online, por exemplo, é uma ótima forma de debater com os alunos os temas transversais tratados em sala de aula. Esse recurso tecnológico ajuda a estimular a troca de informações, permite a interação entre os envolvidos e fornece um aprendizado mais significativo.

No entanto, a internet se torna grande aliada na educação pois proporciona oportunidade em explorar diversos conteúdos de caráter social, por meio de pesquisas utilizando o tema transversal. Além desses recursos tecnológicos, o professor como mediador é importante elaborar entrevistas para conhecimento prévio do aluno, trazer atividades como seminários, desenvolvimento de projetos, trazer vídeos, leitura de textos e de imagem, exposições de trabalhos, jogos e brincadeiras, para que suas aulas sejam interessantes e atrativas pois ajudará na construção de uma consciência crítica e reflexiva, buscando a superar os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo permitiu me aprofundar melhor sobre esse tema, pois abrange varias temáticas, proporcionando novas estratégias e metodologias de ensino, tornando necessário o uso de meios tec-

nológicos. Sendo assim, como mediadora devo buscar formas de utilizar temas do cotidiano do aluno tornando-os indivíduos participantes, sujeitos que pensam, expressam, cidadãos responsáveis, aprimoramento seu ético e intelecto.

Cabe ressaltar que a educação tem a capacidade de promover princípios, desenvolver habilidades nos indivíduos e quanto é importante o professor intervir de forma sistemática nas questões sociais e nas práticas pedagógicas relacionadas aos temas transversais, numa ação coparticipava em sala de aula, com o objetivo de desenvolver valores, autoconhecimento e autonomia dos educandos.

Ao concluir esse estudo pude compreender sua importância na ação formativa e construção e identidade profissional do educador e que é preciso refletir constantemente sobre nossas práticas educacionais, sendo necessário estar sempre atualizados pois somos elementos fundamentais na formação humana.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ulisses Ferreira de. Ética, moral, cidadania: a importância dos temas transversais na escola. AMAE – Educando, Belo Horizonte, n. 262, p.

36-37, set. 1996.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais. Temas

Transversais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental, 1998,

- BRANDÃO, E. J. R.; RICHETTI, S. (2006). Informática na educação: a percepção de professores quanto ao uso do computador nas escolas. In:

Brandão, E. J. R. (Org). Tecendo Caminhos em Informática na Educação.

Passo Fundo:UPF.

- http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf

- http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/4%20PCN1-8etica.PDF

LITERATURA INFANTIL E SUAS MODIFICAÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA.

ROMANA DIAS LUCIO

RESUMO

Muitas vezes pensamos que as histórias infantis que remontam a séculos atrás sempre foram feitas para as crianças, e de acordo com a nossa visão atual que temos delas. Mas, a concepção de criança que temos na atualidade foi uma construção social, sendo modificada ao longo da nossa história.

A literatura infantil apresenta histórias antigas que parecem ter sido feitas para as crianças, mas, na verdade “Chapeuzinho Vermelho” e outras foram primeiramente narradas para o publico adulto. Para tanto, este estudo bibliográfico vai analisar como a concepção de infância modificou a literatura infantil ao longo da história.

Palavras-Chave: literatura infantil, concepção de infância e história.

INTRODUÇÃO

Em relação a este tema é pertinente interrogar: quais foram as principais alterações ocorridas na literatura infantil ao longo da história? Como a concepção de infância influenciou a literatura infantil? A literatura infantil manteve sua importância para o desenvolvimento da criança?

A sociedade, ao longo de sua história, vem descobrindo e redescobrindo a importância da criança para o futuro da humanidade. A forma de ver esta criança foi se modificando no decorrer das novas descobertas, nas várias áreas de conhecimento. Novos teóricos levantaram estudos da importância de contar histórias para facilitar e melhorar o desenvolvimento infantil. Assim sendo, a literatura infantil deve ter se modificado a fim de atender a estas necessidades.

Justifica-se a escolha deste tema devido à curiosidade que foi despertada ao lermos os clássicos Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve e os sete anões, escrito pelos Irmãos Grimm.

Acredito que estas mudanças podem ter sido influenciadas pela nova concepção sobre a infância.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho foi o de demonstrar como a mudança de concepção em relação à infância influenciou a literatura infantil.

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizada pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e realizada análise e comparação de dois clássicos e suas respectivas comparações.

A fim de melhor apresentar o tema, a monografia foi dividida em três capítulos. O primeiro trata da fundamentação teórica, enfocando os seguintes tópicos: o histórico da infância, no qual se relata como o sentimento de infância foi sendo construído através das novas descobertas; o histórico da literatura infantil, enfocando o surgimento da literatura voltada para crianças.

DESENVOLVIMENTO

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1- Histórico da infância

Em todas as sociedades, desde as culturas mais primitivas, já existia educação, as primeiras formas eram por imitação. Na Antiguidade Clássica, já houve uma certa preocupação em como deveria ser dada a educação para os meninos e meninas (gregos e romanos). Na Idade Média, com o poderio católico, a educação era totalmente religiosa. Com a Renascença, houve grandes evoluções na educação, com o surgimento de universidades e colégios, projetos sobre como ensinar começaram a ganhar maior amplitude. (SALEM, 1970)

Como se pode analisar, após este breve relato, sempre houve a necessidade do homem de transmitir sua cultura para as novas gerações, através de formas diferentes em realizar este processo. Desde tempos remotos, o homem percebeu a necessidade de se agrupar em pequenas tribos, assim passando, pouco a pouco,

de nômade para sedentário (ARIÈS, 1973). Uma das formas mais simples que o homem encontrou para transmitir a cultura foi através dos serões em que os mais jovens se reuniam para ouvir as histórias dos anciões. (SALEM, 1970)

Na realização destes serões, não havia separação de crianças e adultos, pois as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, como cita Philippe Ariès,

Na sociedade medieval (...) o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, [pois não havia] consciência da particularidade infantil(...). (1973:99)

Para o historiador Ariès (1973), particularidade infantil é a consciência que distingue a criança do adulto e até mesmo dos jovens. Ariès afirma que,

Até o século XII, a arte medieval desconhecia ou não tentava representá-la. (...) Uma miniatura otoniana do século XI nos dá uma idéia impressionante da deformação que o artista impunha aos corpos da criança (...). (1973:17)

Ariès (1973) relata que, para a sociedade medieval, realizar o registro da idade das pessoas não era importante, assim sendo, não realizavam a separação entre a infância, a adolescência e a adultice, pois não possuíam a consciência biológica que se tem hoje.

Com esta visão, consideravam que a criança era um adulto em miniatura e, quando muito pequena, eram mimadas e vistas como coisinhas engraçadas e assim que possuíam condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes. (ARIÈS, 1973)

Neste contexto social e nesta concepção de não existir infância "(...) a criança acompanhava a vida social do adulto, participando de sua literatura". (CUNHA, 1978:67)

Salem retrata como a falta do conhecimento sobre a particularidade infantil se refletiu na literatura:

(...) não houve literatura infantil, mesmo porque o ensino

elementar apenas começou no século XVI e só então surgiu a necessidade de ser encontrada a maneira de facilitar para as crianças o aprendizado. (1970:23)

Ariès estudou pinturas, quadros, diários, etc, da idade medieval e alguns objetos datados a.C., nos quais havia crianças:

Um belo bronze sardo do século IXa.C. representa uma espécie de Pietá:uma mãe segurando em seus braços o corpo bastante grande do filho: mas talvez se tratasse de uma criança, como observa a nota do catálogo (...).

(1973:18)

Portanto, " até o fim do século XIII,não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido (...)" (ARIÈS,1973:18). No final deste século, surgiram pinturas de crianças que se aproximam do sentimento moderno da infância, mas antes disso, "até mesmo o menino Jesus nas pinturas era retratado como um adulto em miniatura (...)" (ARIÈS, 1973:19)

Depois, a "(...) infância religiosa deixou de se limitar à infância de Jesus (...)", a representação de crianças santas

da igreja começou a ganhar cada vez mais espaço. Logo após, as pessoas leigas do século XV e XVI iniciaram as pinturas das crianças com a família, no meio da multidão, brincando com seus companheiros e a criança na escola. (ARIÉS,1973:21)

Ariès explica que o motivo de a criança nunca aparecer retratada sozinha,era que,

Não se esperava (...) que a criança já contivesse a personalidade de um homem. Elas morriam em grande número (...). Essa indiferença era uma [conseqüência] direta da demografia da época [o que] persistiu até o século XIX (...). (1973:22)

O sentimento de infância foi se modificando através das novas descobertas, no século XIII. Entre elas, a teoria Malthusiana, segundo a qual a população tendia a crescer além dos limites de sobrevivência, e a propagação das práticas contraceptivas, a ideia de desperdício necessário (com as novas descobertas na medicina o índice de mortalidade infantil diminuiu) desapareceu. No século XVII, os retratos de crianças sozinhas começaram a ser pintados com maior frequência.

(ARIÈS, 1973)

Ariès cita as preocupações que começaram a surgir em relação às crianças:

Os adultos interessaram-se também em registrar as expressões das crianças e em empregar seu vocabulário, ou seja, o vocabulário utilizado pelas amas quando estas lhe falavam (...). (1973:29)

A educação das crianças "entre os educadores do século XVII até o século XX

[passou a ser de] interesse psicológico e da preocupação com a moral." (ARIÈS, 1973:104).Os educadores começaram a ganhar espaço, as novas idéias com a preocupação de tornar as crianças pessoas honradas e homens racionais, juntamente com a necessidade de ensinar as crianças a manterem bons hábitos higiênicos para evitar a propagação de doenças, se expandiram e deram início ao novo sentimento de infância. (ARIÈS, 1973)

Ariès relata que o novo sentimento em relação à criança tornou-se presente no cotidiano da família, pois

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério (...).Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram

dignas de preocupação (...). (1973:105)

Para Oliveira (2002), o sentimento de infância é uma construção social, assim sendo, cada descoberta significativa que a sociedade produz pode ou não modificar o sentimento em relação à criança. Para responder às novas expectativas do novo sentimento da infância "modelos educacionais foram criados para responder aos desafios estabelecidos pela sociedade europeia". (OLIVEIRA, 2002:59)

Estas transformações deram-se graças às descobertas que foram realizadas no Renascimento:

O desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas ocorridas no período do Renascimento es-

timularam o surgimento de novas visões sobre a criança e sobre como deveria ser

educada (...). (OLIVEIRA, 2002:59)

As novas teorias educacionais criadas por diversos educadores, como Erasmo, Montaigne, Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Montessori, entre outros, estabeleceram a base para um sistema de ensino centrado na criança. (OLIVEIRA, 2002)

Oliveira relata que a criança deixa de ser uma coisinha engraçada para se tornar,

(...) o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidade a objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos (...). (2002:62)

Assim, a infância ganhou seu espaço na sociedade, a educação da criança passou a ser considerada como o "preparo para uma autoeducação" (SALEM, 1970:48) "e a sociedade se rendeu ao universo infantil, e até hoje ainda não conseguiu desvendá-lo". (OLIVEIRA, 2002)

Capítulo 2 – A literatura infantil.

2.1 - Histórico da literatura infantil

A origem da literatura infantil é bastante incerta. Os estudiosos ficam em dúvida sobre quando o homem começou a escrever com a finalidade de proporcionar uma literatura para a criança, levando em conta seus aspectos mentais e emocionais. Muitas histórias que atualmente consideramos infantis foram criadas para adultos, não existia livro destinado para as crianças, pois estas histórias eram passadas de boca em boca através dos serões. (SALEM, 1970)

Para melhor entender o começo da literatura infantil, é importante estudar os sistemas educacionais, que mostram como evoluiu o ensino das crianças, e como os estudos voltados para o desenvolvimento infantil nas áreas de psicologia e pedagogia influenciaram neste processo. (SALEM, 1970)

Na educação dos povos gregos e romanos, a educação era realizada para o Estado e sociedade, a criança "era apenas o instrumento para atingir a meta desejada". (SALEM, 1970:20). Na Idade Média (século V até século XV), a educação era de um caráter religioso e prático, que visava a oralidade e a memorização. Na Renascença (século XVI), surgiu a escola primária com caráter universal. (SALEM, 1970)

Para Carvalho (1989), não existe literatura infantil sem criança e escola, pois só com a escola é possível proporcionar livro ao alcance de todos. Carvalho afirma que "criança e escola começaram a dar seus primeiros passos rumo ao sol, no século XVII, quando se inicia a Literatura da criança (...) com Perrault e Comenius". (1989:75)

Segundo Abramovich, em sua página digital, os primeiros escritos destinados à criança eram páginas coladas a um suporte, que à primeira vista, poderia ser usada como uma palmatória. Nestes impressos tinha o ABC, orações, ensinamentos morais e políticos. Este tipo de livro começou em 1440 e durou até 1850.

Na França, o ensino era realizado por frades. Em 1684, os Irmãos Cristãos fundaram o Instituto Escolas Cristãs. La

Salle foi um dos fundadores destas escolas e, em 1697, redigiu livros, cartilhas e catecismo para as crianças desfavorecidas, com a finalidade de facilitar a cristianização infantil. Esta foi à primeira forma de leitura infantil. Com a necessidade cada vez maior de encontrar maneiras de facilitar o ensino para as crianças, teorias educacionais foram elaboradas, as mais citadas foram do professor Richard Mulcaster (1581): "Posições que devem ser examinadas, as quais são necessárias para a educação das crianças", entre outras. Comenius, afirmava que a educação se dava através dos sentidos e redigiu um livro contendo várias ilustrações. As ideias destes estudiosos foram aproveitadas por outros estudiosos e ganharam espaço no campo da educação infantil.(SALEM, 1970)

Alguns livros que podem ser considerados um passo inicial para a literatura infantil, foram as obras de Perrault. Entre elas estão: A gata branca; O pássaro azul; A bela dos cabelos cor de ouro, entre outras. Logo após vieram teóricos: Locke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi etc., que contribuíram para o desenvolvimento da literatura infantil. De 1812 a 1815, os Irmãos Grimm (Guilherme Carlos e Jacob Luís

Carlos) adaptaram os contos populares da Alemanha para as crianças, só que "alguns acham que foram escritos para adultos; outros, que, sua finalidade era preservar a tradição popular". (SALEM, 1970:23). Mas apesar das controvérsias, os contos atingiram admiravelmente o público infantil, entre os contos dos Grimm encontramse: Branca de Neve e os Sete Anões; O pássaro de ouro; A touca mágica; Hansel e Gretel, e outros. (SALEM, 1970)

Também se encontram educadores que contribuíram para o desenvolvimento da literatura infantil, como John Frederick Herbart (1776-1841), alemão, "foi o primeiro educador a proporcionar um método para o processo de instrução do professor". (

SALEM, 1970:32). Logo após veio Froebel, acreditando que "a vida da criança não deveria visar a vida do adulto, mas sim, a vida que a rodeia". (SALEM, 1970:32). Depois dos estudos destes educadores surgiram diversas obras da literatura infantil. (SALEM, 1970)

Para Salem (1970), as obras literárias até o século XIX eram de um caráter moral e didático, logo após, com as teorias de Froebel, os escritores de literatura infantil começaram a se preocupar em despertar o interesse da criança para os contos, e a moral passou para segundo plano. Para conseguir despertar o interesse destas crianças Salem cita que, " os autores usaram uma nova fórmula (...) que introduzia nos contos infantis, o elemento encantado, o fantástico, o maravilho, o faz de conta (...). (1970:36)

Para isto ocorrer, os autores buscaram contos de fada e contos de ficção do passado. Isto também ocorreu por causa do movimento literário que estava em alta, o romantismo, que tem como sua principal característica o predomínio do sentimento sobre a razão. (SALEM, 1970:36)

Para Salem (1970), a literatura propriamente dita deve início no século XIX, a autora relata que esta literatura é, "pura, sem preocupação didática, mas conse-

guindo agradar simplesmente pela arte de despertar o interesse e prender a atenção da infância." (1970:37)

Neste contexto, os contos do passado, o folclore, os contos de ficção, "invadiram o mundo infantil em forma de tradução, adaptação, imitação, compilações, vindo sempre ao encontro do gosto da criança, e interessando-a profundamente". (SALEM, 1970:37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir que a literatura que era direcionada para o público adulto, foi modificada para atender as expectativas do público infantil, porém não foi um processo rápido e nem fácil. Somente a partir da alteração da forma do adulto ver a criança é que a particularidade infantil foi notada. Desta forma a literatura infantil começou a surgir com a mudança de concepção da infância, em um processo histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Pilippe. História Social da infância. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. Literatura infantil: visão histórica e crítica. 6ª ed. São Paulo: Global Universitária, 1989.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SALEM, Nazira. Histórias da literatura infantil. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA DA SILVA AUGUSTO

RESUMO

O artigo elaborado tem como tema "Arte na Educação Infantil" tendo como objetivo fomentar qual a importância da Arte e seu processo de aprendizagem no cotidiano educacional das crianças. Relação professor observador as diversas formas de expressão a qual os alunos demonstram dando significados a leitura da sua arte, focadas na criatividade sem deixar de propiciar recursos significativos para que se sintam pertencentes e seguros ao expor suas habilidades, sentimentos e criação. Os recursos para a realização desta pesquisa foram feitos por meio de análise de bibliografias e documentos fundamentados em autores e documentos que tenham uma forte relação com o contexto da Arte na infância.

Palavra Chave: Arte, Educação Infantil, Capacidade Criativa, Desenvolvimento, Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A arte faz parte da vida do homem, apresentando-se com significados diferentes conforme a cultura na qual foi introduzida.

Nos tempos atuais, a arte pode ser

pensada como parte da vida da criança, pois ela nasce espontaneamente, como necessidade, propiciando por si mesma uma leitura do mundo, captação da realidade e expressão pessoal dessa leitura.

Quanto mais viver essa leitura, mais aumentará sua capacidade pessoal e sua consciência crítica.

O interesse pelo presente tema surgiu a partir da inquietação em pensar que, aprender a desenhar é criar formas de representar graficamente objetos ou experiências, baseando-se em ideias e sentimentos, e por isso, a produção gráfica infantil pode ser bastante rica, porém, o professor precisa saber trabalhar com seus alunos que a compõem, enfrentando técnicas e estéticas.

Conforme explica Greig (2004), não se pode esperar que a arte traga conteúdos educacionais explícitos. Se por acaso trouxer, deixa de ser arte e passa a ser peça pedagógica, esvaziada do que a arte tem de melhor e mais inquietante: o fato de não ser enquadrada em qualquer categoria que não seja a da própria arte.

Através da arte é possível despertar a atenção de cada criança de modo singular de sentir e outras perspectivas de aprendizagem artística, pois a arte permite que a criança através dos símbolos expresse seus sentimentos e amplie o autoconhecimento, como salienta Duarte Jr (1996, p.65):

Através da arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, naquilo que escapam a linearidade da linguagem. Quando, na experiência estética, meus sentimentos entram em consonância (ou são despertados) por aqueles concretizados na obra, minha atenção se focaliza naquilo que sinto. A lógica da linguagem é suspensa e eu vivo meus sentimentos, sem tentar "traduzi-los" em palavras. A arte é um valoroso processo educativo, por meio das tendências individuais, encaminha a formação do gosto e estimula a inteligência e fortalece a formação da personalidade do indivíduo.

Ao criar a criança desenvolve e a percepção, imaginação, observação, raciocínio, o controle gestual e a capacidade de aprendizagem, e a arte é uma das poucas matérias do currículo que permite esse desenvolvimento, Barbosa (1997, p.80) afirma:

"[...] Elas veem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre qualidades. Elas fazem arte [...] essas quatro operações constituem: a produção, a crítica, a História e a Estética da arte" (sic).

A arte de criar

Uma grande transformação ocorreu com o movimento moderno, que trouxe grande impacto para o mundo das artes. Essa renovação deve-se ao Movimento de Arte Moderna de

1922. "No Brasil, como já havia acontecido na Áustria com Cizek, o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud levou a uma valorização da Arte Infantil" (Barbosa, 1995, p 44).

2. LIVRE EXPRESSÃO E MODERNISMO

Mario de Andrade e Ana Malfati fo-

ram os introdutores da ideia livre expressão para a criança. Anita Malfati orientando classes para jovens e crianças em São Paulo, e Mario de Andrade, promovendo programas e pesquisas na Biblioteca Municipal de São Paulo, escrevendo artigos a respeito em jornais e introduzindo no seu curso de História da Arte, na Universidade do Rio de Janeiro, estudos sobre a Arte da criança.

A livre expressão originada no expressionismo levou a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a dança expresse seus sentimentos e a de que Arte não é ensinada, mas expressada.

Somente em 1948, com a criação da Escolinha de Arte no Brasil, novos horizontes se abrem para novas concepções e o objeto mais difundido da Arte Educação passou a ser, entre nós, o desenvolvimento da capacidade criadora em geral.

(...) É necessário ensinar a ver, analisar, a especular, a investigar. Todos os professores de Arte sabem da necessidade de estudar e conhecer a teoria da percepção, a criatividade, a antropologia e a estética, mas poucos estão realmente empenhados nisso (BARBOSA, 1995, p 46).

Como consequência, vimos que, por meio de leituras pouco digeridas ou modernas, e superficialmente divulgadas, novos objetivos vão sendo elaboradas sucessivamente para a Arte na Educação, mas nenhuma mudança de métodos é operacionalizada.

Dar um tema para ser desenhado é apelar para a memória perceptiva, conduzindo a uma imagem preponderantemente conceitual, sobrepondo a visão corpórea do fato ou objeto, e ocasionando dominância do intelecto sobre o sensível.

A esse respeito, várias pesquisas têm demonstrado que a educação pode, valorizando, sobretudo um desses aspectos, levar a uma prática que o desenvolva mais intensamente.

Barbosa (1995 p.49) ressalta que "as atividades de nossas escolas e, em geral, das escolas do mundo ocidental, por exemplo, ainda hoje são regidas por forte tendência à intelectualização e a assimilação de conteúdos"

Desta forma, não devemos desperdiçar a Arte, tornando-a apenas veículo de intelectualização, quando pela sua própria natureza ela poderia exercer papel mais preponderante. Por fim, deve-se notar que essa função dificilmente poderá ser exercida por outra disciplina do currículo.

2.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Dentro de cada criança existem "imensas virtualidades sensoriais, aptidões emotivas, possibilidades de felicidades sensíveis" (PORCHER, 1982, p. 32).

O educador deve fazer tudo o que pode no plano da educação escolar, pois é o plano mais geral e decisivo da criança. Ele deve conduzir o aluno à realização dessas virtualidades, pois se deixar passar o momento oportuno quer por indiferença, falta de preparo ou por negligência, contribuirá para a banalidade do mundo, a insignificância da vida.

Para que as crianças se expressem livremente é preciso que sejam observadas algumas condições, das quais temos as psicológicas que representam a con-

fiança e a liberdade, pelas quais ajudam a criança a realizar as diversas habilidades exigidas pela Educação Artística. As pedagógicas são indispensáveis, pois é preciso que a criança tenha desejo de se expressar, já que essa expressão se torna importante para analisá-la. Não se pode exigir que a criança se expresse, a contrário, é preciso dar condições para isso aconteça naturalmente, livremente. A cada expressão a criança deve ser motivada e valorizada. Nas condições materiais, todos os objetos e recursos materiais oferecidos pelo professor devem ser considerados. Entre os recursos que favorecem e ajudam a expressão plástica, exemplos como: tinta, giz de cera, lápis de cor, folhas diversas. Tais condições devem ser associadas uma as outras para que se alcance o resultado desejado.

2.2 O DESENHO E AS ARTES VISUAIS

Há poucas atividades infantis tão diversamente descritas, tão contraditoriamente interpretadas e de modo tantas vezes redutor quanto o desenho.

De acordo com Arfouilloux (1983), o desenho infantil é uma janela aberta para uma "terra incógnita", um continente perdido, e que é o domínio de seres muito especiais: as crianças. De nosso lugar de adulto, o que vimos por essa janela pode parecer-nos bem desajeitado, não absolutamente o mundo que a criança procura reproduzir em seus desenhos.

Para Mèredieu (l997, p. 2) :

(...) o interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado. Relacionando-o a princípio, com os primeiros trabalhos da psicologia experimental, os estudos sobre o desenho diversificam-se rapidamente, beneficiando, assim, a psicologia e a pedagogia.

Quando analisamos o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil, encontramos citações interessantes a respeito do desenho, dentro do módulo de Artes Visuais.

As Artes Visuais estão presentes no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao pintar os objetos e até mesmo o seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis.

"(...) as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação de um modo geral e na educação infantil, particularmente" (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p 85).

O trabalho com as Artes na educação infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Ou seja, o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhados de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativa das crianças.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do corpo, o desenho destaca-se por sua importância no fazer artístico

delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional, colagens).

Além disso, ainda que os primeiros traços que as crianças façam no papel possam não ter sentido algum para os adultos, observamos crianças que no momento de criação, o corpo inteirinho se expressa.

O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que no período aqui estudado, refere-se à passagem dos rabiscos iniciais para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos.

Imagens de sol, figuras humanas, animais, vegetação e carros, entre outros, são frequentes nos desenhos da criança, como o ato de desenhar e com desenhos de outras pessoas.

(...) por meio do desenho a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade pessoal cuja intenção é a apropriação de conteúdos, de formas e de figuras por meio da representação (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p 93).

Para que a criança possa desenhar, é importante que ela possa fazê-lo livremente, sem intervenção direta, explorando os diversos materiais, como lápis preto, lápis de cor, lápis de cera, caneta, carvão, giz, penas, gravetos, etc.

É sempre interessante propor às crianças que façam desenhos a partir da observação de diversas situações, cenas, pessoas e objetos.

O professor, conhecendo bem seu grupo, pode apresentar e auxiliar as crianças a desenvolverem as propostas pelas quais optaram, indicando materiais mais adequados a cada um.

2.3 A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

A criança passa por várias etapas em seu desenvolvimento. No entanto, estas etapas nem sempre são bem delineadas e nem sempre têm uma progressão idêntica para cada uma delas, pois o seu desenvolvimento depende de muitos fatores, como por exemplo, a atenção que recebe e o desenvolvimento neurológico, entre outros.

O desenho é um tipo de atividade muito complexas que depende intimamente da maturação dos aparelhos perceptivos e motores.

Por volta dos quatro anos, à criança começa a criar figuras, a garatuja vai se modificando, conquista novos movimentos, de longitudinais vão se arredondando, tornando-se circulares, surgem os círculos soltos, as “bolinhas”.

De acordo com Moreira (1999, p. 31):

(...) a conquista dos círculos marca uma etapa bastante importante. É o esboço de uma representação. Esboço, porque ainda são muitas vezes acidentais, porém, marca geralmente, o início de uma necessidade de nomear os desenhos.

De um desenho onde apenas interessava os movimentos feitos a lápis, a criança começa a fazer um desenho imaginativo. É comum vê-la falando alto enquanto desenha, contando a história do seu desenho.

Quando a criança da educação

infantil observa figuras, fica ansiosa por apontar os objetos que reconhece, mas isto pode ser muito diferente da aquisição de compreensão da própria figura.

De acordo com Vermon (apud LOWENFELD & BRITTAIN, 1970, p 177), até os quatro anos ou cinco anos, as crianças podem identificar objetos familiares em quadros, mas enumeram um aos outros sem estabelecer, de maneira alguma uma relação entre eles.

A criança, nesta fase, geralmente já começa a fazer rabiscos com um aspecto típico da representação cabeças-pé de um homem, da figura de um "cabeçudo". A maior parte das crianças, quando chega à escola, já pode desenhar numerosos objetos, se bem que estes apresentem um tipo vagamente naturalista.

Depressa aparece uma linha de base e as crianças colocam os objetos que desenham sobre essa linha, traçada no fundo da folha de papel. Estas primeiras fases do desenvolvimento infantil são assinaladas pelo uso direto e audacioso da cor, e, nesta idade, as crianças mostram grande confiança em seus próprios meios de expressão. (LOWENFELD&BRITTAIN, 1970, p 402).

A criança aprende de modo mais ativo do que passivo, isto é, sua interação real com medo, o tocar, ver manipular fazem parte de seu progresso total, estando intimamente ligados no seu desenvolvimento cognitivo e perceptivo.

Para a professora da educação infantil, é essencial absorver a noção possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, simbólicas, enfim de tudo o que concorre para o pleno desenvolvimento da criança, sendo assim o professor precisa ser intermediador da aprendizagem buscando diversos recursos pedagógicos que garantam uma aprendizagem significativa podendo assim transformar os materiais na arte, Nandin e Ferraro afirmam:

(...) Em substituição ao óleo, ao bronze e a outros materiais artísticos tradicionais, usam-se lama, asfalto, areia, plástico, papelão, néon, cinza, banha, cera, tule, palha, sementes, fogo, água, parafina, fotografia, rótulos de embalagens, vídeo, holografia, xérox, programas gráficos, objetos pré-fabricados, obras-primas, símbolos da cultura e o próprio corpo como meio de expressão artística. Ao extrair diretamente do cotidiano muitos dos elementos necessários para empreender sua poética visual, os artistas contemporâneos acabam, por assim dizer, contribuindo para dificultar o processo de distinção entre o fato artístico e os outros produtos da cultura humana e da própria natureza. (NARDIN e FERRARO, 2001, p. 183- 184)

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte como uma metodologia pedagógica tem um papel fundamental de conhecimento na descoberta de mundo e criação, observado pela criança por criar possibilidades, ambientes e experiências prazerosas que lhes garantam expressarem-se com liberdade por meio de estímulos.

O processo ocorre respeitando o ponto de partida onde a aprendizagem viabilizada de práticas e ações pedagógicas que possibilitem a criança na realiza-

ção de diversas habilidades artísticas.

Como já citado trabalhar Artes na Educação Infantil requer um olhar atencioso, carinhoso das peculiaridades e esquemas do conhecimento próprio e subjetivo a cada faixa etária e o nível de conhecimento deles.

A capacidade criativa da criança está atrelada de forma integra a sua sensibilidade, a imaginação, a percepção, intuição, e a cognição que são preceitos favoráveis para o desenvolvimento e contemplam a aprendizagem infantil.

O respeito desde o primeiro traçado artístico que a criança produz deve ser visto como sua forma de expressar suas marcas pois é por esta expressão que dão sentindo ao seu pensamento, um simples rabisco para ela tem significado e por fim inúmeras possibilidades de entendimento de mundo diante de seu olhar infantil, logo, o incentivo e a criação de estímulos e recursos diversificados são fundamentais para a iniciação da arte na vida delas.

Diante deste contexto cabe ao educador compreender a leitura de mundo do educando, mas para que não haja fragmentação desta leitura o professor deve buscar técnicas e estratégias que permitam que a ação pedagógica aconteça permitindo que a criança se empodere de sua criação como o autor produtor de sua obra. No entanto, que seja relevante que a arte não é ensinada e sim expressada, sendo assim, com condições favoráveis naturalmente sua criatividade aflora e livremente ela cria e recria o fazer artístico contemplando sua visão de mundo.

A arte na educação tem como fundamento geral uma importante função no processo de ensino aprendizagem, não procura transmitir significados, mas sim o sentir, pois expressa aquilo que não é palpável, sua linguagem não é simbólica como as palavras. A arte é interdisciplinar, dessa forma, faz parte de todas as demais disciplinas.

Em sumo, a arte está relacionada a realidade e fantasia de forma harmoniosa, ou seja, o mundo interno e externo, visando mostrar nossos conteúdos simbólicos, onde podemos dialogar e basear, permitindo o conhecimento de si e o desenvolvimento da personalidade. Sendo assim o educador é peça fundamental no processo da aplicação consciente do ensino da arte como metodologia e práticas pedagógicas que propiciem a criança a elaborar próprias vivências, expressando de forma natural e até mesmo lúdica, para que sua criação represente o seu fazer artístico com autonomia.

REFERÊNCIAS

ARFOUILLOX, J.C. A entrevista com a criança: a abordagem da criança do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. 14. ed São Paulo: Cultrix, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BÉDARD, N. Como interpretar os desenhos das crianças. São Paulo: Ísis, 2003.

BRAGHIROLLI, E. de. M. Psicologia Geral. 14. ed. Petrópolis : Vozes, 1997.

BRASIL. Referencial curricular na-

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

DERDYK, E. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 2. ed. São Paulo : Scipione, 1994.

GREIG, P. A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita. São Paulo: Artmed, 2004.

JUNIOR, João Francisco Duarte. Por que arte-educação. 8 ed. São Paulo:

Papirus, 1996.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora.

Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

MÉREDIEU, F. de. O desenho infantil. Trad. de Álvaro Lorencini e Sandra M.

Nitrini. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. 8. Ed.

São Paulo: Loyola, 1999.

NARDIN, Heliana Ometto; FERRARO, Maria Rosângela. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 181-224.

PARRAMON, J. M. Fundamentos do desenho artístico. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

PORCHER, L. Educação artística: luxo ou necessidade? Trad. de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

SANS, P de T. C. Pedagogia do desenho infantil. 2. ed. São Paulo : Átomo, 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

O CONTEXTO DA ARTE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO

ROSANGELA BARBOSA SILVA

RESUMO

Este artigo apresenta a problemática sobre as concepções técnicas de arte que são fundamentais para as práticas pedagógicas dos professores de arte bem como a disciplina citada como componente do Currículo do Estado. O objetivo deste trabalho é elencar os conceitos, as funções e as metodologias da arte como disciplina a ser ministrada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, identificando critérios pelos quais os professores podem abordar para articular os saberes bem como as práticas do conhecimento em arte, estabelecendo uma concepção entre a matéria e o método de orientação e mediação para o ensino da arte na contemporaneidade. Como método para elaborar este feito, foi classificado um trabalho de pesquisa bibliográfica contando com renomados autores a fim de tratar o assunto com clareza e objetividade. A conclusão do artigo se deu que, através da revisão bibliográfica conseguiu-se abordar o assunto com objetividade e apresentar que as metodologias e concepções em relação ao ensino da arte nas escolas foi

bem estipulada quanto às formas de linguagens artísticas abordadas em sala de aula bem como o entendimento do aluno que corrobora para tal realização no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, foi possível identificar que o conceito que sustenta as práticas de ensino, em relação à disciplina de arte, se engloba entre as tendências tradicionais bem como as tendências socioconstrutivista, predominando e transformando-as para a era da contemporaneidade.

Palavras-chaves: Arte no Ensino, Ensino Médio. Concepções.

1. INTRODUÇÃO

As transformações de conceitos e metodologias em relação ao ensino da arte vem sendo um grande desafio para os docentes da área, pois tais transformações são fundamentadas por meio de ideias politizadas, as quais determinam as tendências do meio pedagógico e imprime concepções sobre a função da arte no âmbito escolar como também no meio social.

Na área escolar, o pressuposto de que o viver artístico está relacionado ao que diz respeito ao prazer recreativo ainda se predomina, porém se percebe que há tentativas de quebrar tal paradigma em relação a este pensamento do ensino. Contudo, na sociedade, a arte é vista como algo elitizado e que se vincula as obras eruditas bem como universais pertencente à cultura ocidentalizada.

A concepção, moderna com conhecimento racional, propõe uma divisão entre o racional e o sensível, a emoção e a razão, a arte e a ciência. No âmbito escolar, este desmembramento é considerável, já que o processo de educação se deu e se dá no sentido de medicação de conhecimento com objetivo de forma racional e universal, sendo a arte tida, em quase todas as escolas, somente como ações lúdicas tendo como objetivo a experiência artística e o prazer tido pela forma recreativa em que foi passada a atividade.

Os professores, quando atuante do ensino regular e sendo parte da formação educacional dos cursos de arte a luz de um conceito pré-estabelecido no início da reforma da educação em 1971 que diz respeito à prática como também a polivalência, se deparam com percepções de metodologias como tecnicista, tradicionalista, escolanovista e a mais popular, Abordagem Triangular que não se trata de uma fórmula com passo a passo, mas de uma proposta em corroborar o momento histórico contemporâneo.

Por compreender a arte como uma fonte de conhecimento do ser que não deve ser negado na escola, é cabível compreender como o ensino aprendizado acontece no trabalho do professor em relação às escolhas dos métodos utilizados e em quais concepções eles são fundamentados.

2. A ARTE E SEU CONCEITO

A palavra arte manifesta muita curiosidade e historiadores artistas, intelectuais e populares almejam em várias formas um conceito para a arte. Mas, a resposta para tal busca se dão muitas vezes contraditórias, divergindo-se as respostas uma das outras, porém todas em prol as suas limitações e especificidades delimitam a arte, sabendo a identificação

de produções referente à cultura a qual vivenciam como sendo objetos de arte.

Uma das palavras que se dá como menos definíveis na história em relação ao pensamento é a palavra arte, e essa dificuldade acontece por conta da arte ser considerada metafísica, contudo também é tida como fenômeno orgânico, uma vez que desde o início de seu feito há o ato de envolver quanto aos processo do pensamento, percepção como também das ações corpóreas. (READ, 2001).

Wollheim (1993), a fim de encontrar um conceito de arte a definiu como o somatório ou a total das obras de arte, mas, a diante, formam-se outras questões como, por exemplo, o que seria uma obra de arte. Para esta questão, cabe dizer que uma obra de arte trata-se de uma pintura, um poema, entre outros, mas a partir de então nasce novas questões como, por exemplo o que se dá por pintura ou por poema e assim sucessivamente.

Da mesma forma que não se pode chegar a um conceito único conforme foi definido por Wollheim (1993), em relação à definição de arte como exemplos claros do que seriam os derivados de arte, Pareyson (2001), elenca um conceito tradicional quanto à história do pensamento, mas não se limita a uma única definição e sim em um agrupamento de três dimensões classificadas em:

- Fazer
- Conhecer
- Expressão

Segundo Pareyson (2001, p.22), "Essas concepções, decorrentes da história, ora se contradizem, ora misturam-se e aliam-se e são caracterizadas de acordo com um período da história".

Segundo Gombrich (2008), não há nada que realmente possa levar o nome de arte, o que existe são artistas ao mesmo tempo em que, não há como deter um conceito unitário para a arte. Faz-se comum a qualquer definição em decorrência da forma, ou seja, o aspecto assumido seja de poesia, pintura, dança, música, entre outros.

De acordo com Read (2001), as formas dadas por um indivíduo sendo um poeta, um pintor ou até mesmo os que realizam formas a tipos de vestuários como sapatos, roupas, móveis, são tidas como artísticas, pois nas classificações dos artistas existem modos e graus, mas são as pessoas que moldam algo.

2.1 FUNÇÕES

Dado o motivo de fazer arte e para que utilizá-la é o que se dá como função da arte. Ao criar objetos, o homem buscou satisfazer e até mesmo superar as necessidades próprias, então o ser humano desenvolveu a arte como forma de vida fazendo com que se ampliasse a percepção para com a sua realidade.

Entretanto, a arte nem sempre foi tida com o mesmo resultado durante a história enquanto pensamento da humanidade. Sua essência buscou atender certos fins de acordo com cada época, transformando-se conforme as mudanças culturais e sociais conforme os ideais característicos da era.

A função pragmática ou dada também como utilitária é a primeira a qual a arte possuía outros objetivos não sendo valorizados os meios artísticos, servindo a fins esternos a ela como a história, a religião e a política, sendo sua função destinada a fins determinados.

Segundo Aranha; Martins (1993), com a finalidade no meio pedagógico, a arte é usada pela Igreja Católica na Idade Média, com o intuito de ensinar as questões segundo o catolicismo e também para descrever as histórias constantes na bíblia através da arquitetura com as grandes formulações de catedrais.

Ainda com forte influência dada pela igreja, na era da Contra-Reforma, a arte passa a assumir grande função na religião, pois objetiva-se causar emoção nos seguidores perante a grandeza e riqueza dos céus por meio do que era pintado como arte, dado, como exemplo, a cena do juízo final de Miguelângelo na parte de cima da Capela Sistina, em uma tentativa de fidelizar o povo no catolicismo e tentar bloquear o avanço do povo protestante. ((ENGELMANN, 2008).

Segundo Engelmann (2008, p. 62),

Era comum as obras demonstrarem o sofrimento de pessoas no inferno e a crueldade dos demônios. Tais cenas aterrorizavam os fiéis, fazendo com que parte deles permanecesse no catolicismo, em vez de se converter aos ideais protestantes, que ganhavam mais adeptos (ENGELMANN, 2008, p. 62).

Em outra perspectiva, se encontra a função naturalista a qual a arte é tida como um espelho a refletir uma realidade. Isto teve início na Grécia no século V a. C., continuando na área ocidental até o século XX quando, então, começou a surgir a fotografia.

Com particularidades em relação a essa tendência, o imitar e copiar a realidade, o ser humano teria de pintar a natureza da forma mais perfeita possível. Como outra característica, a arte é dada como formalista, se referindo à forma de demonstração da obra, contando com suas linguagens expressas

dicotomicamente e contribuindo de forma decisiva ao que ela significa, objetivandose em vislumbrar os princípios bem como a intenção dada por quem a elabora.

Os conceitos e recursos da obra não são incomuns na área artística e regem relações entre si, independentemente do modo da obra sendo escultórica, pictórica, musical, teatral, etc., pois são os fundamentos que estabelecem a organização interna em relação à obra bem como os elementos utilizados para compor.

De acordo com Aranha e Martins (1993, p. 351), “todos comportam uma estruturação interna de signos selecionados a partir de um código específico”. Então, existe a valorização dos conceitos estéticos formais beneficiando a vivência estética que tem como objetivo desenvolver o lado sensível, ou seja, desenvolver os sentidos, o ato de perceber o concreto que estão a volta, estimulando a capacidade de apreciar.

Este é o papel da arte que importa para a educação que, segundo Barbosa (2008, p. 99), “A arte como linguagem agu-

çadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem". A autora classifica o dito se referindo à importância do olhar sensível como instigadora dos sentidos bem como da experiência através das muitas formas artísticas de se expressar.

2.2 MÉTODOS NO CONTEXTO HISTÓRICO DO BRASIL

Uma função essencial do ser humano, assim é tida a arte. A educação, como forma para definir a humanidade é o centro de diálogos em relação às influências bem como as concepções que fizeram parte na mediação da arte histórica, política e educacional no Brasil a partir da colonização perdurando até a contemporaneidade. Barbosa (1989) relata que, o processo educacional do país é descrito na história por depender dos sistemas de educação de estrangeiros sendo portugueses, norte-americanos, britânicos, entre outros, sendo uma abordagem de vivências tidas do exterior.

Com responsabilidade pela educação no Brasil por mais de duzentos anos, mais precisamente do ano de 1549 a 1808, os padres jesuítas cooperaram de forma decisiva durante a colonização, tendo dominado o local com missões e escolas.

Os padres também, junto com a catequese, formavam lares e colégios deixando a marca cultural quanto à educação dada pelos jesuítas no país ainda colônia, o qual foi desenvolvido um modo de ensino artístico determinado pelas oficinas de artesãos.

No Brasil, enquanto império, perante uma nova ordem que apontava a vigência em relação a uma organização do mundo decorrendo-se dos ideais da democracia e também da Revolução Francesa juntamente com a situação de um país se caracterizando como um recomeço político visando a separação de Portugal, o ensino de arte foi metodizado por duas épocas históricas, sendo elas a chegada da corte de D. João VI e a queda de Napoleão, isto motivava a quem seguia Bonaparte a esquecer a França.

Sendo assim, a Missão Francesa chega ao Brasil junto com diversos artistas com um novo método de arte o qual substitui o Barroco do Brasil pelo neoclassicismo, intervindo fortemente na transformação do padrão estético do País. O Barroco era tido como do povo enquanto o neoclássico se tornara símbolo de diferenciação social.

Então, o Barroco, dado por artesãos em próprias oficinas, particularizado pela forma de aprendizagem por meio do trabalho, é trocado por exercícios de modo formal, requeridos pelo neoclássico ora tido pelas academias.

Com a política republicana instalada no Brasil marcado pelas guerras e também pela queda da Monarquia dada no ano de 1889, relações significativas são estabelecidas no país com os Estados Unidos.

De acordo com Barbosa (1978), os indivíduos da política tendo influência do liberalismo na américa como também do positivismo da França, levaram a formulação de leis novas em relação à educação, tendo incluso o desenho de

forma geométrica no currículo, o qual se objetivava o desenvolvimento da racionalidade e não como fins de instauração do conhecimento para indústria como era proposto. Mesmo assim, cabe dizer que o ensino enquanto da Geometria já havia atingido uma importância no século XIX, antes mesmo das primeiras formas influenciáveis no que diz respeito à doutrina positivista.

Dada as influências de ideais nas políticas da educação, as diversas ideias pedagógicas vão se formando no mundo do ensino da arte dispondo das disciplinas de desenhos bem como dos trabalhos realizados manualmente, da música, entre outros no que era estabelecido nas escolas até o meio do século XX, sobrepondo conteúdos e colocando valor na arte como forma de se expressar.

Segundo Brasil (2006), as transformações no que diz respeito ao ensino de arte no Brasil são tidas sob a emancipação educacional, a qual resulta da abertura política, econômica e social nos anos de 1958 a 1963 sob a Lei nº 4.024/61em que foram estabelecidas diretrizes para a política da educação e determinado novas concepções para a proposta do currículo.

Com o novo formato, a educação da arte passou a ser tida como Educação Artística, sendo, então, parte da área que corresponde à comunicação e expressão, sendo a inclusão desta disciplina obrigatória nas escolas.

É na década de oitenta que surge traços novos, desenhados para ensinar arte no Brasil, sintetizada pela política dos educadores de arte que acompanha a forma democrática exercida pelo país.

A elaboração bem como o fortalecimento de educadores e pesquisadores aumentaram as concepções de métodos sobre o processo de ensino aprendizagem em arte no Brasil, o que contribuiu para consolidar as áreas que investigam as artes enquanto visuais, dança, teatro e música, dando ênfase para a formação de educadores e no ensino em relação às linguagens da arte em muitas instituições de ensino.

Segundo Brasil (1996), no ano de 1996, se estabelece a Lei nº 9.394 a qual estabelece que a arte como ensino e que se trata de um componente obrigatório no currículo, abordando todos os níveis da educação básica para promover o crescimento da cultura nos alunos.

2.3 NASCE UM MÉTODO DE ENSINO

De acordo com Barbosa (1994), surge um novo olhar para o ensino de arte mediante a superar conceitos como, por exemplo, a questão de que a arte somente é vista como forma de expressar, de se ter um lazer ou como formas herdadas do tradicional, pois existem mudanças de conceitos e da forma metodológica para com o ensino da arte para o cognitivo oriundo das conversas referente à educação no começo dos anos 80 nascendo uma nova forma para o ensino no Brasil, sento esta a Abordagem Triangular.

Sistematizada em três eixos, ensinar arte envolve a leitura de imagens (apreciação), a contextualização a partir das condições estéticas da contemporaneidade e a criação (produção/fazer).

Frente ao mundo cheio de imagens, com a tecnologia avançando na

elaboração e na reprodução de imagens, a questão do alfabetizar visualmente vem consolidando a importância no que diz respeito ao papel da disciplina de arte na escola.

E, segundo Barbosa (1994, p. 34),

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras 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.

A contextualização é criar relações entre o artista e a obra de arte no espaço e tempo, fazendo explorar as conjunturas sociais, culturais e políticas conforme o contexto histórico.

Segundo Rizzi (2003, p. 69),

Ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte, e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Assim, estabelecem-se relações que permitam a interdisciplinaridade no processo ensino aprendizagem.

Segundo Barbosa (1998), a questão do fazer artístico, como terceiro eixo, é a arte expressa através do trabalho, é o expressar enfatizando a percepção, a imaginação que cria, a fantasia, probabilizando o desenvolvimento do próprio processo de criação.

Ainda segundo a autora, ao compreender o fazer como ato essencial do pensar bem como da linguagem da arte, entende-se como resultado do interpretar e representar de forma pessoal que está interligada ao ato de ler e contextualizar a obra dada como arte.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permite visualizar a evidencia de que o ato de ensinar arte nas esferas escolares se encontra focado em ações vinculadas ainda de acordo com o lazer, a livre expressão, a ornamentação, as habilidades manuais com os métodos tradicionais.

Os métodos usados se concentram na questão do fazer artístico, ficando distante do conceito de arte como parte do que integra o conhecer, o fazer e o expressar. Desta forma, é possível constatar que o âmbito escolar ainda se apresenta como uma área que consegue resistir a mudanças.

A arte pode ser vista com apreço, quando necessário, para celebrar festividades como, por exemplo, o fim do semestre na escola em que o educando é solicitado a demonstrar suas competências e habilidades nas confecções de objetos bem como na elaboração de coreografias para danças, rimas para músicas e poesias a serem citadas, sem que esteja definitivamente maduro com a matéria desenvolvida no semestre.

Juntamente com essas atividades que não colaboram para a construção satisfatória da concepção da arte, os profissionais da educação acabam que utilizam somente dos recursos disponíveis do momento.

Como visto a arte deve considerar fatores cognitivos abrangendo a criação e

desenvolvimento do ato de se expressar e se comunicar, e isso deve acontecer de uma maneira clara e objetiva focando nas competências e habilidades que tem de ser trabalhadas com o aluno.

Para isto fica evidentemente claro que, a atualização com possíveis cursos, palestras, encontros, entre outras formas de se aperfeiçoar, são altamente necessários para que haja uma transformação para com a formação dos alunos subsequente da consciência do papel do processo de ensino aprendizagem de arte no âmbito escolar, ressignificando a ideia do professor e o modo de aprendizagem do aluno.

Portanto, este trabalho procurou elencar as concepções técnicas de arte que são fundamentais para as práticas pedagógicas dos professores de arte bem como a disciplina citada como componente do Currículo do Estado, sendo possível foi possível identificar que o conceito que sustenta as práticas de ensino, em relação à disciplina de arte, se engloba entre as tendências tradicionais bem como as tendências socioconstrutivista, predominando e transformando-as para a era da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. M. 1993. Filosofando: introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Moderna.

BARBOSA, A. M. 2008. Dilemas da arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, A. M. (Org). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. 1998. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/Arte.

_____. 1994. A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. 2ª ed. São Paulo: Perspectiv.

_____. 1989. Recorte e colagem. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

_____. 1978. Teoria e prática da educação artística. 2.ed. São Paulo: Cultrix.

BOGDAN, R. C. & BIRTEN, S. K. 1994. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto.

BRASIL. 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Brasília: MEC.

ENGELMANN. 2008. Ademir Antônio. Filosofia da Arte. Curitiba: Ibpex.

GOMBRICH, E. H. 2008. A história da arte. Trad: Álvaro Cabral. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

MINAYO, M. C. S. 2007. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 26ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

PAREYSON, L. 2001. Os problemas da estética. Trad: Maria Helena Nery Garcea. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes1.

READ, H. 2001. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes.

RIZZI, M. C. S. 2003. Caminhos metodológicos. In BARBOSA, A. M. (org.) Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez.

WOLLEIM, R. 1993. A arte e seus objetos. Trad: Marcelo Brandão Cipolla, São Paulo: Martins Fontes

A IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSEMARY DA COSTA BOIRON

RESUMO

O trabalho visa reconhecer a importância do lúdico nas intervenções pedagógicas na educação infantil e mostrar a influência positiva das brincadeiras e jogos na construção do conhecimento de mundo da criança. Discutindo a contribuição das brincadeiras e jogos no desenvolvimento de habilidades, construção do raciocínio, coordenação motora, criatividade, além do afetivo e interação social. Demonstrando assim que os jogos e as brincadeiras podem de forma prazerosa e lúdica auxiliar no desenvolvimento da primeira infância, contribuir para aprendizagem significativa e beneficiar a autonomia da criança onde pode se tornar a protagonista da aquisição do seu próprio conhecimento. A pesquisa aponta os benefícios no seu desenvolvimento em vários aspectos, favorecendo seu crescimento, sua socialização e aprendizagem através de atividades diversificadas, sendo assim adquirido por meio de brincadeiras e jogos a apropriação do conhecimento proporcionando a capacidade de criar e recriar cultura, como também construir e marcar com suas idéias, realizações de vivência e valores do contexto social na qual está inserida de forma que lhes possibilitem desenvolver a autonomia, interação com outras crianças e principalmente a diversão.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Brincadeiras. Jogos.

1.INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado com o intuito de observar a importância e influencia do lúdico no desenvolvimento integral das crianças de quatro e cinco anos por meio dos jogos e brincadeiras que fazem parte da vivência delas e as com intenções pedagógicas propostas pelos mediadores em seu meio social e propiciar um ambiente rico e saudável em atividades artísticas e corporais. Desde que nascem as crianças, ao longo de seu desenvolvimento biológico, internalizam linguagens, valores, costumes, relações humanas, mediadas por parceiros mais experientes, como por exemplo, pai, mãe, tio, avó, amigos e professores, que lhes asseguram uma gradativa apropriação da cultura historicamente construída. Essa experiência é essencial para que ela também possa ser produtora de cultura, porque é um ser capaz. Através da minha prática com crianças pequenas, pude observar que as brincadeiras enriquecem o desenvolvimento, estimula a curiosidade e participação efetiva e significativa para experiências com aprendizagem singular. Portanto, optei em pesquisar esta forma de trabalho porque o jogo e a brincadeira aproxima a criança do conhecimento científico de uma maneira lúdica. Desta forma, como educador estaria proporcionando, possibilitando, mediando e organizando, situações de integração dos alunos numa didática que estimula o interesse para aquisição do conhecimento através dos jogos e brincadeiras e contribuindo para a aprendizagem prazerosa.

A criança ao brincar e jogar fica tão envolvida com o que está fazendo, que coloca na ação seu sentimento e emoção. O jogo assim como a brincadeira artística, é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso aprende brincando e jogando, a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e, sobretudo, incorporando atividades e valores. Portanto é através do jogo e do brincar que ela reproduz e recria o meio circundante de forma significativa para sua vivência

O objetivo deste trabalho foi de investigar a influência dos jogos e brincadeiras, enquanto intervenção pedagógica eficiente, com olhar voltado para o avanço das habilidades das crianças, para tanto o trabalho constou com a observação diária na prática e interação de uma turma bem dinâmica da educação infantil na realização de brincadeira e jogos oferecidos com intenções pedagógicas nos espaços escolares internos e externos. A aplicação do lúdico incluso nas atividades propostas como estratégias didáticas, buscando reconhecer a importância de brincar na aprendizagem, assim como a amplitude da construção de interação entre os grupos no ambiente que as crianças brincam. Propiciar um ambiente rico em atividades artísticas e corporais por meio de jogos e brincadeiras, proporcionando a criatividade, o desenvolvimento cognitivo e motor e socializando os alunos para que possa adquirir a participação da cultura corporal e sua autonomia para a vida. Mediar e auxiliar na interação social, na organização das tarefas diárias e no desenvolvimento das crianças por meio da arte de brincar como atividade que dá prazer às crianças e às linguagens corporais decifradas mediante as atividades lúdicas propostas.

Os jogos estimulam as brincadeiras e fazem parte do cotidiano das crianças, expressam seus sentimentos, interagem com o mundo, constroem regras, ou seja, aprendem. Esses jogos e brincadeiras são ricos em conhecimento. Saliento que este conhecimento, ao qual me refiro, está interligado com as demais áreas do conhecimento, até mesmo a alfabetização, implica na utilização de raciocino, uma vez que as crianças necessitam decodificar o sistema de escrita, para se alfabetizarem. Os jogos trabalham o raciocínio da criança de maneira estimuladora, onde a faz superar seu próprio limite, através de uma dinâmica prazerosa. Isso faz com que haja um interesse maior em participar das atividades escolares, podendo inclusive contribuir para diminuição da evasão escolar.

Proporcionar atividades que ensinam os alunos a pensar sem ter medo de errar e superar seus próprios limites é um desafio hoje para qualquer educador, e os jogos e brincadeiras podem nos auxiliar nesta tarefa. Assim, busco demonstrar que o lúdico inserido na prática educativa tais como as brincadeiras e os jogos podem ajudar no desenvolvimento de habilidades, construção do raciocínio, coordenação motora, criatividade, além do afetivo e interação social na infância do aluno, articulando o corpo e mente, a lateralidade, o equilíbrio, o relaxamento, a importância de tais atividades e as interações que proporcionam entre ambiente escolar e vivências com familiares e comunidade.

As atividades físicas contidas nas brincadeiras e jogos devem ser realizadas

como forma de fornecerem aos alunos subsídios e ferramentas para o cultivo de bons hábitos, de cuidados com o corpo, bem como para o desenvolvimento das suas potencialidades corporais e cognitivas e a ação do brincar contempla esses aspectos de maneira prazerosa. Propiciando por meio da interação com os demais alunos, o desenvolvimento do respeito mútuo,das atitudes de solidariedade e dignidade nos momentos brincantes.

Embora nas aulas que envolvem movimentos os aspectos corporais sejam bem evidentes, a aprendizagem está presente e vinculada à experiência e à prática, e os aspectos cognitivos, afetivos e corporais estão inter-relacionados em todas as situações.

2. DESENVOLVIMENTO

Quando a criança entra na escola, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta na vida real, sendo as atividades uma forma fundamental.

A ação da criança no seu meio pode ser caracterizada pela exploração do ambiente, modificação dos elementos presentes através de brincadeiras e jogos.

A criança aprende a partir do seu próprio corpo, explorando os objetos e as relações com os colegas e professores.

A atividade que se destaca nessa idade, pela sua importância, é a brincadeira, pois mobiliza possibilidades afetivas e intelectuais para realização.

Através dessas atividades, a criança aprende a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que cada uma tem.

Segundo Freire (1991 p. 39), a criança que brinca em liberdade, sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver os problemas que surgem no brinquedo, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar.

As interações são de grande importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

De acordo com (Vygotsky, 1984, p. 27), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva, pois 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.

Alem de aprender com os adultos as crianças aprendem muito uma com as outras, interações em grupos levam as crianças a confrontarem suas opiniões e pontos de vista, informações, a negociar e argumentar para chegarem a um acordo.

Ao explicar ou defender seu ponto de vista ou opinião a criança é obrigada a organizar o conteúdo de forma que seja compreendida.

Brincando ludicamente a criança se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude (KISHIMOTO, 1996, p.146).

Através do lúdico é possível estabelecer regras aos alunos da educação infantil, pois o mesmo desenvolve a parte

cognitiva, motora, social e afetiva proporcionando também a socialização e interação das crianças que aprendem brincando.

Friedmann (1996, p. 41) considera que o lúdico permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Através do lúdico é possível estabelecer um ensino aprendizagem cooperativo e de interação, isto possibilita uma socialização que permitirá o aluno a apropriar-se da vida em sociedade com excelência e plenitude.

O desenvolvimento da criança é constituído pela sua vivência na escola e fora dela, através de suas ações e interações. Constrói seu saber através da observação e informações diversas. Lança hipóteses sobre os fatos e são essas hipóteses que devem ser transformadas em conhecimento formal através da ação pedagógica.

Brincadeiras

Brincar é coisa séria, também, por que na brincadeira não há trapaça, há sinceridade e engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que acriança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares (VIGOTSKY, 1994, p. 67 apud CORREA; BENTO

[s/d], p.2).

A brincadeira é uma metodologia de ensino utilizada para estimular o raciocínio e proporcionar uma aprendizagem de qualidade, pois ao brincar a criança aprende a regras fundamentais para o desenvolvimento pessoal.

Kishimoto (1996, p. 62), explica que a brincadeira favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.

A brincadeira pode ser considerada um instrumento de aprendizagem dos conteúdos escolares, pois ao brincar a criança aprende sem medo de errar e se se socializa através da convivência com o outro.

Segundo Kishimoto (1996, p.38), a brincadeira tem função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. A brincadeira garante a presença do lúdico da situação imaginária.

A brincadeira é um método cultural de ensinar que proporcionar convivência social e construção do conhecimento através das regras e combinados elaborados antes da inicialização da mesma.

Através da brincadeira o aluno da educação infantil adquire habilidades como criatividade, respeito, autonomia, e concentração que são indispensável para uma aprendizagem significativa e automaticamente de qualidade.

A brincadeira é um método de ensino aprendizagem presente na vida social

da criança e funciona como elo entre professor e aluno, pois ao brincar descobrem o mundo e aprendem a se comunicar no contexto social em que vivem.

Através das brincadeiras, 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 (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.2).

As brincadeiras são de fundamental importância para os alunos da educação infantil, pois contribuem para o desenvolvimento da saúde física, emocional e intelectual da criança.

Em virtude do exposto acima se pode dizer que o lúdico na educação infantil é um poderoso aliado metodológico do professor que ensina brincando sem imposições e cobranças tornando a aprendizagem um prazer.

Assim percebe-se que o lúdico é muito importante para aprendizagem das crianças da educação infantil, pois desperta também a imaginação, criatividade, e interesse através do entusiasmo de cada um para desenvolver a atividade proposta pela professora.

Jogos

Os jogos na educação infantil possuem características fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças entre elas estão as regras, a socialização, a imaginação a frustração entre outras.

Kishimoto (1996, p. 37), complementa que a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna típica do lúdico.

O jogo inclui características: simbolismo: representa a realidade e atitudes; significação: permite relacionar ou expressar experiências; atividade: a criança faz coisas; voluntário ou intrinsecamente motivado: incorporar motivos e interesses; regrado: sujeito a regras implícitas, e episódico: metas desenvolvidas espontaneamente. (FROMBERG, 1987, p.36 apud KISHIMOTO, 1996, p. 27).

Quando joga a criança constrói conhecimento através das estratégias que imagina para desempenha-lo com eficácia.

De acordo com Kishimoto (1996, p.25), o jogo é um processo que quando bem trabalhado pode proporcionar resultados positivos na educação infantil, pois estabelece regras que ordenam e conduzem a brincadeira.

O jogo ensina regras e desenvolve os aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e moral, pois explora tudo aquilo que está a sua volta a volta da criança proporcionando aprendizagem de qualidade.

Segundo Kishimoto (1996, p.96), o jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima de liberdade, propício a aprendizagem e estimulando a moralidade, o interesse, a descoberta e a reflexão.

Existem diversos tipos de jogos com características distintas que auxiliam o desenvolvimento da motricidade fina e ampla.

O jogo, nas suas diversas formas,

auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos competição saudável (FERREIRA ; SILVA RESCHKE

[s/d], p.3)..

Os jogos proporcionam um auxílio para a construção da aprendizagem do aluno, pois o coloca como aprendiz do conhecimento nas áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora. Assim possibilitam ensinar de maneira dinâmica e atraente, proporcionando aos alunos sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Em roda de conversa foi discutido as brincadeira que as crianças conhecem ou fazem parte do repertório delas, em seguida considerando seus conhecimentos prévios foi abordado o tema brincar e se movimentar com prazer e apresentado pelo mediador outras brincadeiras que não fazem parte do cotidiano e orientação sobre a importância do movimento nas brincadeiras e jogos para o desenvolvimento das habilidades de uma cultura corporal.

As crianças decidiram através de votação a seqüência da ordem de brincadeiras a serem realizadas.

Após a roda de conversa o professor mediador conduziu as crianças para a área onde foi desenvolvido os jogos e brincadeiras.

Segue algumas atividades trabalhadas e observadas que auxiliam o mediador e as crianças no processo de ensino aprendizagem na educação infantil:

Botando a mão na massa

O docente deve explicar aos alunos que a brincadeira será realizada em trios, e cada integrante terá uma função: um será uma escultura, outro será o escultor, e o terceiro será a massinha. A escultura fará uma pose e o escultor reproduzirá a mesma pose na massinha.

Movimentos naturais imitativos

Imagens de revistas

Essa atividade se inicia com o professor entregando aos alunos recortes de revistas com imagens de pessoas. Ele também pode solicitar que as próprias crianças tragam o material. Cada aluno deverá observar e tentar imitar a posição da pessoa retratada. Depois disso, ao som de uma música, o docente pede que as crianças dancem e caminhem pela sala. Quando a música parar, um aluno deve mostrar a imagem a outro, e este deverá procurar imitar a posição da pessoa que foi ilustrada.

Os marinheiros

Essa atividade deve ser realizada na quadra de esportes da escola. O professor deve posicionar os alunos na linha central da quadra. Em seguida, explica que um

lado da quadra representará o mar, e o outro a terra. O professor fará o papel de capitão, e os alunos serão os marinheiros, que deverão ficar um ao lado do outro sobre a linha que separa o mar da terra. O docente iniciará a brincadeira dando ordens aos seus marinheiros.

O capitão dirá: – Ao mar, pulando! E os marinheiros seguem o comando. O capitão dirá: – Ao mar, andando nas pontas dos pés! Os marinheiros continuam na parte que representa o mar, agora andando nas pontas dos pés! Depois, o capitão dirá: – À terra, correndo! Os marinheiros correm em direção à terra. E o capitão continuará dando ordens que deverão ser cumpridas pelos marinheiros. – À terra, pulando em um pé só. – Ao mar, pulando com as mãos para cima. – À terra, com os braços abertos, como se fossem asas (ARAÚJO, 1992, p. 19).

A brincadeira terminará quando cessar o interesse da turma.

Andar no zoológico

Essa atividade também será realizada na quadra esportiva. O professor solicita aos alunos que se dispersem pelo local. Ele deve incentivar as crianças a andarem de diversas formas, imitando vários animais (elefante, formiga, pato, cachorro, gato, macaco, cobra etc.), por exemplo: "quem sabe andar como cachorro?", "quem consegue imitar o andar de um macaco?" Dessa forma, as crianças andarão imitando o animal citado, e, aos poucos, deverão cumprimentar as outras que estão realizando os mesmos movimentos.

Boneco que desliga

Para realizar essa recreação, o professor deve escolher um aluno para ser o boneco. Ele e este aluno se distanciam da turma e combinam onde é que se desliga o boneco. Voltando ao grupo, o boneco se mexe, movimentando todo o corpo. O professor pergunta ao grupo: "onde se desliga o boneco?" Cada jogador pode dar sua opinião e tentar desligar o boneco.

Estátua

Nessa atividade, os estudantes deverão andar livremente pela quadra. Ao comando do professor, que solicitará alguma parte do corpo, eles deverão encostar a sua mão na parte solicitada. Exemplo: – Cabeça! E as crianças tocam a cabeça.

Haverá variações. O professor solicitará duas partes do corpo. Exemplo:

cabeça no joelho.

Onça-pintada

Essa atividade também será realizada na quadra esportiva. Na linha central, estará um aluno, que foi escolhido pela turma para ser a "onça-pintada", enquanto o restante da classe se posiciona numa das extremidades do campo, um ao lado do outro.

Quando a "onça-pintada" perguntar: – Quem tem medo da onça-pintada? Os alunos responderão: – Ninguém! A "onça-pintada" perguntará: – E se ela vier? E os participantes responderão: – Nós corremos! Por fim, a "onça-pintada" diz: – Corram com as mãos nas coxas! Neste momento, os alunos tentarão alcançar o refúgio do lado oposto.

A tarefa da “onça-pintada” será pegar o maior número de alunos e alunas que irão ajudá-la na linha central. A brincadeira termina quando todos forem pegos.

Jogos motores com corda

A intenção principal dessa seqüência didática é promover a vivência das brincadeiras de pular corda, e, por meio delas, abordar conteúdos relacionados ao ritmo e à expressão corporal. É uma interessante e divertida forma de cultivo e valorização da cultura lúdica tradicional de nosso país.

Também promove situações de ensino e aprendizagem ricas, pois trabalha com a construção de habilidades corporais básicas, no desenvolvimento de dinâmicas de produção em pequenos grupos, e, ainda, com a possibilidade de introduzir e desenvolver a ideia de diversificação e transformação de estruturas lúdicas convencionais.

Pipoca

Para a realização desse jogo, todos os alunos devem ficar à vontade pelo espaço destinado para a tarefa.

O jogo começa com o professor pedindo às crianças para pular como se fossem pipocas. Quando duas pipocas entram em contato, elas devem ficar juntas.

Uma vez grudadas, as crianças devem continuar a procurar outras pipocas, até que todos formem

uma grande bola de pipocas.

Toca do coelho

Dispor bambolês no pátio da escola de forma que fiquem duas crianças em cada um e que sobre uma fora do bambolê. Ao sinal do professor, as crianças deverão trocar de toca, entrando duas em cada um. Sempre sobrará uma criança fora da toca.

Dança das cadeiras

A professora coloca um número de cadeiras menor que o número de participantes. As crianças dançam em volta das cadeiras e quando a música parar devem sentar nas mesmas, a criança que ficar sem cadeira deverá sentar-se no colo de um colega. È retirada uma cadeira por vez, mas os alunos permanecem.

Cabeça, ombro, joelho e pé

Com as crianças organizadas em roda, será apresentado a canção “Cabeça, ombro, joelho e pé” e as mesmas obedecerão aos comandos que a canção pede.

Após a realização de cada brincadeira e jogos simbólicos.

Em roda de conversa as crianças e professora pode dialogar e refletir sobre as ações do brincar e quais as habilidades perceberam mudanças após realizarem as brincadeiras. As crianças realizam a auto-avaliação no desempenho e o mediador realiza a avaliação através da observação contínua.

3. CONCLUSÃO

Observando as crianças no momento das brincadeiras e dos jogos, houve a interação entre elas independente do estágio e da faixa etária. Seus saberes foram postos à prova e ampliados.

A organização de ambientes confortáveis, somado a diversidade de materiais de forma acessível mais à orientação das ações, auxilia o desenvolvimento das tomadas de decisões, construção e apreensão de regras, cooperação, diálogo, solidariedade, paciência, respeito, amizade e autonomia das crianças. Dessa forma a infância é percebida como um grande momento de desenvolvimento, pois é nessa fase que a criança acumula informações e aprendizagem por toda a sua vida.

Por meio de brincadeiras que contemplam a socialização, os alunos se apropriam do corpo e de habilidades específicas e o mediador trabalha a ludicidade, através de jogos e brincadeiras idealizados e organizados, alcançando uma aprendizagem significativa, prazerosa e de qualidade. As atividades lúdicas auxiliam na aprendizagem, pois desenvolveu a linguagem oral, a atenção, o raciocínio, a habilidade artistica, a imaginação e a criatividade tornando as crianças mais participativas, questionadoras e colaborativas com as atividades propostas.

A criança que brinca na educação infantil aprende de maneira lúdica e atribui sentido ao mundo que é assimilando e interpretando de maneira significativa e prazerosa. A brincadeira é uma metodologia de aprendizagem que auxilia no ensino dos conteúdos escolares, pois ao brincar a criança aprende sem medo de errar se socializando através da convivência com o outro.

Os jogos e as brincadeiras na escola proporcionam o aprendizado significativo, pois despertam o interesse, a curiosidade, a criatividade e favorecem a autoaprendizagem através da exploração e da investigação, onde os indivíduos lidam com seu equilíbrio emocional, a capacidade de perda e ganho, resolução de problemas desfiadores e participam ativamente. Assim este trabalho buscou salientar a importância de incluir os jogos e brincadeiras na educação infantile como fonte de aprendizagem, , contribuindo na construção do conhecimento e reflexão do coletivo escolar sobre o processo de aprendizagem das crianças e consequentemente melhoria do processo educativo com o olhar voltado para o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Juliana de Freitas ; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria

Janine Dalpiaz. A importância do lúdico no processo de aprendizagem. Disponívelem:

https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20IMPORTANCIA%20DO%20LUD ICO%20NO%20PROCESSO.pdf Acesso em: 25 de maio de 2020.

FREIRE, J.B. Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

FRIEDMANN, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. Brincar, cres-

cer e aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

GARCIA, Eduardo Alfonso Cadavid. Manual de sistematização e normalização de documentos técnicos. São Paulo: Atlas, 1998.

HANK , Vera Lucia Costa. O Espaço Físico E Sua Relação no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança. Disponível em:

https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-nodesenvolvimento-aprendizagem-.htm Acesso em 25 de maio de 2020.

KISHIMOTO, TizucoMorchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 198itora Campus, 1988.

BETTELHEIM, Bruno. Uma vida para seu filho. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988.

FREIRE, J. B. O jogo : entre o riso e o choro. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

BRASIL, Referencial Curricular Para a Educação InfantilVolume 3.

Disponível em :

http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000053.pdf

Acesso em 25 de maio de 2020.

RIZZI, Leonor e HAYDT, R.C.C, Atividades Lúdicas na Educação da Criança. Ed. Ática, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FORMAÇÃO DA CRIANÇA EM NOVOS LEITORES

ROSEMEIRE DA SILVA ANDRADE ARRAIS

RESUMO

A literatura infantil possui o papel de desenvolver potencialidades das crianças auxiliando no amadurecimento cognitivo, social, emocional, intelectual, exercitando sua imaginação e ativando sua criatividade. O presente artigo discorre brevemente sobre a história do livro, aborda a legislação específica sobre o incentivo à leitura e a formação de novos leitores.

Palavras chave: leitura; aprendizagem; escrita; literatura infantil

INTRODUÇÃO

A palavra literatura vem do latim “litteris” que significa “letras” tem ligação explícita com a gramática no que se refere à arte do bem escrever e ler em todas as suas formas e gêneros. O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época.

Segundo Hilsdorf (2002, p.110) a cultura portuguesa impôs ao ocupar nosso território sua língua, costumes, religião e tradições, não se pode falar de uma literatura produzida por brasileiros neste período de colonização. Os jesuítas em catequizar os índios tinham o intuito de convertê-los ao catolicismo, compuseram assim a literatura de catequese. Os relatos

das viagens e tratados foram escritos por europeus, constituindo a literatura de informação. A vinda da família real ao Brasil, em 1808, desencadeou a independência política ao país, como consequência, umas séries de transformações ocorreram como a abertura dos portos, criação de indústrias que fortaleceram o comércio, além da implantação da imprensa, que rapidamente se tornou um veículo de difusão cultural.

Barbosa (1994) no final do século passado, Marconi (inventor do rádio) agita o monopólio de Gutenberg (inventor da imprensa) rompendo aquela estabilidade da cultura impressa como único processo de apropriação do conhecimento. Ao mesmo tempo, a escrita invade e transforma o mundo em uma sala de leitura, rompendo a exclusividade da escola no ensino dessa aprendizagem.

O livro, antes um objeto de arte, atendendo à crescente demanda da sociedade de consumo, se transforma em mercadoria e perde a primazia como suporte de escrita: jornais, periódicos, cartazes publicitários, rótulos, embalagens, letreiros luminosos, entre outros incitam o leitor ao exercício cotidiano da leitura. A leitura ao longo dos séculos vai perdendo seu caráter público e sonoro e se transforma numa forma dinâmica, silenciosa, íntima do leitor se divertir, se informar, se orientar, imaginar, criar, participar. Diante da explosão da informação, o leitor abandona velhos hábitos remanescentes de outra era e desenvolve estratégias diversificadas de leitura, tornando-se múltiplo e seletivo, recorrendo à escrita todas as vezes que busca dar sentido ao mundo e a si mesmo.

Durante muito tempo o livro foi o único suporte material do impresso e seu preço era elevado, como havia poucos livros, era comum o leitor ler uma obra do início ao fim, era realizada uma leitura integral. Mas quem era esse leitor na Antiguidade?

Esse leitor era, antes de tudo, um ouvinte. As dificuldades de publicação e divulgação das obras escritas instituíram uma prática habitual de leitura: as recitações públicas. Nessas leituras públicas, realizadas pelo autor ou por um profissional da leitura, o público tomava contato com as obras produzidas. A leitura em voz alta era a forma pela qual leitores e não leitores se encontravam, para reconstituir o sentido do texto. (Barbosa, 1994) Ao investigarmos mais intimamente a história do livro nos deparamos com outra história tão interessante quanto ao que já levantamos até aqui, trata-se de uma parte histórica e importante que constituiu o livro e fundamental: a escrita, mas, além da escrita ainda há outro fator cuja evolução também ocorreu sobre turbulência porquanto, a leitura silenciosa era algo raro e causava espanto.

Na Antiguidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita.

(Barbosa, 1994)

Segundo Barbosa (1994) um ouvido mais atento poderia ouvir um murmúrio constante nos lábios de cada escriba, pois era assim que normalmente se copiava um texto a ser reproduzido: o manuscrito

continha uma escrita que se dirigia aos ouvidos e não aos olhos. A oralização da

escrita era a forma habitual de o leitor encontrar, através do sinal gráfico, o significado da escrita. Isso valia tanto para a escrita como para a leitura.

Uma nova concepção de leitura despontava: a leitura silenciosa, onde o sentido do texto é produzido sem intermédio do som. Tal concepção era, entretanto, quase impossível para a época.

Os primeiros sinais de leitura silenciosa, sem recurso artificial do som das palavras, aparecem nas Ilhas Britânicas, onde os monges, receosos de reprimenda, em vez de falar, escrevem uns aos outros bilhetes para serem lidos privativa e sorrateiramente. Separar o movimento da laringe foi uma longa e sofrida aprendizagem. Alguns fatores podem ter concorrido para esta evolução.

Primeiramente, a compreensão dos autores clássicos da Antiguidade exigia do leitor do século IX procedimentos mais complexos de leitura do que a mera reprodução sonora da palavra manuscrita. Em segundo lugar, a introdução de inovações técnicas na reprodução dos manuscritos antigos resultou numa maior legibilidade do texto: a adoção da prática de separar as palavras por espaços em branco e a introdução dos sinais de pontuação, a normatização da ortografia latina, levada a cabo pelos gramáticos de Carlos Magno, certamente esses aspectos técnicos resultaram em um texto reconhecível visualmente e, portanto, mais legível, poderiam ter provocado desse modo, estratégias e leitura mais elaborados e eficazes.

Verificamos nesse breve histórico a construção do hábito da leitura entre os adultos, mas, e as crianças, qual tipo de literatura lhes era dirigida?

A literatura infantil foi criada com a intenção de distrair e moldar a criança dentro de conceitos estabelecidos à época em que acontecia uma reorganização de valores quanto à educação e infância. A função principal da literatura infantil é provocar reações como a fantasia, prazer, emoção, curiosidade e auxiliar na formação de conceitos no sujeito quer na leitura em família ou em trabalhos dirigidos em sala de aula, que tem como recurso para provocar esse movimento vários gêneros textuais, entre os quais, a própria literatura infantil.

O gênero literatura infantil, tem a meu ver, a existência duvidosa. Haverá música infantil? A partir de que ponta uma obra literária deixa de se constituir alimento para o espírito da criança ou jovem e se dirige ao espírito do adulto? (CARLOS DRUMMOND de ANDRADE)

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização. (CAGNETI, 1996.p.7)

A partir do século XVIII a criança deixa de fazer parte da vida social dos adultos.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desco-

nhecida. A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ARIÈS,1981, p.12)

Percebe-se que elas têm necessidades e características próprias, a escola então assume o compromisso de educá-las para a vida adulta.

As obras deste período assumiram um caráter de distração e mercadológico, pois visava moldar as crianças segundo os seus interesses financeiros, na história da educação e na invenção da infância, encontramos embasamento do quanto a criança era um ser que servia apenas como objeto de distração para os adultos.

O escritor Charles Perrault, foi o responsável pela primeira busca intensiva de livros de literatura com seu: "Contos de Fada", mas, foram os irmãos Grimm, que trouxeram o romantismo às histórias escritas para adultos, e reescritos numa linguagem mais amena para as crianças pelos irmãos pesquisadores, no entanto coube a Hans Christian Andersen, ser considerado o precursor da literatura infantil mundial.

Em sua homenagem, comemora-se a 2 de abril, dia de seu nascimento, o Dia Internacional do Livro Infanto-juvenil.

A literatura infantil chega ao Brasil ao final do séculoXIX, até então prevalecia a literatura oral (como na era medieval), os folclores das culturas indígenas, africanas e europeias eram repassadas através da contação de histórias.

Em 1917, a literatura nacional teve início, mas foi em 1921, com nosso querido José Bento Monteiro Lobato e a estreia de "Narizinho arrebitado" que se popularizou a literatura infantil. A literatura infantil deve ser utilizada pelo educador para construir condições para a criança desenvolver seu conhecimento e assim desejar participar da cultura escrita.

A literatura infantil é a expressão da criatividade onde o meio transforma-se em valores morais e sociais a fim de colaborar na formação de um indivíduo pleno de seus direitos, capaz de desenvolver critérios para si e para a sociedade em que vive. Para alcançarmos a liberdade de expressão cultural que temos hoje, muitos intelectuais tiveram que enfrentar gigantes opressores escondidos atrás de um regime repressor (Ditadura Militar), havia controle nas publicações (todas eram submetidas ao controle da censura federal), bem como toda e qualquer forma de comunicação de massa. A Literatura sempre foi muito importante, todo movimento importante da história tem seu registro através da literatura, pois ela é uma ficção que questiona e reflete a realidade.

A Literatura instiga o pensamento e na época da ditadura era articulada para formar reprodutores, sujeitos alienados que não fossem capazes de pensar por si só. Nas escolas eram admitidas leituras literárias de textos de autores comprometidos com o regime, textos carregados da ideologia dominante ou textos sem nenhum conteúdo crítico.

A literatura age como instrumento libertador que instiga o pensamento crítico/ reflexivo.

A preocupação da literatura infantil está na ação pedagógica, contudo, a sua importância é o benefício que propicia à criança como: bem-estar, alegria, emoção, reflexão e senso crítico, conteúdos que são valorizados no construtivismo e explorados ricamente no ambiente alfabetizador.

Sabendo-se que o ambiente alfabetizador é um espaço de interação do sujeito com o meio, é na disposição facilitada de vários gêneros textuais que a criança desenvolve afetividade (identificando-se com personagens), motricidade (representando as histórias), cognitivo (ler, refletir, questionar).

Através do trabalho de estímulo visual com suas cores, imagens, os educadores trabalham conteúdos próximos à realidade da criança, como exemplo temos:

Chapeuzinho Vermelho, fala de medo; A pequena sereia, fala de amor; Peter Pan, fala de dificuldade de ser criança; João e Maria, fala de privação, carência; O patinho feio, fala de autodescobertas; O gato de botas; fala de perdas e buscas.

Assim sendo a literatura aliada a uma metodologia ativa colabora para que a formação do sujeito seja plena, uma vez que o próprio sujeito é responsável pela construção do seu aprendizado, a metodologia traz o cotidiano desse sujeito para dentro do ambiente alfabetizador que por sua vez, traz a literatura infantil para ser trabalhada dentro do conhecimento que cada um traz dentro de si.

A literatura é fonte inesgotável de assuntos para melhor compreender a si e ao mundo. CAGNETI (1995, p.23).

É indubitável o benefício que a literatura infantil promove ao desenvolvimento cognitivo da criança, desenvolvendo a reflexão, vocabulário, criticidade, por meio da história contextualizada a criança infere no mundo da fantasia, elaborando seus conflitos e emoções, amadurecendo, desenvolve-se como sujeito que constrói sua leitura de mundo.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (PAULO FREIRE).

E é essa leitura que o aluno traz consigo, como patrimônio de sua singularidade, como ser cultural, com impressões e reações, que tem que ser intermediada a todo o momento para gerar novos saberes, novas informações.

Para que o espaço da sala de aula seja lugar de prazer e de condições necessárias às diferentes aprendizagens, inclusive a da leitura, é preciso oferecer mínimas condições de ambientação, de cuidado com a sala, de sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. A escola como espaço formador, possui referencial de posturas e aprendizagens. Daí pensar um lugar reservado para ser o canto de leitura revela-se instrumento importante à formação de leitores, podendo ter pequeno e selecionado acervo (PNLL, PNBE, outras doações) a ser cuidado e utilizado por todos, em momentos programados, e também aproveitado pelos que

terminam antes as atividades do dia.

A literatura infantil abrange crianças cuja faixa etária é de 2 a 10 anos, dessa forma a apresentação dos livros possuem poucas palavras e muitas cores, é necessário que o conteúdo seja de fácil entendimento e de acordo com a idade de cada criança.

É absolutamente indispensável que a literatura infantil escolhida, seja interessante e que estimule a encontrar o começo da percepção autônoma.

A literatura infantil possui características comuns em sua grande maioria, vejamos:

Ausência de temas adultos; possuem poucas páginas (80 a 100 p);

estímulos visuais e alguns sonoros; apresentam histórias simples e objetivas; ensinam regras da sociedade; possuem sempre um final feliz.

Tomando a obra de Monteiro Lobato como um marco da literatura infantil nacional, a influência da literatura infantil se dá a partir do momento em que elas tomam contato com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se ponte entre histórias e imaginação, já que:

é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo. (ABRAMOVICH, 1995, p.17).

Assim como ocorre numa biblioteca, o acesso aos livros deverá ser livre, sem armários fechados, controlados, supervisionados. Deverão ocorrer empréstimos domiciliares. Os livros emprestados deverão ser registrados e, para atender à faixa etária das crianças, ficará a cargo delas o controle das retiradas e devoluções, combinado em conjunto com a professora e os pais em seus procedimentos e responsabilidades.

A leitura compartilhada com a família favorece momentos de aconchego, de vínculos reforçados nas trocas de significados, além de permitir o compartilhamento de experiências culturais comuns, o envolvimento do grupo familiar com os repertórios da escola, como exemplo, o empréstimo domiciliar de livros, escola e família atuam juntos para o desenvolvimento das crianças na descoberta de valores que permearão todo seu caminho.

Smole (2000) apresenta a literatura infantil como recurso na aprendizagem da matemática.

A leitura de peças de literatura infantil nos parece adequada a essa finalidade, uma vez que elas “convidam” o leitor a participar, a emitir opiniões e, ao mesmo tempo, encorajam-no a usar uma variedade de habilidades de pensamento – classificação, ordenação, levantamento de hipóteses, interpretação e formulação de problemas. Acreditamos que a literatura infantil, usada de modo desafiante, pode convidar a múltiplas interpretações e auxiliar a restaurar o som de diferentes vozes no discurso matemático de sala de aula. (p.70).

Smole (2000) afirma que a imaginação e a fantasia constituem a base de toda atividade criadora e se manifestam por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística,

científica e técnica. Para esse teórico, é falso contrapor fantasia e ilusão à realidade, uma vez que todos os objetos da vida diária, sem excluir os mais simples e habituais, vêm a ser algo assim como a fantasia cristalizada e que o exagero, a fantasia, a imaginação em geral são tão necessários na arte como na ciência; sem eles poucos avanços teriam sido feitos na história da evolução científica e tecnológica. Sob essa ótica, propomos que a conexão matemática/literatura infantil seja usada para iniciar o restabelecimento do lugar de direito da fantasia, fonte de interpretação da realidade, que deve ter nas aulas de matemática.

Ser leitor não se resume apenas a decodificar a língua escrita, ler é uma construção na interação entre o leitor e o texto, um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em trocas contínuas.

Ao pensar uma política de formação de leitores, o Ministério da Educação (MEC) o faz dentro da complexidade de uma república federativa, como o Brasil, em que estados, municípios e Distrito Federal mantêm união indissolúvel, constituindo Estado Democrático de Direito, com autonomia e soberania nos termos constitucionais (1988, Art.18) para definir os próprios caminhos políticos em todas as áreas, incluída a educação, desde que respeitada a competência privativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (1988, Art. 22, inciso XXIV), cabendo a todos, em conjunto, "proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência" (1988, Art. 23, inciso V).

Assim sendo, e considerando sua função de indutor de políticas públicas e suas competências constitucionais, o Ministério da Educação, a quem cabe apoiar, técnica e financeiramente, estados, municípios e Distrito Federal na área da educação, apresenta aos dirigentes e gestores das secretarias de educação uma proposta de ação pública e conjunta de formação de leitores e de incentivo à leitura, que tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização.

Ao longo de várias décadas, a atuação do Ministério da Educação no campo do livro de circulação escolar dirigiu-se, preferencialmente, ao segmento de livros didáticos. As primeiras ações voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de novos leitores, como o Programa Salas de Leitura, tiveram início nos anos 80 e se caracterizaram pelo atendimento assistemático e restrito a escolas com determinadas faixas de matrícula, definidas previamente a cada ano de atendimento.

Em 1997 foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio da Portaria Ministerial nº 584, que substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares implementados pelo MEC desde 1983. De 1983 a 1999 os programas e projetos nessa área atenderam às bibliotecas das escolas por faixa de matrícula. Em 2000, o PNBE privilegiou a distribuição de obras voltadas para a formação do professor nas escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

No período de 2001 a 2003 foi definido um novo modelo de atendimento, denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola – Literatura em Minha Casa e Palavra da Gente, focado na distribuição de coleções de literatura diretamente aos alunos de algumas séries, para uso pessoal. Pretendia-se com esse modelo possibilitar o acesso desses alunos e seus familiares a obras de qualidade, representativas da literatura. Assim, em 2001 o PNBE atendeu alunos de 4ª e 5ª séries; em 2002 foram contemplados alunos de 4ª série e em 2003, o PNBE atendeu aos alunos de 4ª e 8ª séries e do último segmento de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Ao optar por uma ação dessa natureza, deixou-se como consequência, de investir no acervo coletivo, debilitando a biblioteca como espaço de organização e disponibilização de materiais diversificados – de referência a periódicos; livros de literatura a obras de não ficção; de mapas a novas tecnologias – lugar em que se promove a sociabilidade, mas principalmente a democratização do conhecimento.

Tendo em vista que nem sempre leitura e biblioteca escolar são valores definidos como prioritários, o papel das bibliotecas deverá ser revisto pelos sistemas de ensino e pelas escolas, transformando-as em um espaço de convivência, de debate, de reflexão e de fomento à leitura.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação continuará distribuindo acervos às bibliotecas das escolas por meio do PNBE, uma das ações da Política de Formação de Leitores, com vista ao estabelecimento de um sistema de bibliotecas escolares que apoie, de forma articulada com as demais ações do MEC e dos entes federados, a formação de leitores e produtores de textos autônomos e devidamente qualificados. (Política para a formação de leitores. Uma proposta pedagógica, 2005).

Algumas Leis que asseguram o direito da criança ao bem estar físico, social bem como o acesso à cultura.

O artigo 205 em seu capítulo III da Constituição Brasileira 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.

Artigo 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de coloca-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Artigo 1 – Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Artigo 2 – Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos; e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo Único – Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Artigo 3 – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando -se- lhes, por lei ou por outros, meios, todas as oportunidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Artigo 4 – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 0 a 3 anos, é importante a figura do adulto no mundo da literatura infantil. A partir da interação adulto/criança exercita-se o uso da linguagem oral para conversar, relatar suas vivências, vontades, necessidades e o mais importante o desejo expresso ao manusear os materiais impressos tomando contato com os diferentes gêneros que fazem parte do cotidiano.

A riqueza com que a literatura infantil pode ser difundida é um incentivo ao professor que poderá trabalhar diferentes temas que pertencem à transversalidade, tais como: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual.

Os temas transversais atuam como eixo unificador, em torno do qual se organizam as disciplinas, devendo ser trabalhados de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas. O que importa é que os alunos possam construir significados e conferir sentido àquilo que aprendem. Quando enfocamos o tema transversal Trabalho e Consumo, poderemos enfatizar a informação das relações de trabalho em várias épocas e a sua dimensão histórica, assim como comparar diversas modalidades de trabalho.

O papel da escola ao trabalhar temas transversais é facilitar, estimular e integrar as ações de modo contextualizado, através da interdisciplinaridade e transversalidade, buscando não fragmentar em blocos rígidos os conhecimentos, para que a Educação realmente constitua o meio de transformação social. (PCN, 1998)

A Lei 10.753 de 31 de outubro de 2003 em seu artigo 1º institui diretrizes à Política Nacional do Livro:

I – Assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso e uso do livro; IV – Promover e incentivar o hábito da leitura;

VII – Propiciar os meios para fazer do Brasil um grande centro editorial;

IX – Capacitar a população para o uso do livro como fator fundamental para seu progresso econômico, político, social e promover a justa distribuição do saber e da renda;

XII – Assegurar às pes-

soas com deficiência visual o acesso à leitura.

Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL)

Instituído em 2006 por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério da Educação do Brasil, é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro e da leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país, empreendidos pelo Estado e pela sociedade.

O PNLL trouxe novas orientações que serviram de base para o aprimoramento do projeto de difusão da leitura e dos leitores.

A promoção da leitura é condição essencial para o desenvolvimento da capacidade de perceber ideias novas para usá-las quando necessário. Os resultados da avaliação de muitos projetos realizados em diversos países demonstram que os profissionais de saúde – médicos e enfermeiros – têm um papel muito relevante neste domínio se aconselharem pais e outros familiares a ler livros em voz alta e a promover o contato diário das crianças com livros adequados à sua idade.

As crianças desenvolvem-se melhor e têm melhores resultados na escola quando entram em contato com livros diariamente.

Há quem pense que as crianças só começam a ler quando vão para a escola, na verdade, a capacidade de ler desenvolve-se desde o primeiro ano de vida e deve ser incentivada regularmente com a ajuda da família.

Os pais, avós, tios ou padrinhos desempenham um papel importante se lerem em voz alta e ajudarem as crianças a gostar de livros.

O adulto que compartilha uma leitura com a criança está resguardando o direito dela à educação, à cultura e também ao lazer. Por meio dos livros, a criança aprende a nomear o mundo à sua volta, a se conhecer, se expressar e se comunicar com os outros.

A Lei Rouanet, nº 8313 de 23 de dezembro de 1991, institui políticas públicas para a cultura nacional como o Programa Nacional de Apoio à Cultura, o grande destaque dessa Lei é a política de incentivos fiscais que possibilita às empresas e cidadãos aplicarem uma parte do Imposto de Renda devido em ações culturais, ou seja, esta Lei pode contemplar pessoas físicas, empresas e instituições com ou sem fins econômicos, de natureza cultural, e entidades públicas da Administração indireta, tais como Fundações, Autarquias e Institutos, desde que dotados de personalidade jurídica própria e, também, de natureza cultural. Os projetos que podem ser beneficiados pela Lei Rouanet compreendem os seguintes segmentos:

– teatro, dança, circo, ópera, mímica e congêneres; produção cinematográfica, videográfica, fotográfica, discográfica e congêneres; literatura, inclusive obras de referência; IV - música; artes plásticas, artes gráficas, gravuras, cartazes, filatelia e outras congêneres; folclore e artesanato; patrimônio cultural, inclusive histórico, arquitetônico, arqueológico, bibliotecas, museus, arquivos e demais acervos; humanidades; e rádio e televisão, educativas e culturais, de caráter não comercial.

Um dos principais objetivos desta Lei é democratizar o acesso da população aos bens culturais, destinando o máximo de recursos possíveis para atividades orientadas à cultura.

A leitura é como arte e fenômeno de linguagem. Pois a literatura é uma das mais importantes ferramentas no processo de formação do sujeito. O ato de ler é uma conquista do processo da evolução humana, pois é nela que se concentra toda a memória de um povo, tais como, cultura, tradições, ideias e todas outras elaborações humanas e suas conservações. Posto que a palavra é o único caminho para a evolução de um povo, é imprescindível que isso seja difundido por todos para que a literatura infantil cumpra seu papel na formação e transformação do sujeito e sociedade.

A escola, por exemplo, é um espaço importante e privilegiado para a disseminação da ideia de que não se tem alternativa melhor para se realizar uma leitura de mundo, se não for pela leitura (principalmente nas fases iniciais da educação). E assim, adequar o ser humano para uma melhor compreensão do papel de agente transformador que cada sujeito deverá desenvolver para uma melhor consciência de si e do mundo.

Aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade. (RCNEI,1998,v.3, p.119).

A literatura infantil para portadores de deficiência visual (Lei 10.172 de 09/01/2001)

De acordo com o MEC existem quatro princípios básicos que norteiam a educação especial brasileira: normatização, integração, individualização e inclusão.

Em 1985, o governo federal instituiu o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por meio dele ficou estabelecido que todo aluno matriculado na educação básica da rede pública do país tem direito a receber material didático gratuitamente referente à sua série e ano letivo cursado. Somente 16 anos depois, com a criação do PNLD em Braille, os alunos com deficiência visual passaram a ter o mesmo direito e a receber livros didáticos transcritos para o Braille.

O MEC também distribui livros de literatura infantil para os alunos com deficiência visual. Isso ocorre por meio do PNBE. “Em 2003 aconteceu a primeira ação deste Programa com a transcrição de 70 títulos de livros paradidáticos. Com esse material foram atendidas 100 instituições, entre escolas e bibliotecas escolares”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a possibilidade de integração social, hoje, requer do sujeito muito mais que o mero conhecimento das primeiras letras, procuramos reunir algumas informações sobre a formação de novos leitores, demonstrar como é viável contemplar essa formação através da literatura infantil de maneira articulada, no trabalho pedagógico com as séries iniciais do ensino fundamental.

Entender a necessidade de apro-

priação pelos docentes do conhecimento de novas metodologias e, por outro lado, a presença na escola de material impresso disponível e suficiente para uso dos alunos observando suas especificidades.

ABSTRACT

Children's literature has the role of developing children's potential, helping their cognitive, social, emotional, intellectual maturation, exercising their imagination and activating their creativity. This article briefly discusses the history of the book, addresses specific legislation on encouraging reading and training new readers.

Keywords: reading, learning, writing, children's literature

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe, História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BARBOSA, José Juvêncio,

Alfabetização e Leitura. São Paulo:

Cortez, 1994. - 2. ed. pp. 15 – 108.

BRASIL, MEC Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998, v.3: Conhecimento do Mundo. p.118, 119. BRASIL, SEF. Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Lei 9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do

Brasil, 1996.

BRASIL. Política para a formação de leitores. Uma proposta pedagógica. Documento preliminar. Brasília: MEC, 2005. 22p.

CAGNETI, S. Livro que te quero livre.

Rio de Janeiro. Nórdica, 1996, p.23. FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se

completam.

São Paulo: Autores Associados.

Cortez, 1986.

HILSDORF, Maria Lúcia. Histórias da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Thomson Learning. 2002.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SARA RODRIGUES MOREIRA DA COSTA

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar se e como a prática de Contação de Histórias pode contribuir na formação de crianças da Educação Infantil como leitores. Sabendo da importância desta prática realizamos nossa pesquisa em uma instituição da Rede Municipal do Recife buscando certificar suas contribuições. Neste sentido, realizamos um estudo de caso, por meio de observações

e entrevistas, alinhando a nossa apropriação teórica a partir da revisão da literatura com o material colhido e registrado por ocasião do trabalho de campo, concluímos que a contação de histórias é de fato um forte instrumento para a formação não apenas de leitores, ao tempo em que corrobora com o desenvolvimento social e cultural das crianças da Educação Infantil, como um todo.

Palavras-chave: Contação de histórias; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva apresentar o processo investigativo realizado sobre a influência e os efeitos que a Contação de Histórias, como atividade pedagógica, pode desenvolver em crianças de 5 anos (de uma creche da Rede Municipal do Recife) na Educação Infantil, de tal maneira que elas venham a se constituir como leitores. Neste sentido e ratificando nosso objetivo de pesquisa, buscamos compreender como essa prática pode ajudar na formação desse futuro leitor, desenvolvendo o gosto pela leitura, não só como um processo didático e obrigatório, mas como um despertar para leitura, através uma prática deleitosa.

A nossa curiosidade investigativa, surgiu a partir de nossas experiências como estagiárias, na referida creche, onde percebíamos nas crianças uma alegria e uma participação ativa no momento da Contação de Histórias. E foi reforçada, após assistirmos uma palestra com a professora (um dos sujeitos da pesquisa), cuja temática parecia reforçar as nossas primeiras impressões. Assim, sentimos um interesse maior em investigar esta prática e melhor identificar as possíveis contribuições que fomentam no desenvolvimento da criança leitora. Estamos de fato convencidas, baseadas em ABRAMOVICH (1987), RITER (2009), BRANDÃO e ROSA (2010) de que a contação de histórias é um momento e uma atividade importante para o desenvolvimento da criança, tanto na formação do leitor, como no processo cognitivo. Assim nos atesta ABRAMOVICH (1987), ao afirmar que, ao ouvir histórias a criança é estimulada em vários aspectos criativos, desenvolve habilidades de desenhar, pensar,

2 teatralizar, brincar, escrever e criar. Ou ainda, segundo RITER (2009), Contar histórias é o primeiro passo para formação de leitores. Diz ele: o “Era uma vez” institui uma nova atmosfera, um novo universo, ele suscita o imaginário, abre espaço para a fantasia, estimula a curiosidade reveladas em forma de perguntas sobre o mundo “contado” e o mundo “real”, além de possibilitar releituras dos mundos com vistas a solucionar questões. Para investigar todo esse processo de construção que a referida prática pode desenvolver, realizamos uma pesquisa qualitativa, através de um estudo de caso, onde elencamos como objetivos para nossa pesquisa a descrição da prática de contação em sala de aula na rotina das crianças durante e após o momento de contação de histórias, além de caracterizar o trabalho da professora, investigando o interesse e a iniciativa das crianças pela leitura como consequência desta prática. Assim, apresentamos ainda que sucintamente, como foram realizadas as coletas e

as análises dos dados, realizados a partir de uma análise de conteúdo. Tais resultados são explicitados nas considerações finais, elucidando assim, nosso objeto de pesquisa.

1. A origem da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, os problemas sociais e políticos enfrentados pela população, no cotidiano do país durante todo o período que antecede a República não contribuíram para a evolução do ensino, visto que a educação em nosso país sempre foi alvo de muito descaso desde o período Colonial até os dias atuais. A ideia de Educação Infantil, ou melhor, de Jardim de infância, aparece através das concepções da Escola Nova propostas do John Dewey e de acordo com OLIVEIRA (2005) não foi bem aceito, gerando muitos debates que atribuíam críticas por identificar no modelo, as chamadas salas de asilo francesas, vistas como locais de guarda e caridade. Com o passar do tempo o atendimento a crianças de 0 - 6 anos na Educação Infantil se dá de uma forma precária e com caráter assistencialista, e que, de acordo com OLIVEIRA (2005), as creches são vistas como um mal necessário, planejadas como instituição de saúde que visavam apenas cuidados com a saúde da criança. A partir da Constituição Brasileira de 1988, o Estado reconhece que o atendimento a crianças de zero a seis anos de idade em creches e escolas deve ser qualificado e ampliado, ou seja, a creche deixa de ser direito da mãe trabalhadora e passa a ser direito da criança. Tal medida, não pode ser entendida como erradicadora do caráter assistencialista que sempre envolveu a Educação Infantil, esta perspectiva assistencialista só vai perdendo força após a promulgação da LDB 9.394/96, que insere políticas públicas, como no Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I – creches,

ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. (BRASIL, 2013) A partir desta LDB, crianças de

zero a cinco anos podem frequentar um espaço pedagógico com o intuito de desenvolver a a autonomia as relações afetivas na interação com os outros e aprender de uma forma lúdica. Desde então, a construção e ampliação de creches públicas vêm crescendo e se consolidando de uma maneira positiva, no Brasil, e assumindo efetivamente o seu caráter pedagógico. Servindo como espaço de disseminação de ideias e teorias que promovam uma prática de ensino na Educação Infantil com melhor qualidade. Antunes (2007) destaca que:

Houve um tempo em que era extremamente nítida a separação entre o brincar e o aprender. Os momentos de uma atividade e os momentos de outra eram separadas por rígido abismo e não se concebia que fosse possível aprender quando se brincava.

Assim as creches e escolas de Educação Infantil hoje, são convocadas a desempenhar duas concepções muito importantes, educar e cuidar, relacionando higiene, alimentação, ao desenvolvimento intelectual, motor, social, ambas consideradas igualmente importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo

e psicossocial das crianças. Concluindo com RCNEI (BRASIL, 1998) é através das instituições de Educação Infantil que se abrem ambientes propícios para a criança desenvolver-se integralmente, as instituições de ensino não podem ser um espaço apenas assistencialista e sistematizado, mas um lugar que contribua para o desenvolvimento pleno de uma criança, desde suas habilidades intelectuais e motoras à sociabilidade.

1. 2 – A origem da Contação de Histórias

A Contação de Histórias se faz presente nas práticas cotidianas da escola atualmente, como uma aliada, com direcionamentos pedagógicos para a formação de leitores, ao tempo em que cumpre a função de manutenção da memória de um povo, segundo RITER (2009), ela proporciona, portanto uma dupla função, qual seja a de preservar a cultura e de formar leitores. Rompe as fronteiras do "estudo obrigatório da leitura" configurando-se muitas vezes como momentos de lazer e prazer. Alguns teóricos afirmam que a experiência da Contação de Histórias é o primeiro passo para a formação de leitores. Cabe ressaltar que a tradição de reunir a família para contar e ouvir histórias tornou-se um momento raro e quase inexistente, mesmo que elas fossem eminentemente orais. Fato que parece reforçar o papel da escola frente à formação do leitor considerando que ela possibilita: [...] às crianças, experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2010) Além do que: Ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens... ABRAMOVICH (1995, p. 17) As crianças ficam fascinadas com as histórias e a maneira como são contadas, numa interação com a história mediada pelo professor (a)/contador(a) de histórias é possível adentrar a história, conhecendo e imaginando os personagens, cenários, contextos, fundir-se e confundir-se com o texto ouvido, etc. O que reforça ainda mais nossa compreensão de que a contação de histórias deve se fazer presente no cotidiano da escola também como fonte de preservação cultural, de construção de valores sociais e morais, serve ainda como estimulo à criatividade, ao desenvolvimento da oralidade e enriquecimento do vocabulário oral e escrito. Mas, nem sempre a contação de histórias foi vista como uma prática aliada a formação de leitores, assim, seu surgimento nos leva aos tempos mais remotos, ainda não marcados pelo surgimento da escrita, de modo que este tipo de prática sempre fez parte da vida dos seres humanos, onde o ato de contar histórias 8 contribuiu para que as mais diversas histórias populares não fossem esquecidas ao longo dos séculos, passada de geração em geração, sofrendo algumas modificações e adaptações. GOTLIB (1990) nos informa que falar da origem da contação é o mesmo que falar da origem da civilização ao longo da história do mundo, mas sempre de um jeito informal, sem uma intenção de seguir o objetivo de registrar algum fato histórico, só após o surgimento da escrita é que tal fato passa a acontecer. Hoje a contação é vista também como uma espécie de ofício vinculandose à prática pedagógica e as artes dentre outras tem ocupado cada

vez mais espaços diversos para além das bibliotecas e salas escolares, fazendo se presente em hospitais, nas empresas, em festas infantis, e até entre adultos que se reúnem em rodas de leituras, etc.

1.3 – A origem da Contação de Histórias

A Contação de Histórias se faz presente nas práticas cotidianas da escola atualmente, como uma aliada, com direcionamentos pedagógicos para a formação de leitores, ao tempo em que cumpre a função de manutenção da memória de um povo, segundo RITER (2009), ela proporciona, portanto uma dupla função, qual seja a de preservar a cultura e de formar leitores. Rompe as fronteiras do "estudo obrigatório da leitura" configurando-se muitas vezes como momentos de lazer e prazer. Alguns teóricos afirmam que a experiência da Contação de Histórias é o primeiro passo para a formação de leitores.

Rompe as fronteiras do "estudo obrigatório da leitura" configurando-se muitas vezes como momentos de lazer e prazer. Alguns teóricos afirmam que a experiência da Contação de Histórias é o primeiro passo para a formação de leitores. Cabe ressaltar que a tradição de reunir a família para contar e ouvir histórias tornou-se um momento raro e quase inexistente, mesmo que elas fossem eminentemente orais. Fato que parece reforçar o papel da escola frente à formação do leitor considerando que ela possibilita: [...] às crianças, experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; (BRASIL, 2010) Além do que: Ler histórias para crianças, sempre, sempre... é poder sorrir rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens... ABRAMOVICH (1995, p. 17) As crianças ficam fascinadas com as histórias e a maneira como são contadas, numa interação com a história mediada pelo professor (a)/contador(a) de histórias é possível adentrar a história, conhecendo e imaginando os personagens, cenários, contextos, fundir-se e confundir-se com o texto ouvido, etc. O que reforça ainda mais nossa compreensão de que a contação de histórias deve se fazer presente no cotidiano da escola também como fonte de preservação cultural, de construção de valores sociais e morais, serve ainda como estimulo à criatividade, ao desenvolvimento da oralidade e enriquecimento do vocabulário oral e escrito. Mas, nem sempre a contação de histórias foi vista como uma prática aliada a formação de leitores, assim, seu surgimento nos leva aos tempos mais remotos, ainda não marcados pelo surgimento da escrita, de modo que este tipo de prática sempre fez parte da vida dos seres humanos, onde o ato de contar histórias 8 contribuiu para que as mais diversas histórias populares não fossem esquecidas ao longo dos séculos, passada de geração em geração, sofrendo algumas modificações e adaptações. GOTLIB (1990) nos informa que falar da origem da contação é o mesmo que falar da origem da civilização ao longo da história do mundo, mas sempre de um jeito informal, sem uma intenção de seguir o objetivo de registrar algum fato histórico, só após o surgimento da escrita é que tal fato passa a acontecer. Hoje a contação é vista também como uma espécie de ofí-

cio vinculando se à prática pedagógica e as artes dentre outras tem ocupado cada vez mais espaços diversos para além das bibliotecas e salas escolares, fazendo se presente em hospitais, nas empresas, em festas infantis, e até entre adultos que se reúnem em rodas de leituras, etc.

2.DESENVOLVIMENTO

Toda a escolha para a elaboração e realização da pesquisa se fez a partir das nossas experiências (como já foi dito anteriormente) e do interesse pelo assunto se pensou em como se realizaria essa pesquisa para obtenção dos dados, com isso elaboramos um roteiro para as observações, desenvolvemos e realizamos as entrevistas semi estruturadas, com a intenção de nos aproximarmos de nosso objetivo principal, dentro dessa perspectiva citamos ALVES apud LÜDKE E ANDRE (1986, p. 34), que dizem:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam eficaz na obtenção das informações desejadas. Antes da realização das entrevistas fizemos três observações, onde nos focamos nos momentos que aconteciam antes, durante e depois da Contação de Histórias, sempre no período da manhã, contribuindo para analisar a interação das crianças durante todos os momentos com esta prática, além de descrever a rotina da professora, dos alunos e caracterizá-los. As entrevistas foram realizadas no período da tarde, com os seguintes sujeitos: a Gestora, a Professora, a Coordenadora, a ADI e as crianças. A professora colaborou bastante, contribuindo para alcançar os nossos objetivos na pesquisa. As entrevistas com a gestora, a coordenadora e a ADI também foram de muita importância, pois todas acompanham o trabalho desenvolvido pela professora, principalmente a ADI que acompanha desde início a turma, conhece as crianças, seus comportamentos e trouxe assim contribuições importantes com as suas respostas. Para fazer as entrevistas com as crianças primeiramente pedimos a autorização aos pais, após as autorizações 15 realizamos as entrevistas em uma semana, diferentes dos adultos, elas têm seu tempo, pois com algumas não tivemos dificuldades realizando em meia hora a entrevista, mas com outras tivemos que terminar em um ou dois dias seguintes, pelo simples fato das crianças não responderem o restante das perguntas, e dizer: “tia depois eu respondo o resto, tá?”. Tendo assim que respeitar o seu tempo, pois suas respostas teriam que ser espontâneas para contribuir com a nossa pesquisa. Para realizar a entrevista com elas, achamos que seria melhor fazer com um pouco mais de 25% da turma, ou seja, com 6 alunos, pois, inicialmente pensamos em realizar as entrevistas com as 19 crianças, o que traria uma dificuldade, realizar entrevistas com crianças requer tempo e alguns cuidados, como o respeito ao tempo da criança, que permite que o entrevistador obtenha respostas espontâneas, onde PEREIRA apud CARVALHO (2004) analisa que o uso das entrevistas com crianças no campo qualitativo ainda é uma técnica relativamente pouco explora-

da na literatura, inclusive porque a criança é pensada como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações. Como o conhecimento sobre a criança tem tomado espaço, essa ideia sobre as crianças em entrevistas tem sido questionada e explorada crescentemente. De acordo com PEREIRA apud CARVALHO et al. (2004), ao explorarem o recurso da entrevista, concluíram que:

A qualidade do dado colhido depende, entre outros fatores, da qualidade da relação entre o entrevistador e o entrevistado; mas sugerem, principalmente, a disponibilidade e motivação da criança para esse tipo de instrumento de coleta, desde que condições favoráveis de interação sejam oferecidas. [...] A entrevista é o principal instrumento de coleta, na medida que se deseja apreender as concepções e percepções da criança sobre determinado fenômeno ou situação;

[ela] complementa a análise da observação direta do comportamento, oferecendo pista para a compreensão de seu processo de desenvolvimento, a partir de seus comentários e justificativas.

2.1 - Análises dos resultados

A análise dos resultados através das entrevistas apresenta o intuito de encontrar respostas para as seguintes questões:

- Qual a influência que a contação de histórias tem sobre a formação de um futuro leitor da Educação Infantil?
- Qual o interesse das crianças a partir da prática de contação de histórias no cotidiano da sala de aula?
- Qual a contribuição do trabalho da professora para a formação e o desenvolvimento de seus alunos?

A partir das respostas obtidas construímos uma tabela de significação para facilitar a compreensão da análise, onde criamos categorias que facilitaram analisar e interpretar os dados a partir de uma análise de conteúdo, que segundo BARDIN (2009) seria um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitam inserir conhecimentos relativos às condições de produção e a recepção destas mensagens inseridas no conteúdo.

Contação de histórias e a formação de leitores	• Crianças	• O sentimento em relação a Contação • A relação com os livros • A professora
	• Professora e ADI	• O gosto das crianças pelas histórias • A variedade dos livros • Os objetivos da Contação
	• Coordenadora e Gestora	• As contribuições do momento de Contação • A criança e a autonomia com os livros • A escolha dos livros

Através das categorias e das subcategorias, identificamos nas unidades de registro através de fragmentos das entrevistas, características que contribuíram para contextualizar com nosso referencial teórico, dentro da unidade de contexto e fazendo a ligação entre os objetivos e o os resultados. De acordo com FRANCO (2008) as unidades de registro são a menor parte do conteúdo, onde ocorre as categorias que são levantadas, podem ser diferentes, mas interrelacionadas e complementares e a unidade de contexto seriam o pano de

fundo que apresenta significado a análise.

A partir de todo o processo de análise dos dados coletados estabelecemos as seguintes categorias:

1. O sentimento e o desenvolvimento das crianças em relação a contação de histórias.

2. O olhar da coordenadora e da gestora sobre a prática de contação de histórias desenvolvida nesta turma.

3. Análise da professora e da ADI, sobre a prática desenvolvida e o desenvolvimento das crianças

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo que foi estudado, planejado e pesquisado, chegamos à conclusão de que a Contação de Histórias fortalece a prática da professora e contribui para a formação de seus alunos como leitores, fortalecendo sua inserção ao mundo literário e o gosto pela leitura, além de favorecer no desenvolvimento e na interação social entre a turma e as demais crianças da mesma instituição de ensino. Esta prática, principalmente quando guiada inteiramente pelo livro em sua forma concreta, desperta um interesse ainda maior das crianças, que querem estar em contato com ele, comparando a história contada e imaginada com aquela que esta impressa naquele objeto, o livro. Percebemos que através da Contação de Histórias, as crianças adentram um universo de magia e aprendizagem que acontecem de forma natural, contribuindo para a construção de um vocabulário, para os primeiros passos na aprendizagem da leitura e da compreensão de mundo através das ideias que as histórias apresentam, e principalmente pelo trabalho desenvolvido pela professora, com a ajuda da equipe que a auxilia e coordena seu trabalho, como a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), as estagiárias, a gestora e a coordenadora. A Contação de Histórias é um instrumento importantíssimo, principalmente para o processo de aprendizagem durante a Educação Infantil, ela contribui para os diversos aspectos já citados ao longo deste trabalho, mas acreditamos, através de nossa pesquisa e das experiências vivenciadas ao longo desta jornada pedagógica, que o ouvir histórias te conduz a um mundo imaginário, te ensinando a compreender diversas temáticas que estão inseridas naquela história e que desperta um gosto pela leitura, por estar em contato com livros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. ALVES, Gilvania Francisca. As práticas docentes de estratégias de leitura na educação infantil. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. ANTUNES, Celso. Educação Infantil: Prioridade Imprescindível. Petrópolis, RJ: vozes, 2007. BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que, como se faz. São Paulo: Edições loyola, 1998. BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009. BRANDÃO, Ana Carolina Perussi. ROSA, Ester Calland de Sousa, Organização. Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas.

Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referenciais curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 8 ed. 2013. FRANCO, Maria P. B. Análise de conteúdo. Brasília: 3ª edição, Liber Livro Editora, 2008. GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. GOTLIB, Nádia Battella. Teoria do conto. São paulo: Ática, 1990. KAHLMEYER – MERTENS, Roberto S... Let Al I. Como elaborar projetos de pesquisa: linguagem e método. Rio de janeiro: Editora FGV, 2007. KRAMER, Sonia. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Dois pontos editora LTDA, 1987. 24 MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2008. MELLON, Nancy. A arte de contar histórias. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2002. PEREIRA, Reginaldo Santos. A pesquisa na escola com crianças pequenas: Desafios e possibilidades. Dissertação de mestrado acadêmico em educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. RAMOS, ANA CLAUDIA. Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores? Dissertação de mestrado acadêmico em educação. Universidade Estadual de Londrina, Biblioteca depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UEL. Londrina, 2011. http://bancodeteses.capes.gov.br/ consulta em 16/07/2014. RIGLISKI, Adriane, Schreiber. Contribuições da contação de histórias no desenvolvimento das linguagens na infância. TCC. Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012. Consulta em 22/10/14. RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. 1ª Ed. São Paulo:

Biruta, 2009.

OS PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SELMA BACCAN SILVA

RESUMO

Este artigo científico tem como objetivo apontar o papel do educador sobre sua atuação com projetos pedagógicos, como uma possibilidade de mudança que subverte a prática conservadora, assim como, a importância do trabalho com projetos como uma alternativa de acompanhar as mudanças que foram surgindo com o passar dos anos, principalmente os avanços tecnológicos. Mostra também as dificuldades encontradas pelos educadores na implantação de uma proposta pedagógica que objetiva uma ação democrática e uma participação maior dos alunos na construção do seu conhecimento. Proporciona assim, um convite a todos os profissionais envolvidos na área da educação para uma reflexão sobre a necessidade da recriação da prática educativa nas escolas, desafio este que leva a constru-

ção da democratização do ensino. Enfatiza também, que um trabalho diferenciado, possibilita uma ação participativa resgatando, consequentemente, um ensino de qualidade. Dentro da perspectiva de uma educação que acompanha as transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas, o profissional da educação tem como missão envolver e estimular a participação dos diferentes atores, para tornar possível uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Educador. Projetos Pedagógicos. Aprendizagem Significativa.

1 INTRODUÇÃO

No meio educacional ainda se discute muito a questão das mudanças ocorridas nos últimos anos e a necessidade de estratégias diferenciadas que acompanhem estas transformações como: a construção de um projeto políticopedagógico com objetivo de definir coletivamente seus pressupostos filosóficos; um trabalho conjunto e interdisciplinar, onde haja possibilidade de elaborar, decidir, executar e repensar a prática educacional coletiva, introduzindo e valorizando a utilização de projetos pedagógicos como recurso pedagógico para se atingir os objetivos propostos, preparando os alunos para a sociedade contemporânea.

No entanto, mesmo com todas estas mudanças, a escola ainda não encontrou um caminho seguro, eficaz e democrático, pois boa parte dos profissionais envolvidos no processo encontra-se perdido no fazer pedagógico.

Dessa forma, o papel do educador é propiciar a atuação coletiva, com o objetivo de oferecer aos seus alunos oportunidades para a construção do conhecimento e futuramente, seu exercício pleno da cidadania.

Assim, o tema deste trabalho é a valorização dos projetos pedagógicos como uma ferramenta pedagógica, mostrando a importância de esse profissional valorizá-los para garantir a participação de todos os alunos no processo de ensino aprendizagem, bem como, uma escola comprometida com um trabalho de qualidade através de ações coletivas e resultados satisfatórios.

Observando e convivendo no ambiente escolar há alguns anos, percebi a dificuldade de alguns profissionais da educação em trabalhar com recursos diferenciados, bem como, a falta de apoio dos gestores escolares na realização deste trabalho tão importante nos dias atuais no contexto educativo.

Portanto, o presente trabalho pretende realizar um estudo acerca da importância da atuação dos educadores e a valorização do trabalho com projetos pedagógicos na escola, bem como, as dificuldades encontradas por este profissional para realizar um trabalho que visa melhorar a qualidade da participação de todos os alunos, que terão a oportunidade de construir seu próprio conhecimento.

Assim, o objetivo deste trabalho é mostrar a valorização que o educador deve dar para os projetos pedagógicos para que estes recursos estejam mais presentes no cotidiano escolar, considerando esta proposta como uma alternativa de proposta curricular para um ensino de

qualidade.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho é de cunho bibliográfico embasados em estudiosos da educação. Foram consultadas várias obras e pensamentos de vários autores, que valorizam a utilização dos projetos pedagógicos, assim como, a importância da participação de toda comunidade escolar para a eficácia desse recurso na escola.

Espero que esse estudo, além de abrir meus horizontes e me auxiliar profissionalmente, possa também ser mais um material de reflexão e apoio aos Educadores, para que cada um reavalie seu fazer, valorizando os projetos pedagógicos e articulando-os com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2 A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO ATUAL

O mundo contemporâneo tem passado por muitas transformações decorrentes do desenvolvimento da tecnologia. Esta nova sociedade da informação e da comunicação que emergiu a partir da revolução tecnológica tem imposto mudanças significativas, principalmente na área da educação, já que esta é considerada o pilar ou a base na construção de uma formação social.

Como o contexto escolar se articula com a sociedade na qual cada um está inserido como cidadão, as mudanças geram demandas que, sem dúvida, resultam em funções e competências diferenciadas das que antes eram conhecidas e praticadas. Essas novas funções e competências decorrentes das novas tecnologias de comunicação e de informação trazem a necessidade de novas formas de ensinar e aprender, gerando também novas demandas para o trabalho do docente.

As mudanças se fazem necessárias para que o ser humano esteja preparado para participar de forma ativa nessa sociedade que a cada dia traz situações diferentes e desafiadoras.

A escola, preocupada com a melhoria da qualidade de ensino para que o aluno tenha acesso a um aprendizado significativo, busca acompanhar estas transformações que fazem parte do cotidiano de cada um. O professor tem como missão atualizar-se constantemente para que possa utilizar novas estratégias, novos recursos pedagógicos tornando suas aulas mais atrativas e cumprindo seu objetivo principal como educador: preparar seus alunos para o novo mundo.

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na subjetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da história da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar” (FREIRE, 1996, p. 76-77).

Hoje, a posição do professor passa de transmissor de conteúdos para o de mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando o seu fazer mais significativo através de diferentes recursos disponíveis na escola para que seu aluno seja um sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Para tanto, se fazem

necessárias aulas mais diversificadas, utilizando-se de diferentes ferramentas, que valorizem, além da transmissão dos conteúdos, trabalhos coletivos como projetos, tornando o "tempo escolar" prazeroso, onde cada aluno aprende fazendo, participando e dialogando com o grupo que está inserido no espaço escolar.

Freire (1981), o educador que denunciou o silêncio instaurado pelas pedagogias burocráticas e autoritárias, apontou um caminho dialógico para a educação identificando na profissão docente uma missão libertadora, onde a relação entre educador-educando desafia a criatividade e não promova a passividade por parte dos alunos. Portanto, a educação é além de um ato político, um ato de conhecimento.

"(...) Conhecer significa atuar, praticar, transformar, e tudo isso significa também curiosidade, espírito crítico, recriação, reinvenção. Uma escola que não estimula a reinventividade, a criação na recreação, uma escola que não estimula o crescimento do aluno na busca do conhecimento é uma escola que castra em lugar de uma escola que estimula o crescimento" (FREIRE, 1981, p.04).

Dessa forma, com todas estas transformações não se pode pensar a escola desvinculada da tecnologia, pois esta faz parte do ambiente escolar, dos alunos e professores. A escola necessita de uma nova forma de transmitir os conteúdos para o desenvolvimento da aprendizagem. A utilização de vários recursos tecnológicos tem influenciado o fazer pedagógico tornando a aula mais atrativa e transformando a relação professor-aluno no processo pedagógico.

No entanto, apesar dessas mudanças nas propostas pedagógicas que visam à melhoria da educação, percebe-se que há ainda um distanciamento entre a escola e os alunos. Os conteúdos aprendidos em sala de aula, muitas vezes não condizem com aquilo que estes alunos vivenciam ou almejam para seu futuro. Há uma distância entre o que a escola transmite e aquilo que os alunos buscam dentro do ambiente escolar. Os alunos hoje buscam conhecimentos que tenham uma relação direta com sua realidade, bem como, oportunidades de expressarem suas opiniões, ideias e suas visões de mundo.

Para que esta participação dos alunos seja mais ativa e atinja seus interesses, é necessária a criação de espaços mais comunicativos, possibilitando a troca de informações e saberes, pois a comunicação proporciona uma participação maior dos alunos dentro do universo escolar, além também, da conscientização dos educadores para que estas mudanças sejam efetivadas no contexto escolar.

3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Atualmente, os conteúdos aprendidos nos cursos superiores para o exercício do magistério, valoriza muito o saber pedagógico que auxilia no dia-a-dia do professor que tem como objetivo o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O professor deve ser aquele que para facilitar a aprendizagem de seus alunos, sabe selecionar recursos e escolher metodologias adequadas, sabendo avaliar, planejar e, consequentemente, ensinar.

Assim, o professor, diante do pro-

cesso de ensino-aprendizagem, assume uma pedagogia que leva em consideração as dificuldades de seus alunos, escolhendo e privilegiando os procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos. Portanto, um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem dos alunos, tornando-se este o primeiro desafio pedagógico.

Nesse sentido, para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido com resultados satisfatórios, o professor, além do conhecimento do conteúdo, precisa também do conhecimento pedagógico que o habilite a trabalhar esse conteúdo de forma a promover a aprendizagem do aluno, ou seja, o professor precisa criar estratégias que motive esse aluno a aprender.

Dessa forma, a tarefa do professor requer além do seu conhecimento, determinadas características bastante peculiares e específicas que não podem, sob nenhum pretexto, serem descartadas. Envolve também um conjunto de capacidades indispensáveis ao exercício da função docente e que devem ser adquiridas, aperfeiçoadas, atualizadas e recriadas. Assim, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade pedagógica de saber escolher estratégias ou metodologias adequadas e a constante atualização através de formação continuada, constitui um conjunto de competências e habilidades predominantemente necessárias a qualquer docente.

Vasconcelos (2000) destaca que a correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e ainda pelo domínio de questões do ensino como avaliação, currículo, além de outros aspectos. Somente os professores que se tornam sujeitos pensantes e críticos são capazes de compreender e analisar criticamente a realidade, de modo a agir eficazmente frente a situações concretas surgidas no dia-a-dia no exercício da docência.

Faria (2003) destaca que a educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que explicitem basicamente a aquisição de conhecimentos. Pelo contrário, deve estar voltado especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades incorporados e para a produção de novos conhecimentos, o que só é possível com uma profunda interação entre professor e aluno. Para tanto, deve empreender ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos. Nesse contexto, o professor assume a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Hoje, devido à redução das oportunidades de trabalho em outras áreas, ocorreu uma migração de profissionais desses mercados que estão em processo de redução, para a área da educação. Assim, quando chegam à sala de aula, muitos desses profissionais trazem o conhecimento desatualizado, e pouco conhecimento acerca de um plano de disciplina, objetivos, estratégias de aprendizagem, processos de avaliação, técnica de

relacionamento com os alunos, interdisciplinaridade, entre outras questões pertinentes à prática pedagógica.

Maciel (2004) aponta que as políticas públicas do governo desde o final da década de 1980 no Brasil, trata a formação do docente como algo simplista e fragmentado, tornando o professor vulnerável e com baixo prestígio social. As políticas neoliberais introduziram na educação o conceito de qualidade total, fazendo com que a quantificação resultante de modelagens matemáticas, que hoje são aplicadas nas empresas, fosse adaptada ao sistema educacional.

Nessa perspectiva, a desobrigação do Estado com a educação faz com que o professor assuma a responsabilidade da sua formação e também seja responsabilizado pelos resultados produzidos por essa formação. Desse modo, o que deveria ser uma prática social passa a ser uma prática individual, desviando as responsabilidades constitucionais do Estado para os indivíduos.

A partir da LDB nº 9.394/96, surgiu no Brasil uma nova visão com relação a questões como a formação de professores, o trabalho do docente e o conhecimento escolar. O conhecimento científico deixou de ser imutável e passou a ser uma construção do próprio ser humano interagindo com o meio ambiente. O saber escolar deixou de ser um depósito de conhecimentos, muito valorizado pela sociedade, para se tornar mais igualitário e mais voltado para a cidadania.

Antes, era comum observar professores sendo valorizados pelo elevado grau de conhecimento, fruto de um modelo de bacharelado formatado para essa finalidade. Nesta perspectiva, a ênfase era dada às técnicas de ensino e à organização rígida e fragmentada dos currículos e dos processos pedagógicos.

Atualmente, no modelo educacional proposto, o professor utiliza a racionalidade prática, entendendo o conhecimento como algo processual e sujeito a mudanças. Tudo isso em um ambiente onde a reflexão é vista como variável indispensável. Ser professor não é apenas ter um conhecimento técnico para a transmissão de determinado conhecimento, mas, sim, vivenciar situações problemáticas que contribuam para o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Essa nova concepção de formação de professores defende a racionalidade prática e fundamenta-se no princípio de que o professor deve apoiar-se num processo constante de aprendizagem, procurando ser sempre reflexivo em relação ao conhecimento trabalhado e à sua própria pedagogia.

Tanto no espaço internacional como no espaço nacional, os estudiosos da formação profissional docente, valorizam a postura reflexiva do professor como sendo uma variável importante no êxito da prática pedagógica. Brito (2007), não só defende a racionalidade prática, como faz importante observação referente às relações interpessoais na sala de aula. O alto grau de imprevisibilidade no ato de ensinar pode trazer conflitos durante as aulas, exigindo do professor habilidades na sua solução, sendo necessário criar alternativas, para evitar que o conflito alcance uma dimensão maior.

Assim, o novo paradigma educacional exige uma nova postura do professor frente ao aluno, intermediando o processo de ensino-aprendizagem de forma diferente do método tradicional, considerando a integral formação do aluno, sua história e seu contexto.

Nesse sentido, atualmente defende-se no meio educacional o modelo de formação de professores baseado na reflexão, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Perrenoud (2002) ressalta que as pessoas refletem na ação e sobre a ação, mas nem por isso tornam-se profissionais reflexivos. Devese estabelecer a distinção entre uma postura profissional reflexiva e a reflexão que se faz sobre as ações de forma não proposital, sem a intenção "formativa e transformadora".

4 VALORIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Através das descobertas científicas e o consequente avanço tecnológico, incluindo o dos meios de comunicação, fizeram surgir o que se chama de "sociedade do conhecimento", ocasionando mudanças radicais e profundas na sociedade. Assim, o contexto educacional de hoje, visando acompanhar essas mudanças, exige de seus docentes, novas práticas educacionais. Os novos paradigmas da educação faz com que os professores repensem e revejam suas práticas pedagógicas, surgindo, então, a necessidade de uma ação docente que propicie uma aprendizagem crítica e transformadora do educando, exigindo, assim, um novo posicionamento embasado em pressupostos básicos e voltado para uma ação reflexiva, ética, responsável e coerente com o novo contexto já institucionalizado.

O termo paradigma é originário do grego e significa modelo, exemplo, padrão.

De acordo com Morin (1990), paradigmas:

"São princípios supra lógicos de organização do pensamento, princípios ocultos que governam nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não significativos, sem que tenhamos consciência disso" (MORIN, 1990, p.15).

Esses significados sugerem limites e remetem a um padrão de comportamento, influenciando nossas ações. Assim, a mudança de paradigmas só ocorre por meio de um amplo processo de vivências e experiências que nos façam reestruturar e incorporar novos conceitos, significados e comportamentos.

Essa realidade sugere a necessidade de mudanças no processo de aprendizagem e práticas educacionais que valorizem uma educação permanente, e o processo educativo nunca se esgota, ultrapassando as barreiras da sala de aula e preparando os alunos para atuarem frente à nova realidade social em que estão inseridos.

Assim, diante dos desafios impostos ao atual contexto educacional, o professor deve assumir uma nova postura perante sua atividade de educador, ultrapassando a reprodução técnica dos

conhecimentos. Para Behrens (2005), a produção de conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo provoca interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação e memorização. Cabe ao professor passar por um processo de mudanças, reformulando suas práticas, sua forma de pensar, de se relacionar e de agir nas suas aulas, incorporando estratégias inovadoras de educação para atender às novas necessidades que são impostas.

Diante dessas exigências pela mudança de paradigmas, o papel do professor e a prática pedagógica devem ser inovadas, oportunizando a busca do desenvolvimento de competências necessárias à formação de uma adequada identidade profissional e pessoal docente, de modo que esse professor se torne sujeito autônomo e responsável no processo de ensino. Assim, conforme Pérez Gómez (1995) relata, é essencial que adote uma postura reflexiva, momento esse, em que o professor mergulha no universo de suas experiências "carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos".

Com base no paradigma educacional contemporâneo, a ação docente reflexiva pressupõe a ressignificação do pensamento, possibilitando ao professor questionar sua postura, sua ação e suas atitudes frente às novas concepções educacionais, levando-o a repensar a sua participação na formação do aluno, na construção do conhecimento e na transformação social. A ação docente baseada no modelo educacional atual possibilita ao professor um novo modo de ver a sua prática pedagógica diária, possibilitando-lhe outra forma de agir e o professor é desafiado a buscar o desenvolvimento de competências necessárias para desenvolver uma ação docente mais crítica, mais reflexiva e mais responsável.

Para a construção de uma postura reflexiva, Schön (2000) formula a epistemologia da prática profissional baseada num triplo movimento: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O autor desenvolveu uma corrente em que propõe a formação docente baseada, a princípio, na valorização da experiência e do conhecimento. Segundo ele, o desenvolvimento da prática profissional pode ser um momento de construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização dessa prática. Assim, o conhecimento na ação é o denominado conhecimento silencioso, interiorizado, mobilizado no dia-a-dia, implícito nas ações, envolvendo julgamento e habilidade para tomar decisão e agir de forma espontânea, sem que se descrevam os procedimentos adotados. Esse conhecimento, segundo Pimenta (2002), se expressa por meio da linguagem.

Entretanto, situações e resultados inesperados surgidos no decorrer da prática docente faz com que o profissional busque e crie soluções para os dilemas surgidos no âmbito da sala de aula. Dessa forma, ele estrutura a situação, dialoga com a situação problema e raciocina na intenção de tomar uma decisão e agir. Assim, o professor desenvolve o que Schön (2000) denomina de reflexão-na-ação, criando-se um repertório profissional que será usado quando ocorrerem situações similares. A cada acontecimento inespe-

rado, o professor busca uma solução, refletindo e procurando subsídio para uma nova resolução.

Assim, esses processos ocorrem de forma dinâmica, não sendo possível descrevê-los com grande precisão. A descrição mostra que a reflexão-na-ação possibilita uma ação imediata, alterando a forma de agir, corrigindo os erros e desvios. Esse nível de reflexão não exige do sujeito um alto grau de compreensão de suas ações e tem como fundamento os conhecimentos básicos utilizados no decorrer da ação.

Como a ação docente é um processo dinâmico, podendo ocorrer em um ambiente de incertezas e indefinições, a prática da reflexão na ação pode ainda não corresponder à resolução de todos os problemas surgidos, necessitando-se então de uma maior compreensão de suas origens e uma apropriação de pressupostos para o embasamento de sua reflexão, exigindo uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação. Surge então outro estágio do movimento denominado de reflexãosobre-a-ação, em que o professor retrocede na ação ocorrida, toma a própria ação com objeto de reflexão e questiona sobre o ocorrido, reconstituindo lhe a ação e atribuindo um novo significado.

Para Garcia (1999), a formação de professores reflexivos pressupõe que, para o desenvolvimento profissional do docente, este seja capaz de realizar sua autocrítica, exercendo a análise de seu ensino, demonstrando domínio de competências cognitivas e relacionais. Assim, a reflexão encontra-se intimamente articulada à ação e ao pensar sobre a ação no momento em que age, o que reflete a articulação teoria e prática com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

É necessário, no entanto, que se considere o contexto organizacional no qual se desenvolve a prática, atentando para aspectos que vão desde a instituição do currículo e do local de formação até as condições existentes, formando um todo harmônico onde devem estar articulados. De acordo com Pimenta (2002), a atuação docente é como uma prática social, e as escolas, como comunidades de aprendizagem. Dessa forma, destaca a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão, utilizando a teoria articulada aos saberes da prática, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para, dessa forma, promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais. Para isso, é importante que se reorganize o trabalho pedagógico visando ao aceleramento das transformações sociais aproximando, de forma concreta, o discurso e a ação.

5 TRABALHANDO COM PROJETOS PEDAGÓGICOS

Uma das propostas que vem sendo implantadas na escola é o trabalho por meio de projetos pedagógicos. O projeto é conceituado como uma construção onde o ser humano consegue pensar em algo que deseja tornar real, planejar um conjunto de ações que ele percebe como im-

portante de ser executado para alcançar os resultados desejados, tornando real o que foi planejado e pensado. O trabalho com projetos educacionais é uma alternativa de tornar a aprendizagem contextualizada, de acordo com o interesse do aluno, na busca de unir dois mundos que coexistem separadamente: a vida e a escola. Trabalhar com projetos significa dar aos alunos a oportunidade de aprender a fazer planejamentos com o propósito de transformar uma situação real e concreta, contextualizada em uma realidade. Os projetos pedagógicos, além de tratar os conteúdos programados, contextualizam essas aprendizagens na busca de um produto final.

Hoje, a escola está modificando suas estratégias dentro das salas de aula, valorizando a participação do aluno no processo de aprendizagem, tornando-o mais ativo na construção do seu conhecimento. A relação entre professor e aluno tornouse horizontal, utilizando mais pesquisa/descobertas e vivências em grupos. A escola está buscando a cada dia inovar sua prática pedagógica com o objetivo de preparar o aluno para a vida na sociedade, desenvolvendo algumas competências voltadas para seu engajamento no mundo do trabalho.

Tendo em vista a melhoria da prática pedagógica, o trabalho conjunto entre Gestores, Coordenadores Pedagógicos e Professores, é considerado peças fundamentais dentro desse processo educativo, se sentindo responsáveis por mudanças na organização dos programas escolares.

Assim, o educador tem como compromisso, incentivar e valorizar o trabalho com projetos pedagógicos, que tem como finalidade trabalhar a construção de conhecimentos significativos e podem ser adotados como atividades inovadoras, eficazes e eficientes para o processo de ensino e aprendizagem.

Leite (1996) destaca a importância da participação do aluno em projetos pedagógicos. Segundo ela:

"O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, onde conhecer e intervir no real não se encontra dissociados. Aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada" (LEITE, 1996).

Levando em consideração os avanços tecnológicos que transformam a nossa sociedade em sociedade da informação e que agora estão presentes na vida dos nossos alunos e no ambiente escolar, a escola está cada vez mais aberta a propostas pedagógicas que valorizem a participação, a comunicação e o diálogo como forma de expor ideias, valores e saberes

que são construídos através da relação entre professores e alunos. Assim, através dos projetos pedagógicos, os alunos tem um contato maior com esses avanços tecnológicos, desde consultas sobre o tema a ser trabalhado até o planejamento e apresentação dos projetos.

Portanto, é essencial que os educadores valorizem e incentive a utilização de projetos pedagógicos no contexto educacional como uma ferramenta ou um recurso para se atingir o objetivo proposto: preparar seus alunos para o mundo do trabalho.

5.1 Características de um Projeto Pedagógico

Um projeto pedagógico bem elaborado se constitui em um trabalho com o objetivo de resolver um problema, explorar uma ideia ou construir um produto que se tenha planejado ou imaginado. O produto de um projeto pedagógico deve ter necessariamente significado para quem o executa.

Ao trabalhar com projetos, o educador deve estar consciente de que esta proposta pedagógica apresenta como características básicas: - Favorece a análise, a interpretação e a crítica de uma questão;

- A aprendizagem ocorre quando o aluno consegue interpretar seu objeto de conhecimento, dentro de um contexto com sentido e significado;

- Os profissionais da educação assumem o papel de pesquisadores em ações de cooperação mútua;

- Trabalha com diferentes tipos de informações.

- Leva os alunos e professores a perceberem que há diferentes formas e caminhos para o aprendizado, bem como, permite a ambos agirem com flexibilidade, acolhendo a diversidade e compreendendo sua realidade pessoal e cultural;

- Deve envolver o trabalho manual e intelectual;

- Exige a participação das várias disciplinas para a resolução dos problemas, exigindo, durante o desenvolvimento do projeto, o chamado trabalho interdisciplinar, bem como o apoio de toda comunidade escolar;

- Deve desenvolver nos alunos a capacidade de busca de informações, ou seja,

"aprender a aprender".

Ao trabalhar com projetos, as atividades escolares despertam maior motivação e passam a ter significado para os alunos, pois todas elas estão articuladas, visando a obter um produto final, desejado e compartilhado por todo o grupo. De modo geral, o projeto pedagógico resulta numa aprendizagem prazerosa para o aluno, ao relacioná-la com os desafios do seu dia a dia, ampliando assim, seus conhecimentos.

5.2 O Papel do Educador diante dos Projetos Pedagógicos

O educador possui um papel fundamental na utilização de projetos pedagógicos, uma vez que age como líder pedagógico, apoiando sua efetivação, avaliando seus resultados, organizando e participando do planejamento e desenvolvimento das etapas além de enfatizar

sempre à sua equipe a importância dos mesmos para a aprendizagem dos alunos.
.

Todavia, apesar da motivação, do ânimo e do envolvimento na utilização dos projetos pedagógicos no contexto escolar, sua eficácia não é responsabilidade exclusiva de uma única pessoa. É necessário que haja um trabalho em equipe onde professores e gestores trabalhem juntos com a intenção de melhorarem a qualidade de ensino, criando as condições necessárias para que o projeto pedagógico seja mais eficaz, sendo este um recurso que auxilia muito na qualidade do ensino.

Assim, os gestores têm também um papel fundamental nas escolas que inclui auxiliar no estabelecimento de objetivos claros, propiciando a visão do que é um bom tema de projeto e encorajando os professores, de modo a auxiliá-los nas descobertas dos recursos necessários para que realize adequadamente o seu trabalho, assim como, a criação de um ambiente positivo com ações voltadas para metas claras, realizáveis e relevantes, capacitação voltada para questões pedagógicas que deixa este profissional atualizado e o acompanhamento contínuo das atividades escolares.

Nas escolas, onde há integração entre professores e gestores no trabalho com projetos, os resultados tendem a ser mais eficazes do que naquelas em que os professores se mantêm profissionalmente isolados, porque isoladamente, ainda que haja competência e comprometimento, os resultados do trabalho são quase sempre insignificantes.

Assim, toda comunidade escolar precisa caminhar juntos e somar os esforços para ter bons resultados. Agindo dessa maneira tudo rende, se multiplica e a comunidade percebe que no ambiente escolar acontece a gestão democrática e participativa, através de um trabalho em equipe, porque o clima relacional de uma escola provém, basicamente, dos atores que nela atuam. São eles que determinam as relações internas, através do acolhimento, da aceitação, da empatia, da real comunicação, do diálogo, do ouvir e do escutar, do partilhar interesses, preocupações e esperanças.

Mas para que haja desenvolvimento e progresso nesses trabalhos pedagógicos, "as escolas necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar na resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias" (LUCK et al., 2002, p.34).

Dessa maneira, o educador deve agir como um mediador do trabalho e ter iniciativa em conjunto com sua equipe para promover a transformação e a quebra de paradigmas já existentes em uma sociedade em constante mudança. O seu papel principal frente às inovações é saber acompanhar essas mudanças e tentar ampliar a capacidade de realização da organização escolar, levando-a a atingir seu potencial pleno e a tornar-se uma instituição que traga orgulho profissional a seus integrantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traz reflexões sobre o papel do professor contemporâ-

neo, valorizando as descobertas e aprendizagens, além de reforçar o quanto sua ação docente é uma atividade complexa, com características específicas próprias da profissão do magistério. Todas essas características são necessárias e auxiliam numa importante tarefa do professor que, é a de motivar o seu aluno possibilitando a compreensão e construção do seu conhecimento.

Ressalta também a importância da sua prática pedagógica articulando teoria e prática, seja pelas dificuldades que surgem no dia-a-dia ou pela necessidade de variar as atividades didáticas, de forma a motivar os alunos a se tornarem sujeitos ativos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, o exercício da atividade docente requer um profissional com formação sólida, além de uma prática pedagógica que o torna apto a desenvolver uma ação docente crítica e reflexiva, sendo capaz de transformar a si e a sociedade em que vive. Assim, esses aspectos auxiliam o professor no seu cotidiano, propiciando uma construção diária e permanente de saberes necessários para executar uma prática pedagógica comprometida, coerente e responsável.

Dentre as inúmeras práticas pedagógicas, é possível destacar a importância dos projetos pedagógicos, que se constrói conjuntamente com todos os responsáveis pela educação.

No decorrer do trabalho, percebe-se a importância do trabalho com projetos, ressaltando as suas principais características, assim como a atuação do educador que é considerado um mediador e compartilhador de tarefas, incentivando e motivando todos para o sucesso do trabalho, sendo esse recurso tão importante na escola atual.

A proposta de trabalho com os projetos pedagógicos é considerada como instrumento para uma educação dialógica, assim como, a utilização de diferentes recursos de comunicação que fazem parte do dia-a-dia dos alunos, evidenciando a melhoria da qualidade de ensino e, consequentemente, no processo ensino aprendizagem.

Os projetos pedagógicos possibilita aos alunos o acesso a um ambiente onde é possível aprender a se expressar melhor, tanto pela escrita quanto pela oralidade. Ao dar mais oportunidade e liberdade de expressão a todos, torna a escola um espaço efetivo de aprendizagem.

Conclui-se assim, que o trabalho com projetos tem resultados positivos, onde a participação de todos os profissionais da escola é essencial, considerando este como um trabalho interdisciplinar, onde cada um traz sua contribuição de acordo com seu conhecimento, bem como, o apoio da gestão escolar para que os projetos pedagógicos sejam mais valorizados e utilizados no cotidiano escolar.

Portanto, o educador deve estar engajado e comprometido com o fazer docente, ciente do papel que exerce, assumindo uma postura crítica e reflexiva em suas atividades e buscando a construção do saber, num processo de ensinoaprendizagem de qualidade para a aprendizagem do seu aluno.

Espero que este trabalho possa oferecer aos educadores subsídios para uma

reflexão sobre os avanços na sociedade atual e a necessidade de inovar as práticas pedagógicas para acompanhar essas mudanças, dentre elas, a implantação dos projetos pedagógicos nas escolas. Espero que percebam que uma atuação democrática e participativa pode ser o caminho para a recuperação da escola enquanto formadora de cidadãos, prontos para desempenhar a democracia em todos os lugares de sua convivência.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O Paradigma emergente e a prática pedagógica. 2 ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro 1996. Brasília, 1996.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise. Teresina: EDUFPI, 2007

FREIRE, P. Debate com os Professores Mineiros. Minas Gerais. Departamento de

Educação do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais: Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LEITE, L. H. A. A Pedagogia de projetos: intervenção no presente. Presença Pedagógica, 1996.

LÜCK, H. Perspectiva da gestão escolar e implicação quanto a formação de seus gestores. Em aberto. Brasília, nº. 72.p 1-3, junho 2002.

MACIEL L. S. B. A Formação do professor pela pesquisa: ações e Reflexões. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. C. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. A formação do professor do ensino superior. 2. Ed.

São Paulo: Pioneira, 2000.

A LINGUAGEM ARTÍSTICA NO UNIVERSO INFANTIL

SHIRLEY DA SILVA VIEIRA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da infância e a linguagem artística. A arte desempenha um papel muito importante no desenvolvimento da criatividade e aprendizagem das crianças. A primeira infância é a idade criativa por excelência, da qual você aprende fazendo, explorando, experimentando, imitando e brincando. Por meio do desenvolvimento de linguagens artísticas em suas diversas expressões, como pintar, cantar ou experimentar a música, meninos e meninas realizam atividades essenciais para o seu desenvolvimento biológico, educacional e emocional. A arte tem um caráter empoderador que permite à criança expor ao máximo a sua criatividade e imaginação, descobrir e relacionar-se com o meio, tomando consciência de si e dos outros.

Palavras-chave: Aprendizagem; Desenvolvimento; Expressões.

INTRODUÇÃO

A arte tem sido tradicionalmente uma parte importante dos programas para a primeira infância. As artes na educação infantil são brincadeiras criativas e espontâneas - desenho, pintura, auto expressão, canto, execução de música, dança, narração de histórias e representação de papéis.

Crianças em idade pré-escolar amam as artes porque é o que fazem naturalmente. As artes envolvem todos os sentidos e modalidades cinestésicas, auditivas e visuais. Quando os pais, educadores e professores da primeira infância engajam e incentivam as crianças nas artes regularmente, desde o início da vida, eles ajudam a estabelecer a base para o aprendizado bem-sucedido e o sucesso escolar.

No vernáculo da primeira infância, as artes incluem a participação ativa das crianças em uma variedade de experiências - dança, teatro, artes plásticas e música. Essas atividades permitem que eles se expressem através das artes e apreciem o que observam.

Para estarem prontas para a escola, as crianças precisam alcançar marcos fundamentais e dominar habilidades e habilidades essenciais em sete domínios de aprendizagem, incluindo as artes.

Um traço humano que estabelece um fato diferencial em relação ao restante da espécie é sua capacidade de criar arte e utilizá-la como meio de expressão e

comunicação. Para Dewey (2008), a arte é uma experiência intrinsecamente valiosa que provoca sentimentos elevados. Lowenfeld (1980) considera ser a forma mais eminente de expressão humana e um veículo para as crianças atingirem o crescimento criativo e mental. Bruner (1984) diz que é um traço de aptidão, e estima que existem três traços exclusivamente humanos que requerem um tratamento especial para preservar a qualidade humana da sociedade: a detecção de problemas, a capacidade de realizar serviços planejados e a arte em todas as suas manifestações. Eisner (1987) entende a arte como uma necessidade, uma ne-

cessidade que impulsiona o ser humano a receber e transmitir informações por meio de todos os sistemas sensoriais. Thoreau (citado em Read, 1957) relaciona-o com a necessidade de ação: "o que chamamos de arte e tratamos como um adorno da civilização é realmente uma atividade vital, uma energia dos sentidos" (p. 215). São considerações diferentes, mas coincidem na valorização da arte como atividade que de alguma forma aperfeiçoa o homem.

Ao tomar arte em sua conotação de "atividade de aperfeiçoamento", seu sentido educacional também está sendo expresso. Martínez (2005) lembra que a função e as expectativas da arte são diferentes das de outros sistemas de representação e que ela é um agente ativo na formação da pessoa. Exige que as crianças sejam iniciadas em tarefas artísticas desde tenra idade, porque na prática com diferentes sujeitos criativos procuram os seus próprios conceitos e alcançam especialização cognitiva em formatos diferentes da linguagem verbal. Eisner (1987) usa argumentos semelhantes ao levantar a necessidade de mudança curricular para dar maior destaque ao ensino artístico, de modo que os alunos adquiram habilidades nas formas de representação das diferentes mídias expressivas.

Arnheim (1989) afirma que a educação artística aprimora os instrumentos do pensamento e ajuda a estruturar o conhecimento. Romero (2001) faz uma avaliação da área artística comparada a outras mais bem consideradas na educação e aponta que os elementos que a diferenciam constituem sua virtude, tais como: desenvolver habilidades manuais e cognitivas; atender a conteúdos expressivos e afetivos, além de conteúdos intelectuais; facilitar a análise e compreensão da cultura e do mundo atual por meio de suas produções culturais; buscar múltiplas respostas e soluções para problemas; avaliar o processo, bem como o resultado; promover "outra forma de pensar cujas ferramentas são analogia, metáfora, associação, proximidade", além do pensamento lógico e linear (p. 213).

A RELAÇÃO DA CRIATIVIDADE E DA ARTE COM A PSICOLOGIA

Na conferência Creativity (1950) que Guilford deu perante a American Psychological Association, ele afirmou que a criatividade é a essência da educação, considerada em seu sentido mais amplo, e a solução dos problemas mais sérios da raça humana. A interpretação do seu comentário permite-nos compreender que o que a criatividade e o sujeito criativo podem oferecer é essencial para a sociedade.

A criação e os temas artísticos foram considerados ao longo do tempo de maneiras muito diferentes. A tradição psicológica limitava a arte ao mundo da percepção, fantasia e sentimentos, em oposição à ciência, e excluía o conhecimento e os processos intelectuais do campo artístico. A industrialização gerou uma hierarquia de disciplinas educacionais, colocando a capacidade acadêmica em primeiro lugar e as disciplinas criativas por último. Desse modo, desvalorizou-se o valor educativo de sujeitos que, além de valor investigativo, possuíam um sentido lúdico e muito gratificante para as crianças. No entanto, já no século XVIII, Pestalozzi e Froebel trouxeram as disciplinas artísticas

para a escola e as incluíram em suas abordagens educacionais.

Ainda assim, o real interesse pela criatividade surgiu da palestra de Guilford (1950) citada acima. Nasceu do mundo da psicologia, não da arte, a que sempre pertenceu, e seu desenvolvimento foi decisivo para essa ciência. Do interesse que a arte e a criatividade despertaram no campo da psicologia, surgiu um movimento que produziu múltiplas teorias, linhas de pesquisa e publicações que destacaram novos conceitos e permitiram que o estudo da criatividade fosse abordado por diversos ângulos. Na década de 1960, a arte adquiriu a categoria de disciplina e passou a ser valorizada em vários campos, inclusive na educação.

Ao representar à consciência imagens imaginadas em criadas, o indivíduo estabelece uma nova relação com suas imagens (fantasias, ideações), passando de um estado de uma ausência de inclusão em suas atividades para uma atuação transformada, por assumir seus atos como próprios, diante da criação formalizada. (URRUTIGARAY, 2008, p.23)

Vygotsky, em Psychology of Art (1970), deu um grande passo ao colocar o conhecimento artístico e científico no mesmo plano e sustentando que há semelhança entre grandes verdades científicas e imagens artísticas. Talvez por isso o autor vincule a arte à sabedoria, ou seja, entende-a como um saber na linha da antiguidade clássica e a considera um meio educativo porque permite "uma certa modificação duradoura do nosso comportamento" (p. 9). Vygotsky, que rejeitou o conceito de arte como expressão de emoções e transmissão de sentimentos, afirmou que a obra artística contém uma obra com sentimentos, porque a arte trabalha com eles, tanto as paixões como as emoções e os sentimentos fazem parte do conteúdo do trabalho artístico.

Arnheim (1989) também destacou a importância da arte na estrutura do conhecimento e assegurou que "as artes plásticas bem concebidas podem apresentar problemas cognitivos dignos de um bom cérebro com a precisão de qualquer problema matemático ou científico" (p. 153). Afirmou que, por meio das experiências perceptivas proporcionadas pelas artes plásticas, o conhecimento das relações espaciais pode ser alcançado.

Na relação problema / arte, alguns autores identificam processos criativos com atividades de resolução de problemas, pois em todas as experiências artísticas surgem problemas que precisam de solução.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo.

Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo', de novas coerências que estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWWER,1993, p.9)

A gestão da aprendizagem de técnicas de resolução de problemas através de disciplinas artísticas deve ser feita com problemas reais, com questões abertas e possibilidade de múltiplas soluções. Os problemas colocados pelas técnicas plásticas, gráficas e verbais têm um valor espe-

cial, especialmente os gráficos, devido ao seu significado múltiplo.

Os processos criativos são complexos, ligados ao pensamento visual ou auditivo, têm aspectos sócio emocionais e usam habilidades cognitivas como comparações, associações e relacionamentos. Eles precisam contar com conhecimentos teóricos e habilidades técnicas, além de encontrar um contexto social adequado. Eles usam, em parte, materiais abstratos - como imagens, fantasias ou sonhos - e aplicam estratégias de resolução de problemas. Indivíduos imersos em processos criativos são perseverantes em seu trabalho, admitem erros e aprendem a valorizar seus trabalhos, o que cria mecanismos de perseverança, tolerância e força contra a frustração. Estas são as razões pelas quais os processos criativos são tão complexos e enriquecedores ao mesmo tempo.

AS ARTES E AS SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

A capacidade de adaptação é outra característica humana que depende da aptidão de cada pessoa para resolver os problemas que surgem no seu desenvolvimento de vida e do uso que pode fazer das competências que adquire com a sua abordagem e resolução. Essa qualidade tem permitido que a espécie sobreviva desde o seu surgimento, às culturas ao longo da história, e é o que torna mais fácil para as pessoas hoje permanecerem na sociedade e no local de trabalho, etc.

Segundo Guilford (1978), aprender a resolver problemas com imagens plásticas fornece ferramentas extremamente válidas para fazer isso usando qualquer outra linguagem, como a matemática. A atividade de resolução aciona mecanismos mentais específicos e opera sempre com o mesmo tipo de pensamento, o que gera recursos para resolvê-los em qualquer campo em que surjam. Esta atividade, portanto, proporciona competências que, juntamente com os conhecimentos apreendidos, facilitam a aquisição de competências e habilidades sociais e adaptativas pelos alunos. Estas são vantagens suficientes para estimular os professores a proporcionar às crianças pequenas tarefas com as quais elas possam adquirir este tipo de habilidades. Com base no que Guilford (1978) disse, se adaptarmos as técnicas com cuidado, os procedimentos podem ser adaptados às características de cada idade e o treinamento das crianças na solução de problemas pode começar desde muito cedo. Porém, para isso é imprescindível o uso de um material atraente e de fácil manuseio, requisitos que as artes plásticas atendem, cuja linguagem faz parte da expressão natural das crianças desde a mais tenra idade.

Existe uma opinião bastante geral que relaciona a capacidade de resolver problemas de forma inovadora com o comportamento criativo, pois inovar implica passar por um processo em que os problemas devem ser resolvidos até que a solução desejada seja encontrada. A estreita relação entre criatividade e produção divergente, segundo Guilford (1978), torna os indivíduos criativos especialmente dotados para resolver problemas com soluções múltiplas. Sieber (1978) também garante que pessoas criativas podem encontrar várias soluções para problemas, e por estarem dispostas a admitir a insegu-

rança (porque toleram um certo nível de incerteza) podem buscar e pesar informações, o que lhes dá mais possibilidades de tomar decisões corretas.

Já foi dito que o uso de várias linguagens criativas refina a sensibilidade perceptual e ativa as habilidades cognitivas e sociais, para citar apenas alguns benefícios; e que as atividades artísticas aplicadas à resolução de problemas desenvolvem habilidades neste campo e tornam os indivíduos mais competentes. Como as disciplinas artísticas são, além disso, atrativas e gratificantes, revelam-se uma ferramenta extraordinária para adquirir múltiplas competências desde tenra idade.

Efland (2003) estima que com obras criativas opções para o futuro são testadas, a mudança cultural é facilitada e até mesmo a sobrevivência da cultura. O autor entende que a educação tem o duplo objetivo de transmitir o legado cultural das gerações passadas e de renová-lo: com isso, as novas gerações estão preparadas para manter e aumentar o progresso atual. Conservar e transformar são extremos da educação, e como esta tem por objetivo inserir efetivamente os sujeitos no seu meio social e capacitá-los a enfrentar com sucesso o mundo que os espera, deve-se utilizar a melhor técnica para isso. Portanto, "a preparação em fórmulas e receitas familiares será menos eficaz do que educar a flexibilidade em novas situações.

Aproximar as crianças da arte também é essencial para que possam compreender a realidade social com suas manifestações culturais e artísticas e aprender a valorizar o patrimônio cultural. Isso porque a arte é um conector, um transmissor / receptor de dados que nos aproxima da sociedade na qual é criada por meio dos elementos de sua cultura e nos fornece conhecimentos e informações confiáveis sobre ela. A herança cultural que a arte incorpora é o signo da identidade das diferentes culturas e identifica cada ser humano com o seu. Gardner (1987) atribui um valor social importante à educação de pessoas para conhecer, admirar, criar e recriar arte, e afirma que iniciar crianças na arte não é tentar formar artistas, mas sim pessoas socialmente competentes e artisticamente competentes será crítico.

O estudo da arte infantil e sua estética têm interessado especialistas. Aldecoa (2005) explica que o interesse por essa arte partiu de um grupo de artistas plásticos modernos ao contrário do cânone acadêmico; eram pintores e escultores que pertenciam ao grupo revolucionário Secession, liderado por Franz Cizek. Cizek em 1885 criou em Hamburgo uma "Associação de professores para trabalhar a favor da educação artística" (Aldecoa, 2005). Este artista acreditava que as crianças fazem arte livre e autêntica, como o homem primitivo, e foi o primeiro a apreciar o valor estético das obras plásticas infantis.

Aldecoa (2005) afirma que a arte do século XX possibilitou valorizar as criações artísticas infantis por sua semelhança com a arte da vanguarda: “Tudo o que o cubismo buscava pela lógica, as crianças encontram naturalmente pelo instinto” (p. 47); e aponta que o abandono da perspectiva para adotar a geometria pertence à especulação lógica e a um refinamento cerebral muito complexo e natural nas crianças.

VALORES DE ARTE E CRIATIVIDADE

Atualmente, as produções artísticas infantis são especialmente apreciadas, pois colaboram no equilíbrio pessoal e servem como canal de expressão de emoções e sentimentos. A arte, por sua vez, é apreciada como recurso educacional, pois, como diz Arnheim (1989), “desenho, pintura e escultura podem apresentar problemas tão rigorosos quanto a matemática ou as ciências e ... com pouco conhecimento técnico. Os alunos podem desenvolver os seus próprios recursos mentais "(p. 154). O autor afirma que a educação artística promove o desenvolvimento das linguagens em que a arte se expressa e produz um enriquecimento cognitivo. Efland (2003) se expressa no mesmo sentido quando afirma que é necessário recorrer às artes para que o potencial cognitivo aumente com a educação.

Outra avaliação da arte é considerá-la um instrumento para o desenvolvimento do “eu”, pois permite aos sujeitos adquirirem conhecimento de si, autoestima, segurança, mecanismos contra a frustração, perseverança no trabalho e critérios de avaliação dos próprios trabalhos e dos outros. Martínez (2005), que entende o "eu" no sentido construtivista como resultado da ação e da simbolização, afirma que "na realização de suas experiências artísticas, a criança constrói seu sistema ao mesmo tempo que seu 'eu'" (p. 85).

Arte é a expressão da consciência humana em uma linguagem metafórica única. A fundação da arte é o aprimoramento da consciência humana. A arte não é êxtase místico, nem vã satisfação dos desejos materiais, mas uma percepção mais clara e eficaz das coisas, um modo mais lúdico de estar no mundo. (BARBOSA, 1997, p.38).

Sieber (1978) afirma que é de extrema importância treinar as crianças em criatividade, para que tenham a mente mais aberta. Ele diz que devem ser ensinados métodos de incerteza, para estimar as probabilidades de sucesso, para gerar hipóteses sobre soluções, para buscar a informação disponível e decidir como isso afeta suas hipóteses. O autor afirma que eles devem aprender a sustentar a certeza geral com evidências, pois assim poderão ter pontos de vista alternativos e critérios próprios, mesmo quando estes conflitam com as crenças mais arraigadas.

Marín Ibáñez (1993), no discurso de abertura do Congresso Mundial de Criatividade, após explicar o risco de substituir valores superiores por valores menos valiosos, afirma que “criar é superar antivalores e semear valores em e ao nosso redor "(p. 18). Por isso, insiste na necessidade de buscar soluções para o futuro e formar uma geração de pessoas criativas e comprometidas com a defesa dos valores relacionados à natureza, ao ser humano, ao respeito à dignidade e às liberdades fundamentais. O autor afirma que "a criatividade ... hoje se tornou um imperativo ético" (p. 19).

Novaes (1973) enfoca o valor da criatividade na sua universalidade:

A criatividade tem, não só uma dimensão sociocultural, mas também um sentido universal, razão pela qual aumenta o aproveitamento do potencial humano e a renovação dos seus recursos, bem como a própria aceleração cultural e tec-

nológica (p. 88).

Esse sentido universal tem permitido usar a criatividade em todas as áreas da vida e tirá-la de seus círculos tradicionais para aplicá-la no mundo da psicologia médica, indústria, governos, gastronomia, educação. Essa extensão se deve, basicamente, ao valor acrescentado que representa a produtividade que gera, mas também à riqueza humanística que proporciona às sociedades.

No início deste artigo, foram mencionados alguns traços inerentes ao ser humano que pertencem ao mundo da abstração. Uma delas é a capacidade de comunicação, em cuja órbita estão a linguagem e outras linguagens que utilizam signos abstratos para satisfazer a necessidade humana de comunicar, representar, interpretar e compreender a realidade. Outra característica é a capacidade de relacionamento, vinculada à interação do ser humano com as mídias físicas e sociais para satisfazer sua necessidade de adaptação. O homem, porém, não depende totalmente do meio em que vive, pois tem capacidade de auto estimulação: com ela gera estímulos mentais aos quais responde como se fossem estímulos ambientais, e estes ativam e refinam a criatividade.

Até agora a arte foi definida como meio de expressão e comunicação puramente humana, como conector, como mecanismo de estruturação e especialização cognitiva. É necessário, segundo Arnheim (1989), definir o seu sentido autêntico, que consiste em ser "um meio para suportar os problemas da vida, tanto para os artistas quanto para os alunos ou pessoas em terapia" (p. 154).

A necessidade de aprender a ser criativo tem sido destacada, pois se entende que tudo o que se relaciona com arte e criatividade traz riqueza para a sociedade e oferece soluções. Torrance (1977) esclarece esse significado com precisão ao dizer que a criatividade brota na sociedade quando o mundo se desumaniza e se interessa pelo tecnicismo. Busca, então, uma saída recorrendo ao potencial criativo do homem para manipulá-lo.

O ENSINO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

Estudando a Arte é possível fazer uma ressignificação da realidade, uma vez que, a troca de experiências que ocorre nas escolas mostra que cada pessoa compreende a mesma coisa de maneira diferente, construindo o próprio conhecimento.

Segundo Ferraz e Fusari (1993)

O trabalho educativo em arte deve apresentar grande vitalidade e dinamismo, acrescido de processos criativos, pois se faz de uma forma interativa entre criança-adulto-ambiente natural e cultural. Mas ainda, os modos de entender a relação professores-alunos e ensinoaprendizagem são compartilhados pelas linhas de ação educativa das várias linguagens expressivas (visual, sonora, dramática, corporal, audiovisual, verbal, poética). (FERRAZ E FUZARI, 1993, p.111)

Quando o aluno participa da construção do conhecimento, sendo um processo continuo onde aprender é sempre uma descoberta que pode ser agregada ao seu ser, as aulas de Arte podem ajudar a desenvolver e a expressar suas escolhas.

Ferraz e Fusari (1993, p.104) contribuem ao dizer que:

[...] o professor deve saber unir as problemáticas das práticas escolares na área artísticas com as reflexões e teorias suas e de outros profissionais sobre arte e educação de um modo transformador, criativo e compromissado com a democratização cultural artística e estética junto aos estudantes. O exercício dessa "práxis pedagógica" com vistas a ajudar a formação artística e estética de estudantes na escola, certamente estará mobilizando o professor de arte a pensar seu trabalho, pesquisar, discutir, com outros docentes e a aperfeiçoar-se. [...]

Percebe-se que as linguagens artísticas estão presentes em todas as disciplinas, portanto cabe ao professor ter o discernimento de interligar as atividades curriculares às linguagens artísticas.

Segundo Ana Mae Barbosa (1999):

A leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem, artística ou não, na aula de artes, ou no cotidiano, e que torna-los conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-los para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1999, p. 14)

O ensino das linguagens artísticas no processo pedagógico amplia o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo do aluno e as leituras de imagem nesse processo ampliam a habilidade de ver, julgar e interpretar uma imagem dentro de seu contexto histórico, social, político e cultural.

As linguagens artísticas têm como propósito proporcionar possibilidades na vida do ser humano, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos.

Faz-se necessário salientar que na prática educativa das linguagens artísticas os professores precisam ser criativos e abertos, possibilitando às crianças diferentes maneiras de se expressar, utilizando vários materiais e atividades lúdicas, criativas e inovadoras.

A escola deve proporcionar aos educandos de Ensino Fundamental II experiências mais amplas de ensino que venham ao encontro das inquietações e curiosidades típicas das novas gerações.

A pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados em todas as etapas da vida escolar.

Ao trabalhar com as linguagens artísticas, o professor deve criar situações as quais o objetivo seja a arte como conhecimento, realizando a mediação entre a teoria e a pratica para que o aluno tenha possibilidade utilizar a experiência como construção do conhecimento e ampliar sua leitura e compreensão de mundo.

Jeandot (1997) afirma que "nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido" (Jeandot, 1997, p. 132).

No Brasil encontramos uma enorme variedade cultural, o que possibilita a melhor exploração das inúmeras formas

de linguagens artísticas como fonte de aprendizado, não podendo a Arte ser ensinada do mesmo modo em todas as escolas. Até porque, cada indivíduo traz em sua bagagem genética uma diversidade cultural, que varia dentro do mesmo estado, na qual sofre influências dos africanos, europeus e indígenas.

É necessário que a educação exerça a função de formar seres que sabem conviver com as diferenças, onde essa aprendizagem é ressaltada no ensino de Artes.

A Arte tem a capacidade de desenvolver nos indivíduos as mais diversas competências, mesmo que ainda existam vertentes de pensamento que a coloquem em segundo plano.

Segundo Martins (2011):

O aluno deve ser preparado para, a partir das manifestações orais, escritas, sonoras e visuais ser capaz de organizar a sucessão de episódios e marrá-los de uma forma lógica. O momento em que ele está narrando algo sobre o que vê ele será capaz de descrever cenários, reinventar histórias, recriar, mas ao mesmo tempo solucionar problemas, dúvidas, sentimentos da sua vida cotidiana. (MARTINS, 2011, p. 72).

O papel do professor também é objeto de análise, sendo o responsável pelo acompanhamento do educando e como orientá-lo à melhor forma de apreensão do conhecimento.

Além do professor e da família, a escola é essencial para que o aluno se adapte à vivência em sociedade, já que costuma ser o primeiro ambiente externo ao familiar no qual a criança inicia sua vida em comunidade.

Uma escola que se preocupa em fornecer ao aluno um ambiente saudável, agindo de acordo com os princípios morais que o cercam se torna um instrumento de ensino e disseminação de cultura e conhecimento, construindo indivíduos em sua totalidade, consciente de sua liberdade, integrados com questões que o cercam e preocupado com sua responsabilidade social.

De acordo com Oliveira (2007):

A todo o momento nos pedem rótulos, e esses precisam ser definidores, indetitários: “arte-educadora tem um peso mais político e militante, e também mais teórico; “professora de Educação Artística ou “professora Artística é a professora moldada ainda em contornos expressionista e espontaneístas; “professora de Arte parece mais contemporâneo e atualizado, pode fazer pensar em mais pesquisa e estudo. No final das contas, talvez sejamos um pouco de cada uma delas, ao mesmo tempo. (OLIVEIRA, 2007, p.238)

Com base na citação de Oliveira (2007), não há como definir o que somos dentro da docência, assumimos identidades que nos rotulam.

Em toda produção de um aluno há uma intenção ou representação dos sentimentos que precisam expressar, basta apenas incentivarmos.

Ainda segundo Oliveira (2007):

As habilidades de descrever, analisar e interpretar sejam trabalhadas com vigor em sala de aula, pois serão elas os subsídios para atender a qualquer metodologia de leitura de imagem que o professor venha a escolher para trabalhar... esse exercício passo a passo com as ha-

bilidades de descrever, depois analisar e só depois interpretar permite uma construção mais aprofundada das habilidades necessárias para a leitura. Trabalhar a habilidade de descrição significa estimular a própria natureza da criança da educação infantil que, ao olhar uma imagem, é capaz de prazerosamente descreve-las com detalhes, pois antes da leitura das letras, as crianças desenvolvem naturalmente e significativamente uma leitura da imagem(...)Quanto a habilidade de analisar, queremos chamar a atenção de analisar, queremos chamar a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade de analisar o discurso visual (um discurso sintético por natureza), pois ela que permite ao leitor perceber como a imagem diz aquilo que diz. Já a interpretação é produto das relações entre o que foi analisado, somando-se a isso informações históricas sincrônicas e diacrônicas ligadas à imagem lida e a produção do artista estudado. (OLIVEIRA, 2007, p.256- 257.)

Portanto, a linguagem artística é uma cultura que deve ser estudada dentro e fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma atividade natural para apoiar essa brincadeira gratuita nas crianças. A liberdade de manipular diferentes materiais de forma orgânica e não estruturada permite a exploração e experimentação. Esses esforços artísticos e explorações autodirigidas não são apenas divertidos, mas também educacionais.
A arte permite que os jovens pratiquem uma ampla gama de habilidades que são úteis não apenas para a vida, mas também para o aprendizado.

A criação de arte expande a capacidade da criança de interagir com o mundo ao seu redor e fornece um novo conjunto de habilidades de auto expressão e comunicação. A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que beneficiam o desenvolvimento da criança.

É importante, no entanto, separar a noção de “talento” de “criatividade” - uma criança não precisa criar uma obra-prima para ter uma experiência artística significativa. A arte é um processo, não um produto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, Debates, 2002.

_____. Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

BISQUERRA, R. e PÉREZ, N. Competências emocionais. Education XXI, 10, 61-

82. 2007.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BRUNER, J. Ação, pensamento e linguagem. Madrid, ES: Alianza Editorial. 1984.

DE BONO, E. Diretrizes e ferramentas para aprender a pensar. Bogotá, CO:

Editorial Norma. 1997.

DEWEY, J. Arte como experiência. Barcelona, ES: Edições Paidós. 2008. EISNER, EW. Eduque a visão artística. Barcelona, ES: Ediciones Paidós

Ibérica. 1995.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, H. Mentes criativas. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1995.

GONZÁLEZ, Quitian, CA. Alternativas para o desenvolvimento do pensamento criativo. Trabalho apresentado no Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES:

UNED. 1993.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. Scipione, 1997.

LOWENFELD, V. e LAMBERT, W. Desenvolvimento da criatividade. Buenos

Aires, AR: Editorial Kapelusz. 1980.

MARIN, Ibáñez, R. (1984). Criatividade. Barcelona, ES: Edições CEAC. 1984. MARTINEZ, García, ML. Arte infantil e cultura visual. Madrid, ES: Editorial Eneida. 2005.

MEDINA, A. Treinamento e desenvolvimento de habilidades básicas. Madrid, ES: Editorial Universitas. 2009.

NOVAES, MH. Criatividade e aprendizagem, desenvolvimento do pensamento criativo. Resumos do Congresso Mundial "Creatividad 93". Madrid, ES: UNED, Faculdade de Educação. 1993.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Arte, educação e cultura. Santa Maria: UFSM, 2007.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

REZENDE, Maria F. de; FERRAZ, Maria Heloísa C. de. A Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez. 1993.

PRIETO, MD. Criatividade no contexto escolar. Madrid, ES: Editorial Pirámide. 2003.

READ, H. Educação pela Arte. Barcelona, ES: Edições Paidós Ibérica, Coleção Paidós Educação. 1982

ROGERS, CR. Liberdade e criatividade na educação: o sistema não diretivo. Barcelona, ES: Edições Paidós. 1982.

SÁNCHEZ, Manzano, E. Inteligência criativa. Málaga, ES: Edições Aljibe. 2010. TORRANCE, EP. Educação e habilidade criativa. Madrid, ES: Edições Encontro, Coleção Marova. 1977.

DELORS, J. A educação guarda um tesouro. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Paris, FR: Edições da Unesco. 1998.

OSTROWER, Fayga – Criatividade: processos de Criação, 9. ed, Editora Vozes, Petrópolis, 1993.

UNESCO. Marco de ação para a educação em valores na primeira infância. Paris, FR: Workshops da Unesco. 2000.

UNESCO. Declaração Universal sobre Diversidade Cultural. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION = 201.html. Acesso em 07 jun. 2021.

URRTIGARAY, Maria Cristina – Arteterapia: a transformação pessoal pelas

imagens, 4. ed, Editora Wak, Rio de Janeiro, 2008.

VYGOTSKY, LS. Psicologia da arte. Barcelona, ES: Barral Editores. 1970.

VYGOTSKY, LS. O desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Barcelona, ES: Editorial Crítica. 1979.

A ARTE COMO FACILITADORA DA INCLUSÃO EM SALA DE AULA

SILVIA MARIA ANTONIO

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre a Arte como facilitadora da Inclusão em sala de aula. Procurou-se abordar neste estudo, a inclusão em sala de aula, levando em consideração as leis que amparam as pessoas com necessidades especiais no âmbito escolar, bem como, a relação da Arte e a inclusão na escola. Este estudo justifica-se pela importância da comprovação do favorecimento que a Arte possibilita, a fim de propiciar aprendizagens significativas para os alunos com necessidades especiais, favorecendo as práticas educativas. A metodologia utilizada para este trabalho foi pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, livros, artigos e dissertações que abordam a temática. Este artigo possibilitou a comprovação de que a Arte é uma disciplina aliada na busca de uma escola inclusiva, assim como, favorece aprendizagens significativas a todos os alunos.

Palavras Chave: Escola. Arte. Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é um tema de suma importância que precisa ser discutido, a fim de possibilitar reflexões e ações, sendo essa temática respaldada por várias leis vigentes.

A reflexão de vários aspectos que envolvem a inclusão na escola precisa ser apontada para que haja uma tomada de consciência em relação a transpor as barreiras existentes e resistentes para adotar novas posturas e práticas reflexivas na construção da aprendizagem, assim como, deixar os rótulos e acreditar nas capacidades individuais de cada aluno, respeitando o tempo e o limite de cada um.

Dessa maneira, a escola tem a obrigação de criar oportunidades de participação e aprendizagens para todos os estudantes, e, nesse sentido, a Arte pode contribuir para práticas educativas eficazes para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a Arte como facilitadora da inclusão em sala de aula, a fim de garantir aprendizagens significativas a todos os alunos.

A INCLUSÃO NA SALA DE AULA

É sabido que a inclusão é um movimento de luta das pessoas com deficiências na busca por direitos na sociedade, e nas escolas não é diferente, a criança com deficiência precisa se sentir acolhida no

processo escolar.

Conforme traz na Constituição Federal (1988) em seu artigo 205, a educação é um direito de todos, sendo dever do estado e da família prover o acesso da criança à escola.

Nesse sentido, pode-se destacar:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motoras e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

No que diz respeito à Educação, nos referimos a criar oportunidades de participação e aprendizados para todos os estudantes.

(...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desavantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p. 6).

Vale destacar que a educação inclusiva e o atendimento das especificidades dos alunos permeiam todos os níveis de ensino, para tanto, há necessidade de uma mudança de cultura mesmo sendo respaldado pelas leis vigentes, como a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outras.

Dessa maneira, é urgente e necessária a quebra de paradigmas em relação a essa temática, uma vez que todos os alunos têm o direito de ter as mesmas oportunidades de aprendizagens e para isso, a responsabilidade da escola é sensibilizar para que haja uma educação inclusiva, com práticas pedagógicas revistas, com um olhar atento às individualidades de cada um.

Vale ressaltar, que o artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos exprime que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos ajudou a consolidar a ideia de direitos humanos e atua na busca de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades, assim como, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. E ainda, a ODS 4 (Assegurar a educação inclusiva

e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos) que tem como uma das metas, a meta:

4.2 Até 2030, garantir a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental. (ONU, 2018).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) entrou em vigor após uma Assembleia Geral da ONU realizada em 1948. Esse documento é composto por 30 artigos, os quais determinam os direitos básicos de todos os seres humanos, sendo abordadas questões relativas à liberdade religiosa, liberdade de expressão, direito à propriedade e condenação de práticas como a tortura e a escravidão.

O Brasil junto aos 193 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeu-se a adotar a Agenda 2030, que contém os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). A agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade e que também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade.

As ODS constituem de um plano de ação global com 17 objetivos e 169 metas para eliminar a pobreza extrema e a fome, oferecer educação de qualidade ao longo da vida para todos, protegendo o planeta e promovendo sociedades pacíficas e inclusivas até o ano de 2030.

Diante do exposto, vale destacar, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Dutra (2003) salienta que:

Inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais. (DUTRA, 2003, p. 16).

Nesse sentido, Mantoan (2006) expõe:

Umas das maiores barreiras para mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar em nossa velha forma de ensinar (p. 32).

E ainda destaca:

[...] Temos que combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que os alunos, pais e educadores demonstrem não só suas competências, mas também seus poderes e suas responsabilidades educacionais (MANTOAN, 2006, p. 35).

A inclusão, de todos é extremamente importante. No entanto, o todo é composto por partes e essas são constituídas pelas singularidades de cada sujeito e

isso deve ser levado em consideração, na elaboração dos currículos, do projeto pedagógico e, sobretudo na ação pedagógica do docente.

Segundo Mantovanini (2001, p. 29) geralmente, "o professor atua em sala de aula tendo em mente um aluno ideal, e não leva em conta a realidade de sua clientela". O ideal expressa uma concepção prévia, uma idealização daquilo que se espera que o aluno seja e é preciso tomar cuidado com essa imagem de aluno ideal, pois, ao projetar esse aluno "inexistente" em sua mente, o professor encontra conflitos quando se depara com a realidade tal como ela é. De acordo com Mrech (2003), há uma pré-concepção da realidade pedagógica, por parte do professor:

Os atos de pré-concepção da realidade pedagógica revelam apenas posições preconceituosas, de ignorância e desconhecimento por parte daqueles que os realizam. Atos que se revelam que se ficou apenas na ação, nas situações prévias. Não se conseguindo captar o novo. (MRECH, 2003, p. 36).

Quando ocorre essa idealização dos alunos acaba-se criando estereótipos, que podem ser definidos como modelos rígidos, modelos de ação e comportamento, ou seja, modos de agir e sentir que são esperados pela sociedade. Todo estereótipo traz consigo um pré-conceito, uma pré-concepção do que os sujeitos devem ser.

Sobre isso Mrech (2003) ressalta que:

O problema maior com os preconceitos e os estereótipos é que eles trazem uma forma padronizada de conceber a realidade. Os professores aprendem a pensar tradicionalmente os seus alunos de uma determinada maneira. Eles aprenderam a tecer imagens, em seus cursos de formação, como deveriam atuar. Imagens que eles acreditaram. Imagens que eles validaram como reais. O que eles não perceberam, ou perceberam e não puderam fazer nada frente a isso, é que os alunos estavam em outro lugar. (MRECH, 2003, p. 24).

Essa idealização, essa padronização da realidade escolar, que impregna nossas mentes são conceitos construídos, mesmo que inconscientemente, nos próprios cursos de formação de professores.

Tudo isso começa na base da formação e se estende até a prática docente. Este é o cerne de nossa discussão: até que ponto essa formação, esse curso preparatório de professores pode influenciar, direcionar o seu agir? Mrech (2003) também nos alerta que os cursos de formação de professores contribuem para a construção de idealizações que desencadeiam a construção de estereótipos, que futuramente, podem repercutir de forma negativa na vida dos alunos, pois essa forma estereotipada de ver o outro é redutora, acabada, engessa qualquer tipo de criação, engessa o que há de singular no sujeito.

Ao estereotipar acabamos estigmatizando os sujeitos. Acreditamos que os valores dos mesmos não condizem com os nossos valores, que são considerados os mais corretos, os mais justos (MRECH, 2003, p. 24). Esses estigmas são marcas sociais profundas, indeléveis e, infelizmente, constatamos que são feridas abertas, feridas que sangram no interior das instituições escolares.

A ideia de estereótipo nos remete aos rótulos, que muitas vezes damos aos alunos a fim de defini-los, caracterizá-los.

O preocupante é que o ato de rotular, também leva à estigmatização, que pode trazer consequências doloridas para os sujeitos, como por exemplo, prejudicar sua autoestima.

Muitas vezes os professores rotulam o bom aluno, o mau aluno, o aluno com dificuldades, o que não aprende, o dislexo, o hiperativo, o indisciplinado. Mas quem são esses alunos? Qual o peso desses rótulos na vida dessas crianças? São tantos os rótulos! Às vezes as rotulações marcam vidas para sempre.

Mrech (2003) ressalta que:

É bastante comum o professor querer saber qual o quadro sintomático que a criança apresenta. A crença do professor é que se ele nomear o quadro da criança, também estará nomeando a própria criança [...] como se a criança inteira fosse a imagem que ele captou. Como se a criança fosse o quadro clínico. (MRECH, 2003, p. 58).

Percebemos que a fala dos educadores, médicos, psicólogos, muitas vezes é marcada por metonímias, que expressam "a parte pelo todo". O aluno é dislexo, é hiperativo, é pré-silábico, é alfabético... É como se o ser, toda a característica do aluno estivesse expressa nesse tipo de afirmação: Ele é...!

Nada mais, apenas é: dislexo, ou hiperativo... O aluno passa a ser "condenado" com esse tipo de sentença redutora e excludente, que o marca para a vida toda.

Nesse aspecto Mantovanini (2001) nos explica isso com muita clareza, quando nos dá um exemplo sobre as hipóteses de escrita, vejamos:

Para um professor só é útil saber se seu aluno encontra-se na fase pré-silábica, silábica ou alfabética se ele conseguir transformar tal informação em atividades didáticas que auxiliem o aluno a avançar em suas hipóteses a respeito da língua. Em caso contrário, esse tipo de conhecimento cai num vazio e pode tornar-se mais uma armadilha que, por um lado, rotula e estigmatiza a criança e, por outro lado, "amarra" as mãos do professor, deixando por conta do "andamento natural dos fatos" a mudança de uma hipótese menos avançada para outra mais desenvolvida" (MANTOVANINI, 2001, p. 91).

Vale destacar, que é importante a reflexão sobre o poder que as palavras têm: ao rotular sentenciamos vidas, definimos o fracasso de muitas crianças.

Por isso é preciso tomar muito cuidado com afirmações que limitam e estigmatizam o ser humano. O professor deve combater superar, arrancar de sua prática toda forma de preconceito, deve evitar a homogeneização.

Segundo Mrech (2003:7), o professor precisa: "escutar cada criança para que ele possa apreendê-la em toda a sua complexidade básica. Não basta apenas trabalhar com crianças em geral. "É preciso estudar uma a uma". Cada aluno tem sua história, portanto são diferentes uns dos outros, devemos tratá-los de modo diferente, para alcançarmos os mesmos objetivos de ensino, sem preconceitos, deixando de rotulá-los e acreditando em suas capacidades, respeitando o tempo e

o limite de cada um, derrubando as barreiras existentes e resistentes para adotar novas posturas e práticas reflexivas na construção da aprendizagem.

Weisz (2002) afirma que:

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade – a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente [...] é fundamental a atenção a essas questões e a naturalidade no tratamento que oferece aos que precisam de ajuda extra, para que não sejam estigmatizados como os "fracos". (WEISZ, 2002, p. 106).

É necessário que se construa uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, sem criar imagens que os estigmatizem, pelo contrário, que seja capaz de enxergar o saber o que cada um traz em si enquanto ser humano.

Sendo impossível construir uma escola "igual" para todos, nos preocupemos em garantir a igualdade de direitos sociais, respeitando a diversidade.

ARTE E INCLUSÃO EM SALA DE AULA

É sabido que a arte favorece espaços para a ampliação de conhecimentos, privilegiando o desenvolvimento global da criança.

Nesse sentido Ferraz e Fusari (1993) destacam:

As aulas de arte constituem-se em um dos espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. [...] Mas, para que isso ocorra, é necessária a colaboração do outro, do professor, dos pais, etc. sozinha ela nem sempre consegue atingir as diferenciações; muitas vezes sua atenção é dirigida às características não essências e sim às mais destacadas dos objetos. (p. 57).

No artigo 24 do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que diz respeito à educação das pessoas com necessidades especiais, declara que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individua-

lizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Dessa maneira, a inclusão possibilita que as pessoas com necessidades especiais possam transpor as barreiras para uma educação igualitária na escola regular, além de possibilitar a inserção dos mesmos na sociedade.

Outro aspecto a destacar é em relação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento para orientar a educação no Brasil, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos têm direito na educação básica, assegurando seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como, "[...] uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." (BRASIL, 2018, p. 25).

Nesse sentido, a BNCC possui 10 competências gerais que direciona o trabalho na educação básica, ou seja, permite aos estudantes desenvolverem plenamente cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas pela BNCC.

As 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular acompanham o desenvolvimento dos alunos desde a educação infantil até o ensino médio e são essas: 1- Conhecimento, 2- Pensamento científico, crítico e criativo, 3- Repertório cultural, 4- Comunicação, 5- Cultura digital, 6- Trabalho e projeto de vida, 7- Argumentação, 8- Autoconhecimento e autocuidado, 9- Empatia e cooperação, 10- Responsabilidade e cidadania.

E ainda expõe:

Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. [...] No decorrer desses processos, os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabelecendo relações entre arte, mídia, política, mercado e consumo. Podem, assim, aprimorar sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam. (BRASIL, 2018, p. 482-483).

Assim, a arte pode ser uma importante aliada para favorecer a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola, pois possibilita o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da compreensão do meio e do mundo em que o indivíduo está inserido.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo a respeito da Arte como facilitadora da inclusão em sala de aula possibilitou reflexões acerca das leis que regem o direito de aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, assim como, os muitos desafios que a escola precisa superar para atender os alunos com necessidades especiais.

Levando em consideração que todos têm direito a educação e a escola precisa buscar ferramentas para propiciar aprendizagens significativas a todos os estudantes, assim, a Arte pode contribuir de forma significativa no processo de inclusão na escola, uma vez que as aulas de Artes são fundamentais para a formação do indivíduo.

Enfim, é possível pensar a Arte na escola como uma aliada para uma educação igualitária e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br). Acesso em: 10/01/2021.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. O Desafio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006.

DUTRA, C. Inclusão que funciona. Nova Escola, 2003.

FERRAZ, Maria H. C. T.; FUSARI, Maria F. R. Metodologia do ensino de arte. São Paulo: Cortez, 1993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Construir a Escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. In: O Desafio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006.

MONTOVANINI, Maria Cristina. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MRECH, Leny. Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. 2018. Disponível em: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável | As Nações Unidas no Brasil Acesso em 10/01/2021.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. Ed. Ática, 2º ed. São Paulo, 2002.

DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SONIA PEREIRA DA CRUZ

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre o dilema entre os modelos básicos de formação de professores e as práticas educativas na Educação Infantil, demonstrando de forma crítica, os caminhos possíveis para superar este dilema. Faço um breve histórico das formações docentes, equívocos e dificuldades encontrados no decorrer da formação dos professores, mostrando que um dos caminhos possíveis é a aproximação da prática à teoria e a utilização de diferentes práticas educativas de significativas, buscando uma aprendizagem efetiva e multidisciplinar dos alunos.

Palavras-chave: Professor; Formação; Educação Infantil

1 - **INTRODUÇÃO**

O objetivo deste artigo é o entendimento do dilema entre os modelos básicos de formação de professores e a importância da utilização de diferentes práticas educativas na Educação Infantil, buscando superar este dilema.

Assim, escolhi esta linha de pesquisa após a leitura de alguns textos, pois pude verificar os problemas presentes no cotidiano escolar, entre eles as dificuldades encontradas na utilização de diferentes práticas educativas, consequente, entre outros fatores, da formação docente que por si só ainda deixa muitas lacunas na formação dos professores.

Após a produção deste trabalho, acredito que para alcançarmos uma educação de qualidade, que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura, classe social e respeitando a diversidade é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.

O primeiro capítulo, baseado, principalmente, na obra de Demerval Saviani, aborda o dilema existente na formação de professores, a função da educação, da escola e do professor e a questão da produção, reprodução e transmissão do conhecimento.

O segundo capítulo, é permeado por questões que se referem as diferentes práticas educativas no contexto escolar, trazendo alguns exemplos de algumas vivências educativas e a importância destas vivências no contexto escolar, em especial na Educação Infantil.

2. **DESENVOLVIMENTO**

2.1 O Dilema

Por meio das observações realizadas, desde minha formação inicial, foi possível verificar os problemas e dificuldades presentes no cotidiano escolar, entre eles o fracasso escolar, consequen-

te, entre outras questões, da formação docente.

Saviani (2009), em seu artigo "Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro", trata das questões relacionadas à formação de professores.

O autor inicia o artigo fazendo uma breve descrição do surgimento da necessidade da formação de professores e pontua que:

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (...) (Saviani, 2009, p. 143)

Saviani descreve, nos aspectos históricos, seis períodos pelos quais a história da formação de professores percorre, sendo eles: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Advento dos

Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), levantando o contexto, as mudanças e permanências em cada período e conclui que ambas:

[...] não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (2009, p.148)

Nos aspectos teóricos, o autor traz os modelos básicos de formação docente. Ao pontuar estes modelos (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), destaca as possibilidades e riscos da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e o dilema, resultado da "dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo." (Saviani, 2009, p.151), que permeia esta formação. Para superar o dilema, o autor sugere a recuperação da indissociabilidade entre estes dois aspectos, pois independente das dificuldades e anseios que existem na realidade escolar, é de suma importância buscar aproximar teoria e prática.

Além dessas ideias, Saviani faz observações sobre a formação de professores para atuar na educação especial, apontando que a legislação norteadora dos cursos de pedagogia, trata a educação especial de forma secundária. Sendo assim,

[...] será necessário instituir um espaço especifico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantará as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (Saviani, 2009, p.153)

O autor finaliza o artigo, chamando a atenção para as condições de trabalho que envolve questões salariais

e de jornada de trabalho, fatores que desestimulam a atuação na área docente e ressalta a importância da educação como eixo de desenvolvimento nacional, por possibilitar condições de atacar todos os problemas que permeiam o progresso de um país, lançando com isso, um desafio, principalmente aos políticos.

Em suma, é possível concluir que os problemas presentes na formação docente são de cunho histórico e político, estando atrelados a uma formação segmentada e permeada de muitas lacunas e deficiência, devido a separação de aspectos fundamentais na prática docente: o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (forma).

Assim, para alcançarmos uma educação de qualidade que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura e classe social, é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.

2.2 - Função da Educação, da Escola e do Professor.

Segundo Saviani (2009) a educação deve ser vista como eixo do desenvolvimento nacional. Desta forma, cabe à escola a função de formar cidadãos conscientes, críticos e tecnicamente competentes para que sejam autônomos em suas decisões. Com isso, segundo o autor, estaria criado “o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento” (Saviani, 2009, p.154). Em consequência, estaríamos atacando de frente outros problemas como o desemprego e a pobreza.

Para muitos profissionais da educação a escola não possui uma função social, desta forma acredita que seu papel resume-se em cumprir as exigências estabelecidas pelas Secretarias e Diretorias de ensino.

Tendo em vista que a função da escola vai além dessas exigências (realizar planejamento, preencher diário de aula, realizar sondagem, entre outras) e que estas possuem um fim pedagógico, é possível concluir que muitos professores possuem uma visão equivocada de seu papel como docente, deixando levar-se pelo discurso ideológico que permeia as escolas com a ideia de que não é possível formar efetivamente os alunos devido a burocracia e dificuldades presente no espaço escolar.

Desta forma, cabe aos professores e toda comunidade escolar superarem essa representação inibidora, encontrando remediações e caminhos para que possam cumprir tanto seu papel que é ensinar de forma significativa, quanto as determinações estabelecidas pelos governantes, que fazem parte do cotidiano escolar e que devem ser vistas e utilizadas como instrumentos para uma boa prática docente, além de possibilitar a avaliação da prática e do trabalho desenvolvido.

Vale lembrar que é de suma importância que o esforço dos professores estejam associados, assim como pontua Saviani, às políticas públicas necessárias que valorizam a carreira docente. Assim o autor chama a atenção para o fato de que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. (Saviani, 2009, p.153)

Isso fará com que os professores trabalhem motivados, estimulados e em tempo integral em uma única escola, podendo investir, por exemplo, em uma formação continuada.

Assim, estaremos rumo a uma educação de qualidade para todos, por meio de uma prática docente eficiente, articulando compromisso político e competência técnica.

2.3 - Produção, Reprodução e Transmissão do Conhecimento.

Segundo Saviani (2009), a produção do conhecimento na escola, ou seja, a produção do saber escolar deve acontecer por meio da transposição didática. Desta forma, segundo Saviani, para que a transmissão do conhecimento na escola aconteça de forma efetiva, é preciso superar o dilema existente na formação de professores, que consiste na dissociação entre o modelo dos conteúdos culturaiscognitivos (conteúdo) e o modelo pedagógico-didático (forma), aspectos fundamentais na prática docente.

Uma das formas apontadas pelo autor para a superação desses problemas é a utilização do livro didático, como instrumento de ensino, pois, mesmo que de forma

"empírica", o livro seleciona e hierarquiza os conteúdos. Assim é preciso entendê-lo criticamente, para que ele se torne um aliado no processo de ensino-aprendizado, tornando os conteúdos assimiláveis ao aluno.

Vale ressaltar que o livro didático não deve ser o único material didático utilizado na escola, pois isso limitaria o trabalho do professor. Portanto, o professor deve ter claro que possui autonomia e liberdade para utilizar outros instrumentos didáticos, que auxiliem e contribuem na sua prática, tornando os conteúdos significativos para os alunos.

A transmissão efetiva do conhecimento na escola, desta forma, está atrelada a uma boa formação profissional dos professores que segundo Saviani (2009, p.150):

(...) implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Quando falamos de Educação Infantil, as interações e brincadeiras devem ocupar local de destaque, tornando as vivências significativas.

Em suma, para que o professor tenha uma prática docente competente é preciso, segundo o autor, um preparo consistente em uma sólida cultura pedagógica, ou seja, é preciso que tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos cursos de Licenciatura estejam presentes o ensino dos conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos pedagógicos, isto é, o que ensinar e como ensinar, ou ainda, conteúdo e forma.

Por este caminho, estaremos re-

cuperando a função da escola que é de ensinar de forma significativa, além de professores altamente qualificados, para atuarem em nossas escolas possibilitando o ensino do conhecimento acumulado historicamente de forma consistente, rompendo com as situações de fracasso escolar e garantindo a humanização dos alunos e a formação dos mesmos de forma multidisciplinar, considerando os aspectos psicológico, emocional e físico.

2.4 - As Diferentes práticas educativas no contexto escolar, em Especial na Educação Infantil

No contexto escolar da Educação Infantil, é fundamental uma prática diversificada e significativa para acolher e estimular os bebês e crianças, buscando assim vivências prazerosas, seguras e fundamentais para o desenvolvimento.

As crianças desde muito cedo estão em contato com diferentes estímulos e contextos, mesmo antes de chegarem a escola, porém é na escola que esses estímulos vão se consolidando e contribuem para a formação do conhecimento.

Para Werebe e Nadel – Brulfert (1986, p. 25):

(...) o grupo infantil é indispensável à criança não somente para sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da tomada de consciência de sua própria personalidade. A confrontação com os companheiros permite-lhe constatar que é uma entre outras crianças e que, ao mesmo tempo, é igual e diferente delas.

Assim, a Educação Infantil tem papel fundamental na formação dos bebês e crianças, tendo seu modelo próprio de relação de suma importância para o desenvolvimento integral das crianças. Conforme Saviani (2008, p. 14) "(...) se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização".

Existem diversas vivências educativas que, se utilizadas de forma consciente, são extremamente eficazes e fundamentais no desenvolvimento e envolvimento dos bebês e crianças. Entre elas temos a Arte, jogos e brincadeiras.

A arte tem um papel muito importante no processo educativo. Ela busca aguçar na criança a crítica consciente, auxiliando-os na formação de valores e na prática cotidiana. No nosso dia a dia tudo o que nos cerca, cartazes, músicas, capas de revistas, entre outros, estão preocupados com a comunicação de uma ideia por meio dos símbolos, linhas, cores e movimentos. A arte participa de cada instante que vivenciamos. A arte no processo educativo é mediadora do aprendizado:

[...] Isso porque ao desenhar, pintar, dançar, representar, criar formas e fenômenos sonoros, na realidade a criança está elaborando o seu próprio universo afetivo-cognitivo,

que, por sua vez, recebe constantemente estímulos e informações do contexto em que vive. Ao mesmo tempo, ela estabelece relações entre o seu mundo pessoal e o meio em que a rodeia, em um diálogo construtivo e ininterrupto, alcançando novos patamares de percepção e, consequentemente, de ação. (Prosser, 2012, p.7)

A arte, na Educação Infantil deve ser utilizada de diferentes formas, como por exemplo, a partir do desenho, da pintura, visitas ao museu, ida ao teatro, ida ao cinema e conhecendo o entorno da escola. Essas experiências irão contribuir na compreensão e valorização das expressões artísticas, desenvolvendo a criatividade e curiosidade das crianças.

Assim como a arte, brinquedos e brincadeiras precisam ser valorizados como ação e como direito, protagonizando vivências significativas, pois os mesmos contribuem no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento.

[...] brincar ou jogar são ações caracterizadas pela liberdade e espontaneidade das crianças. Em sua teoria, essas características são muito importantes para o desenvolvimento infantil. (Crepaldi, 2010, p.61)

Desta forma é possível concluir que os brinquedos e brincadeiras são ferramentas de ensino e aprendizagem, fazendo parte da cultura das crianças. Além disso, brinquedos e brincadeiras são práticas educativas lúdicas, facilitadoras da aprendizagem.

Neste contexto as diferentes práticas educativas, devem estar presentes no dia a dia em sala de aula, por meio de um ensino que busca formar o aluno na sua totalidade, considerando o afetivo, emocional, físico e cognitivo.

Para Almeida (1993, p. 31),

(...) a afetividade, que se expressa na relação vincular entre aquele que ensina e aprende, constitui elemento inseparável e irredutível das estruturas da inteligência (...) não há ato de ensinar – aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo.

Assim a escola estará cumprindo seu papel e formando seres humanos com consciência e empatia, por meio de um ensino significativo.

Para Freire (1996, p. 12):

(...) É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Pois, para Freire (1996, p. 12) "(...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Por fim, vale ressaltar que a Educação Infantil é uma etapa fundamental na construção de adultos conscientes e autores da sua própria história. Isso se dará de forma efetiva por meio de uma formação de qualidade e continuada dos educadores.

Neste sentido, Eloisa A. C. Rocha (2013, p. 380), afirma:

(...) Para projetar uma educação para a pequena infância, precisamos conhecer as crianças por meio de seu complexo acervo de patrimônio linguístico, intelectual, expressivo, emocional, enfim, das bases culturais que as constituem como tal, a fim de organizar a prática vol-

tada para elas por meio de núcleos da ação pedagógica que abranjam os diferentes âmbitos que constituem a expressão/ apropriação/ criação de conhecimento pela criança (linguagem gestual, corporal, oral, pictórica, plástica e escrita; relações sociais, culturais e com a natureza).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura dos textos, no decorrer do curso de Pós Graduação, entre outros, escolhi discutir a questão da formação de professores no Brasil e as práticas educativas na Educação Infantil. Assim, este trabalho tem como objetivo o entendimento do dilema entre os modelos de formação docente e as práticas educativas na Educação Infantil, tendo em vista um ensino efetivo e significativo, que considere o aluno nos aspectos psicológicos, emocional, físico e cognitivo, ou seja, em sua integralidade.

Ao fim desta pesquisa foi possível concluir que a formação de professores segmentada, ou seja, a dissociação entre o modelo dos conteúdos culturaiscognitivos e o modelo pedagógico-didático, deixa consequências e lacunas na prática dos professores em especial na base da educação que é a Educação Infantil, pois ao focar nas dificuldades encontradas no cotidiano, não ficando claro o papel enquanto educador e com isso, se deixam ser sufocados pelas cobranças burocráticas existentes no sistema. Assim, parte desses educadores deixam-se levar pelo discurso e passam a ser um instrumento da ideologia, auxiliando, desta forma, na produção do fracasso escolar.

Além disso, as lacunas existentes na formação docente refletem diretamente na sala de aula, pois falta o preparo para aproximar teoria e prática, condição fundamental para tornar o ensino significativo e prazeroso.

Com isso, uma das possibilidades de continuar esta pesquisa é buscar outros caminhos, ou seja, outras possibilidades que, juntamente com a formação continuada e crítica do educador, a introdução de diferentes práticas educativas no cotidiano escolar e a valorização dos profissionais da carreira docente (questões salariais, plano de carreira, entre outras questões), possam auxiliar na superação dos dilemas que permeiam a formação de professores no Brasil e que irá refletir diretamente na melhora do ensino.

REFERÊNCIAS

Almeida, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar – aprender. Temas de Psicologia. n.1, p. 31-44, 1993.

Azanha, José Mário Pires. A formação do professor e outros escritos. São Paulo: Senac, 2006.

Barbosa, Maria Carmen Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Barbosa, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. Ver. Dialógo Educ., Curitiba, v.14 n.43, p.645-667, 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.phd/dialogoeducacional/article/view/1870. Acesso

em: 21/12/2018.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

Crepaldi, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

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

Prosser, Elisabeth Seraphim. Ensino de artes – 1ª edição, revista. Curitiba , PR: IESDE Brasil, 2012.

Rocha, Eloisa A. C. e Kramer Sonia (orgs.). Educação Infantil: Enfoques em dialogo - 3ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, abril 2009.

Werebe, M.J.G.; Nadel – Brulfert, J. Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986.

A IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (DEFICIÊNCIA INTELECTUAL) NA ESCOLA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

TALITA DA SILVA SANTOS

RESUMO

Integrar é sinônimo de entrosar, incorporar um elemento, agregar. A integração dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular é um assunto polêmico que divide opiniões, porém já é uma realidade.

Como exposto na Declaração de Salamanca (1994), que é um referencial quando falamos em Educação Inclusiva, representada por 88 governos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento da educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEE) dentro do sistema regular de ensino. Na Constituição Federal (1988), a ideia é reforçada nos artigos 208 quando torna a Educação Básica obrigatória e gratuita para TODOS com idade dos 4 aos 17 anos. Sendo dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado para os alunos com NEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, diz que esse atendimento deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O tema proposto se fundamenta na reflexão da prática legislação vigente sobre Educação Inclusiva, na sala de aula da escola regular, pois, surgem obstáculos principalmente em relação a: professores despreparados, gestão escolar negligente, rejeição por parte dos alunos que não tem NEE, falta de envolvimento da comunidade, entre outros. Todos esses obstáculos podem ser erradicados se FACULDADE ITEQ ESCOLAS houver troca de experiências e informação sobre o tema.

Palavras-Chave: Necessidades Edu-

cacionais Especiais, Integrar, Educação Inclusiva;

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o DECRETO N° 51.778 de 14 de Setembro de 2010, foi instituído o Programa Inclui que é subdividido em projetos, dentre eles se destaca o Projeto Formar, que visa o desenvolvimento em uma formação continuada para os profissionais da educação que já atuam nos serviços de educação especial e para os que já atuam nos na rede regular, com vista no aprimoramento das ações.

Dito isso, notamos que, a busca por conhecimento e informações é um meio eficaz de encarar os desafios que surgem no cotidiano das escolas regulares.

Tendo como base a Constituição Federal (1988), a LDB 9.394/96 e a Declaração de Salamanca (1994), serão expostos métodos e sugestões para os educadores e a gestão das escolas regulares que recebem os alunos com NEE.

Sendo assim espera-se que os alunos com NEE passem a ser de fato integrados no corpo discente da escola e através da autonomia sejam desenvolvidos em sua plenitude nos aspectos: físicos, psicológico, social e afetivo.

Temos em mente que a informação é o melhor caminho para quebrar paradigmas e erradicar o preconceito em relação aos alunos com NEE.

Na maioria dos casos o medo do desconhecido causa grandes transtornos e a busca pelo conhecimento e pela informação podem ser fundamentais para obter de fato a integração dos alunos com NEE na escola regular.

Sugerir campanhas de conscientização e apresentações de trabalhos dos alunos com necessidades educacionais especiais para a comunidade e tornar os professores cientes do impacto e da influência que causam sua postura, principalmente para os alunos que não têm necessidades educacionais especiais visto que conforme Anjos(2009), um dos sentimentos vivenciados pelos professores é o de impotência diante das próprias limitações e limitações sociais, frustrações sofridas, que geram um sentimento de não realização.

Mantoan (1997) acredita que não são os especialistas nem os métodos mais exclusivos e sofisticados que garantirão aos alunos com déficits mentais a possibilidade de se integrarem à escola regular, mas um esforço efetivo, visando capacitar os professores para trabalhar com as diferenças, a diversidade, nas suas salas de aula.

Em outras palavras, entendemos que a melhoria da qualidade de ensino e a adoção de princípios educacionais democráticos são fundamentais.

Segundo Martins Fontes(2004), Vygotsky(1998) faz necessário considerar não só a quantidade das interações, mas a qualidade das mesmas tendo em vista que os alunos com deficiência intelectual precisam de um apoio mais direcionado, pois apresentam dificuldades em acionar seus próprios recursos cognitivos com os educandos de sua faixa etária.

Assim, acredita-se que redimensionar essas interações no sentido de alcan-

çar a melhor participação destes alunos nas atividades propostas. Constitui fator essencial para a inclusão dos educandos.

2. OBJETIVO

Este trabalho tem por objetivo conscientizar o corpo docente, gestão escolar, os alunos e a comunidade sobre o quanto é importante aceitar que todos somos diferentes e que cada um tem um tipo de limitação referente as situações da vida. E com a pesquisa de campo entender como os alunos com Necessidades Educacionais Especiais se sentem com o tratamento que recebem na escola e mostrar o quanto a interação interfere no processo de integração para a escola regular.

3. METODOLOGIA

A metodologia é embasada em pesquisas bibliográficas, onde as obras são de caráter reflexivo e que apresentam aspectos importantes sobre o tema.

Todavia, pelo fato deste projeto ser de característica exploratória e bibliográfica, os resultados esperados se encontram de forma subjetiva, levando a interpretação conforme a visão de quem o analisa.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1. MÉTODOS E SUGESTÕES PARA OS EDUCADORES E A GESTÃO DAS ESCOLAS REGULARES QUE RECEBEM OS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Levando em consideração que a integração dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais- deficiência intelectual só será de fato bem sucedida se houver o preparo psicológico que lidam diretamente com os alunos, ou seja a gestão e o corpo docente da escola.

O Ministério da Educação- MEC disponibiliza gratuitamente em seu endereço eletrônico, documentos como o Parâmetro Curricular Nacional: Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que tem como objetivo amparar os gestores e educadores das escolas regulares.

Os métodos apresentados a seguir foram embasados nesses documentos, porém não podemos esquecer que quando se trata de crianças estamos falando de seres humanos, portanto não existem “receitas prontas”, apenas informações amparadas na lei vigente, em obras literárias sobre o assunto e na realidade escolar. Cabe aos membros da escola adaptar os conhecimentos adquiridos de acordo com a realidade e desafios que enfrentam na escola.

Deve ser considerado que as atividades propostas pelo professor devem ser realizadas com flexibilidade e criatividade, pois a integração de alunos com deficiência intelectual na escola regular é justamente lidar com o novo e o imprevisível. Nesse processo é imprescindível que o professor tenha a gestão da escola como parceira, focando, discutindo e explorando o potencial dos alunos, ou seja, pensando sempre em desafios novos que o possibilitem aprender. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece diversas mudanças no âmbito escolar, dentre elas, as

adaptação curriculares que ocorrem em três níveis, são eles: projeto pedagógico, currículo real e nível individual.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2003) a interação entre alunos- anos e alunos- professor deve ser incentivada, pois, o sócio- construtivismo Mallory e New

(1994) diz que essa interação social possibilita ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais- deficiência intelectual a garantia e necessidade de exercer seu direito de participar, ser autônomo e ativo na escola e na vida em sociedade. Portanto, sugere-se que os alunos sejam agrupados para realizar as atividades em grupos, facilitando a comunicação entre eles e favorecendo as relações interpessoais.

O MEC (2003) diz que a sociedade atual ainda têm bastante dificuldade para lidar com a diversidade humana, por esse motivo é válido que a gestão, o corpo docente e os membros da escola realizem palestras, rodas de conversa e eventos em que os pais dos alunos com deficiência intelectual possam e os próprios alunos estejam a frente da comunidade para dividir suas ansiedades e experiências, possibilitando á todos um novo olhar sobre a diversidade humana.

Segundo a LDB 9.394-1996 os alunos com NEE- deficiência intelectual têm direito ao apoio especializado, tendo em vista esse fato sugere-se que os membros da escola regular tenha parceria com a profissional do atendimento especializado, para que exista a troca de informações, relatos e experiências sobre o alunos com NEE, e a partir daí possibilitar que ambos conheçam melhor esse aluno.

A autora Mantoan (1997) diz que quando se trata de alunos com deficiência intelectual todos os membros da escola regular e do apoio especializado devem praticar o diálogo, fazendo com que os alunos se sintam á vontade e a ação pedagógica se torne eficaz e complementar.

4.2. PRINCIPAIS ESPECIFICIDADES DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

Podemos dizer que, o uso da expressão Necessidades Educacionais Especiais, entrou em evidência a partir de discussões em Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, onde foi elaborado um documento mundialmente significativo, na qual foram levantados aspectos inovadores para a reforma de políticas e sistemas educacionais, “Declaração de Salamanca”.

Seu objetivo é informar sobre políticas e ações governamentais, de organizações internacionais, agências nacionais de auxilio, organizações não governamentais e outras instituições na sua implementação sobre práticas, políticas e princípios em Educação Especial.

Nas últimas décadas, o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, teve que ser ampliado para incluir crianças que não estejam se beneficiando com a escola e por não apresentarem elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem.

Não são necessariamente portadores de deficiências, mas sim alunos que

apresentem dificuldades temporárias ou permanentes, que estejam repetindo continuamente os anos escolares, que trabalhem para ajudar no sustento da família mesmo forçados, que vivem nas ruas, crianças que moram distante das escolas que estudam, as que vivem em condições de extrema pobreza e até desnutridas, as que são vítimas de guerra e conflitos armados, as abusadas fisicamente, emocionalmente e até sexualmente, crianças que estão fora da escola por qualquer motivo que seja e que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Essa concepção se tornou extremamente abrangente, provocando a aproximação do ensino regular ao especial.

A expressão resgata o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que o aluno requer do sistema educativo frequentando a escola, deixando de pensar nas dificuldades específicas dos alunos individualmente e passa a mostrar o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades de um modo geral.

A princípio o objetivo principal é que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível indiferente das dificuldades que elas possam ter.

Dentre as necessidades educacionais especiais, destaca se a Deficiência Intelectual que no passado já foi tida de várias outras nomeações como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente entre outros.

É uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem.

Consiste na redução do desenvolvimento mais lento cognitivo (QI), com o desenvolvimento mais lento da fala, no neuropsicomotor, e, em outras habilidades.

Normalmente é diagnosticado por grupos de fatores biomédicos, etiológicos, comportamentais, sociais e educacionais, com causas desconhecidas de 30% a 50% dos casos, podendo ser genéticas, cognitivas ou adquiridas.

Dentre as Deficiências Intelectuais mais conhecidas, podemos destacar a Síndrome de Down, Síndrome Alcoólica fetal, Síndrome Neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do x – frágil e Autismo.

A tendência nos últimos tempos é promover integração, participação e o combate à exclusão, para que com a educação inclusiva, os alunos com necessidades educacionais especiais descubram sua dignidade humana e aprendem a desfrutar dos direitos humanos, exercendo sua cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a integração de alunos com Necessidades Educaionais Especiais na educação regular, é um grande desafio que vem de longas datas. Este artigo busca sintetizar e oferecer métodos para que os educadores possam refletir sobre: como esse aluno se sente e quais desafios ele enfrenta. Constatamos através do estudo de caso, que a realidade desse processo não é fácil, porém é possível e através de pequenas adaptações.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9.9394/1996, o acesso á escola é um direito de todos e a omissão desse

direito é a maneira mais desumana de ferir uma criança, pois, todos devem ter igualdades de oportunidades. O site do Ministério da Educação disponibiliza em sites, diretrizes para dar embasamento aos profissionais da educação.

O que vai determinar a eficácia desse processo de integração é a parceria entre a escola, comunidade, família e a busca pelo conhecer e adaptar os desafios á realidade escolar, fazer a reflexão e articular a teoria com a prática pedagógica. Como exemplo dessa teoria apresentada, foi realizada a vivência em uma escola regular.

Os nomes dos envolvidos serão fictícios, para preservar a identidade dos mesmos.

Em fevereiro de 2016, foi iniciado o estudo de caso na EMEF Donato Susumu Kimura, localizada em uma área periférica de São Paulo, em uma sala do 4° ano do Ensino Fundamental com o total de 30 alunos com idades entre 9 e 10 anos, dentre eles duas crianças com NEE- deficiência intelectual, ambas pertencentes a mesma escola desde o 1 º ano, portanto, alunas familiarizadas no espaço escolar. Marcela segundo o laudo tem Autismo e a Heloisa, Síndrome de Down. Desde os primeiros contatos Heloisa chegava na sala, sentava (isolada dos demais), pegava um caderno e uma caneta, e como se estive--se concentrada no que estava fazendo começava a escrever e assim ficava por um longo período.

A Marcela não sentava de maneira alguma, sempre dando voltas pela sala e dando gritos olhando para sua própria mão, tal atitude não incomodava os alunos, e nem a professora, pois, tal comportamento era frequente. Durante dias, Marcela evitava qualquer tentativa de aproximação.

A aproximação com a Heloisa era mais tranquila, pois a mesma continuava muito concentrada com sua caneta e caderno, ao consultar o caderno da mesma, foi constatado que só havia desenho de bolas pequenas, muitas bolas pequenas.

Figura 1- Caderno da Heloisa antes da intervenção.

Fonte: EMEF Donato Susumu Kimura



Ao trocar informações com a professora foi observado que a Heloisa por ser menos eufórica, estava sendo deixada de lado e com a ajuda das estagiárias em conjunto com a professora para de fato integrá- lá na escola. Enquanto isso, a Marcela continuava com o mesmo comportamento.

Após muita reflexão foi iniciada a procura de apoio didático, materiais e contato com a família das alunas.

Com a coleta das informações foi descoberto que ambas gostavam de

música. Heloisa se mostrava concentrada, demos inicio ao trabalho com as letras moveis. Notamos um outro desafio, os alunos não aceitavam a Heloisa, mesmo sendo meiga, as outras crianças não aceitavam a Heloisa, e após muita sondagem com as crianças para saber o motivo da rejeição ouvimos comentários como ”não gosto do olho dela”,

“não quero ela perto de mim”, “ela é estranha não gosto de ver ela rindo”, durante as aulas e as brincadeiras a Heloisa em um cantos quase sempre sozinha, um ou outro se aproximava dela somente quando a professora pedia. O trabalho iniciado com o objetivo de erradicar essa situação foi começar com rodas de conversa uma vez por semana sobre o bullying, com os passar das semanas, todas as crianças se adaptaram e passaram a gostar dos dias que tinham a roda de conversa. O surpreendente foi que durante esses dias a Marcela passou a ouvir os colegas nos momentos de desabafos e os alunos se mostraram mais calmos após o inicio desse trabalho e o trabalho pedagógico com a Marcela e a Heloisa passou a ser possível.

Figura 2- Assuntos abordados durante as rodas de conversa.

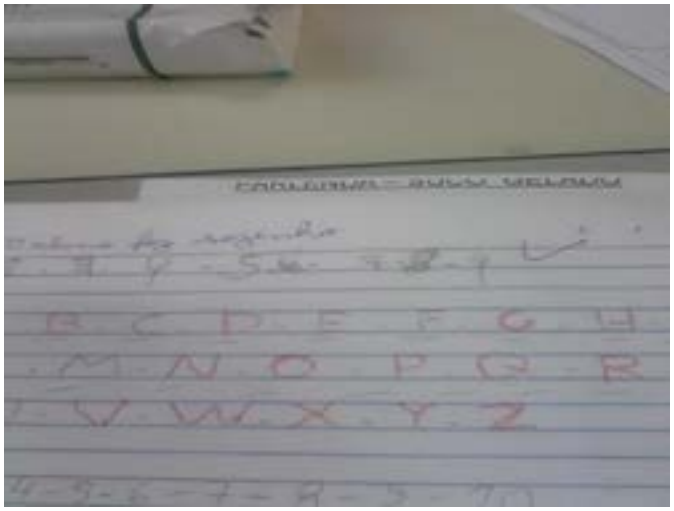
Fonte: EMEF Donato Susumu Kimura



Com a Heloisa as atividades desenvolvidas foram: o alfabeto, o nome dela, as formas geométricas, as cores, os números. Essas atividades foram apresentadas de maneira dinâmicas, sempre com materiais simples (ex: tapinha de garrafa, papelão,copo descartável, palito, garrafas, pet, canudos.). As aulas foram realizadas de acordo com horário da turma e os materiais eram utilizados por todos os alunos.

Figura 3- Caderno da Heloisa depois da intervenção.

Fonte: EMEF Donato Susumu Kimura



O comportamento da Marcela melhorou bastante, ela se tornou menos eufórica e ja ouvia alguns comandos, como por exemplo, o de chegar na sala e sentar em um lugar. Em relação á interação com os colegas a Marcela era bem aceita por eles. As atividades pedagógicas com ela eram parcialmente diferenciadas, pois, a aluna se concentrava no máximo por 5 minutos em cada atividade proposta, portanto, as atividades eram propostas utilizando materiais como: massinha, monta-monta, pintura com guache, pontilhado, formas geométricas e música. Em duas

semanas ela já escrevia o primeiro nome e a sequência numérica de zero a nove.

Figura 4- Materiais utilizados com as atividades da Marcela.

Fonte: EMEF Donato Susumu Kimura



A interação aluno- aluno e professor- aluno é de extrema importância, pois, embora se comuniquem de várias maneiras as duas alunas tem bastante dificuldade com a fala e esse contato com o outro desafia elas a querer essa comunicação, despertando o interesse por falar.

Durante esses quatro meses, todas as dificuldades que surgiam eram discutidas em equipe, para que em consenso fosse decidido o melhor para todos os envolvidos. Com a ajuda dos membros da escola e dois pais foi possível preparar as atividades que atendiam e respeitavam as especificidades das alunas, o grupo aprendeu a conviver com as diversidades que possuíam na sala de aula.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, MARIA TERESA EGLÉR. A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema – São Paulo, 1997

VYGOTSKY.A formação social da Mente. São Paulo: MARTINS FONTES. (2009)

ANJOS,H.P;ANDRADE,E.P;PEREIRA,M.R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: O processo de Constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, V.4, N.40, P.116-129, 2009.

Tédde, Samantha. T254c Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão / Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f.

LINKS:

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf.

Tédde, Samantha. T254c Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão / Samantha Tédde. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f. Disponível em:http://unisal.br/wpcontent/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha -T%C3%A9dde.pdf.

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TALITA SANTONI MIOTTO

RESUMO

O presente artigo tem seu foco centrado na importância da brincadeira na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e de posicionar-se diante dele. Com isso buscou-se investigar as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar, desse modo a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Especificamente objetivou-se (a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas e (b) analisar quais são as suas brincadeiras favoritas. A metodologia adotada foi através da abordagem qualitativa, e seu procedimento metodológico. A partir dos dados analisados nesta pesquisa, pode-se considerar que a brincadeira está presente nas vivências diárias destas crianças e perceber que as concepções da professora vão ao encontro das teorias dos autores pesquisados, tendo sua prática docente voltada à criança, à ludicidade, à imaginação e às brincadeiras. Sabemos que brincando a criança desenvolve sua criatividade, sua imaginação, sua autoestima, e seu pensamento lógico. Portanto, essa pesquisa se fundamenta na tese de que brincar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, pois a brincadeira constrói a personalidade da criança, tornando-se um adulto equilibrado fisicamente, quanto emocionalmente.

Palavras-chave: Brincadeira, Educação Infantil, Mediação.

ABSTRACT

This article focuses on the importance of play in early childhood education, as it is through play that children discover possibilities to experience the world and to position themselves in front of it. Thus, we sought to investigate the teachers' conceptions regarding the importance of the act of playing, thus the research had as a general objective to investigate the importance of playing in the integral development of children in early childhood education. Specifically, the objective was (a) to observe the participation of children during moments of free and guided games and (b) to analyze what their favorite games are. The methodology adopted was through the qualitative approach, and its methodological procedure. From the data analyzed in this research, it can be considered that play is present in the daily experiences of these children and realize that the teacher's conceptions meet the theories of the researched authors, with her teaching practice focused on the child, on playfulness, on imagination and play. We know that playing, children develop their creativity, imagination, self-esteem, and logical thinking. Therefore, this re-

search is based on the thesis that playing is very important for children's development, as play builds the child's personality, becoming a physically and emotionally balanced adult.

Keywords: Play, Early Childhood Education, Mediation.

INTRODUÇÃO

A temática da pesquisa tem seu foco centrado na importância do ato de brincar na Educação Infantil, pois é através das brincadeiras que a criança descobre possibilidades de vivenciar o mundo e desenvolve sua criatividade, afastando-se do mundo real, criando e recriando histórias. Deste modo ela aprende a construir e respeitar regras, a argumentar, a questionar e se posicionar diante do mundo que a cerca.

E é função da Educação Infantil proporcionar momentos de cuidado e educação, proporcionando atividades e brincadeiras que desenvolvam a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças.

Diante do exposto, apresenta-se como problema de pesquisa: Quais são as concepções dos professores frente à importância do ato de brincar na Educação Infantil?

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar a importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. Especificamente objetivou-se a) observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas; b) analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.

Em situações do seu dia a dia, brincando,experimentando e interagindo. em relatos de como vê a importância do brincar na Educação Infantil.

Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 71) acerca da observação: A Observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade [...]. A observação também obriga o observador a ter um contato mais direto com a realidade.

1. A PRESENÇA DE ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença de atividades lúdicas na educação infantil é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois o brincar assume papel fundamental em sua vida, como forma de interação social, desenvolvendo e possibilitando a aprendizagem. Sendo a brincadeira uma ferramenta pedagógica fundamental a ser utilizada por nós educadores, pois toda brincadeira, independente de ser livre ou dirigida traz consigo um aprendizado.

É fundamental que o educador entenda a importância de ser um motivador deste processo educacional. É essencial que a escola tenha profissionais preparados e qualificados que defendam a prática do brincar na educação infantil.

A Educação Infantil é o tempo e o espaço onde deve ser oferecida à criança a chance de descobrir-se, brincar, fantasiar, imaginar, pular correr, cantar, dançar, ouvir e contar histórias, fazer amizades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRA-

SIL, 2010, p.18):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

A presença das atividades lúdicas, que contemplam o brincar nas instituições de Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É na escola que a criança entra em contato com as diferenças sociais e culturais existentes no grupo, amplia seus conhecimentos, é este o espaço onde a criança tem a possibilidade de interagir.

É na primeira infância, que a criança vivencia e realiza as mais profundas hipóteses e descobertas sobre o mundo. Pois a aprendizagem da criança inicia-se desde o seu nascimento, da interação que estabelece com o mundo que acerca.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998, v.2, p.22): Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação a memória, a imaginação. Amadurecem também capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papeis sociais.

É através do brincar que a criança aprende a elaborar níveis mais complexos do seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que brinca, inconscientemente ela aprende.

As brincadeiras são valiosas para o desenvolvimento cognitivo da criança, é no brincar que ela desafia-se, enquanto experimenta, amadurece e desenvolve suas habilidades. Na brincadeira ela vai muito além do seu comportamento habitual para sua idade.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é um conceito importante na teoria de Vygotsky (2007). O autor determina dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial.

O real representa as atividades que a criança já consegue realizar sozinha; o potencial representa as atividades que a criança tem capacidade de realizar, porém ainda não as faz.

Encontra-se entre estes dois níveis de desenvolvimento, portanto é essencial para o aprendizado criarem-se zonas de desenvolvimento proximal. Através da brincadeira é possível que o professor possa intervir e mediar a zona de Desenvolvimento Proximal, de suas crianças, para que possam construir novas aprendizagens. É de suma importância que o professor proporcione às crianças atividades estimuladoras, que estejam além do que a criança saiba no momento, isso é essencial para que a criança construa novos saberes e aprendizados.

Vygotsky (2007, p.134) afirma que o

brincar estimula aprendizagem, potencializando na criança uma zona de desenvolvimento proximal.

Na brincadeira: a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no ato de brincar é como se ela fosse maior do que ela é na realidade.

Através da brincadeira acriança desenvolve sua identidade e sua autonomia, quanto mais a criança for estimulada a brincar, mais ela irá se desenvolver satisfatoriamente rumo à independência, adquirindo cada vez mais o controle do seu corpo, de seus movimentos, gestos e atitudes.

De acordo com Kishimoto (2002, p.151): A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxilio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano, para descobrir, relacionar e buscar situações.

Sendo assim acredita-se que a criança aprende brincando, o adulto não deve somente oferecer à criança brinquedos. É fundamental que o adulto participe com ela de suas brincadeiras, organizando e planejando suas atividades a fim de proporcionar o desenvolvimento da criatividade da criança.

Diante disso, Kishimoto (2008, p.1) afirma que a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre em contato com os objetos e brinquedos certo formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

Sem dúvidas o brincar faz parte do mundo infantil, as escolas de educação infantil devem disponibilizar de espaços adequados para que as crianças possam ter autonomia no brincar, sendo os materiais de fácil acesso á criança, como prateleiras baixas e ao seu alcance, com brinquedos coloridos, de várias formas e texturas, fantoches, jogos de encaixe, livros , etc.

Durante a brincadeira a criança sente prazer e isso é fundamental, pois através da brincadeira ela aprende.

Além disso, segundo Vygotsky (2007, p. 117) no ato de brincar,

[...] a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo.

Este é o caminho que o profissional que atua na área da Educação Infantil deve trilhar, é de extrema importância que haja uma relação entre os objetivos a serem alcançados com a forma lúdica de ensinar, a prática pedagógica e a brincadeira devem andar juntas. A Educação Infantil é o auge das descobertas, sendo

assim a brincadeira nesta fase é peça essencial no processo de ensino aprendizagem.

As brincadeiras devem ser oferecidas às crianças nas instituições de educação infantil, principalmente nos ambientes externos, onde as crianças criam seus próprios espaços para as diferentes brincadeiras.

A brincadeira é uma linguagem natural da criança, que a torna ativa e criativa, oportunizando os relacionamentos. O profissional, o educador deve compreender que o seu papel é de ser o mediador desse processo de ensino e aprendizagem.

O professor precisa estar preparado e capacitado para direcionar as atividades, para proporcionar momentos e condições para que a criança possa criar e recriar. Acima de tudo o educador precisa acreditar no brincar, tornando essa ferramenta indispensável no desenvolvimento do educando, apresentar diferentes metodologias, inovar e contextualizar com a realidade.

Através do brincar e das atividades lúdicas a criança desenvolve o gosto pelo conhecimento, pois através do prazer, a criança libera suas emoções e liberta sua criatividade, tornando-se sujeito ativo da construção da aprendizagem, construindo e reconstruindo, criando e recriando, o mundo em que deseja viver.

A criança é um sujeito histórico que está inserida em uma sociedade na qual compartilha de inúmeras experiências culturais. Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, art.29, a Educação Infantil define-se como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade.

Desse modo, acredita-se que é nesta fase que a presença das atividades lúdicas tornam-se mais importantes. O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, sendo que as primeiras interações da criança ocorrem através das brincadeiras.

Quando questionada em que momentos acontecem as brincadeiras em sala de aula a professora entrevistada respondeu que, organiza as brincadeiras de maneira a contemplar a alegria e a satisfação das crianças para que as variadas formas contribuam decisivamente no desenvolvimento da criança. Assim, na rotina organizada é contemplada a brincadeira livre, direcionada e de regra.

As observações realizadas na turma fica evidente a organização e a presença da professora nas brincadeiras, sendo que as crianças são estimuladas a brincar, experimentar, cantar, dançar, conhecer o mundo criando e respeitando regras.

Percebe-se claramente que o envolvimento da professora no momento da brincadeira faz a diferença e torna o brincar uma atividade educativa e divertida. O brincar orientado e participativo é diferente do “agora vocês podem brincar”. A atividade dirigida e como envolvimento da professora torna prazerosa a aprendizagem. Buscando saber as preferências das crianças referentes às brincadeiras livre ou dirigidas, descobriu-se que,

As crianças preferem “brincar”, ain-

da que as brincadeiras livres lhes proporcionem a imaginação, o faz de conta e o estímulo à auto expressão, e as brincadeiras dirigidas propõem a elas o aprender brincando, o construir e o reconstruir.

Podemos observar através deste relato que as crianças gostam de ambos os tipos de brincadeiras, tanto as livres quanto as dirigidas. Percebe-se que quando brincam livremente a imaginação invade o mundo da criança, mas também surgem muitos atritos, brigas e disputas por brinquedos.

Quando dirigidas as crianças seguem outro tipo de comportamento. Nesse sentido, o professor deve ter conhecimento para possibilitar a variedade das atividades, planejando-as antecipadamente, buscando resultados.

Questionou-se ainda quais os brinquedos e os espaços disponíveis na escola para as brincadeiras A escola carece de brinquedos e jogos, porém a construção dos mesmos oferece as crianças o desejo de brincar. Os espaços são divididos entre o parquinho com brinquedos como: balanços escorregam, gangorras, caixa de areia, etc.; o saguão e o pátio dos fundos do ginásio onde se realizam no período esportivo as brincadeiras de roda, jogos de bola, etc.

A resposta demonstra a boa vontade da professora em confeccionar junto às crianças os brinquedos e jogos que a escola não disponibiliza, a fim de que esta carência de recursos não os impeça de brincar. Neste sentido, o professor precisa ser criativo, buscar auxilio dos pais, incentivando a construção de brinquedos através de projetos, realizando campanhas de arrecadação junto à comunidade e parcerias com alunos de outras turmas. Há inúmeras possibilidades, afinal não é preciso de materiais sofisticados e caros, podem ser simples, cabe ao educador preparar e organizar espaços e materiais para a sua aula.

As brincadeiras que as crianças mais realizam dentro do cotidiano escolar observado são as seguintes: constroem castelos na caixa de areia, jogam bola, participam de brincadeiras de roda, como “a canoa virou”, lego, casinha, passa anel, pega-pega, cabra-cega, cobrinha com corda, atividades com bambolês, entre outras. Quando questionada se considera que o brinquedo contribui para a construção do conhecimento, a resposta foi a seguinte:

Sim. Certamente, o brinquedo oferece á criança a oportunidade de criar e recriar e obter o seu próprio aprendizado. Os brinquedos são parceiros que desafiam a criança possibilitando as descobertas e proporcionando o aprender fazendo.

A utilização de materiais concretos, formas coloridas, jogos, brinquedos, são essenciais neste período, pois contribuem para a formação intelectual de forma desafiadora e prazerosa.

Segundo Vygotsky (1998) com o brinquedo a criança ultrapassa limites que lhe são preestabelecidos, interpreta situações, incorpora e altera significados.

Portanto os brinquedos são grandes parceiros das crianças, pois brincando a criança estimula a sua curiosidade, proporcionando o seu amadurecimento cognitivo, a criança dá vida aos objetos em suas brincadeiras, uma simples caixa de

papelão pode tornar-se um carro, um castelo, uma casa. É de extrema importância que o educador permita que a criança explore os objetos, e incentive-as a brincar, a imaginar, criar e recriar situações.

Observa-se através de seus atos que a professora titular pesquisada acredita na importância da brincadeira na Educação Infantil e destaca-se a fala: A importância do brincar na Educação Infantil é valiosa, pois a criança enquanto brinca naturalmente desenvolve suas habilidades, experimenta e vai aprendendo de forma verdadeira e prazerosa adquirindo aprendizagem, pois este brincar fornece a ela a possibilidade de construir brincar desenvolve na criança uma aproximação entre o mundo real e a fantasia.

O cuidado da professora regente ao organizar as brincadeiras e a sua presença nas mesmas é agregadora e estimulante, pois não se restringe a observar e ofertar brinquedos. Ela intervém no brincar, participando, separando brigas, estimulando na atividade mental, social e psicomotora das crianças da turma.

Existem ainda muitas falhas quanto ao termo ludicidade. Para muitos profissionais o lúdico acaba sendo somente deixar a criança brincar, ocupandoa para que esse momento possa arrumar salas, trabalhos e outros.

O exercício do brincar é uma forma fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano, em qualquer fase da vida. O lúdico possibilita e facilita a apropriação de significações pela criança.

Cabem ao professor explorar recursos e materiais, espaços e ambientes que facilitem as ações recreativas e educativas. Através do lúdico o educador pode conhecer a realidade do seu grupo de crianças, seus interesses e necessidades.

Podemos perceber na hora do brincar aspectos que podem ser trabalhados com objetivos claros, questão de limites, ansiedade, autonomia, raciocínio lógico e criatividade, cabe ao educador definir qual atividade mais adequada para a ação educativa.

O brincar possibilita assim que haja interações entre as crianças, mas também acontece com adultos. Esse simples e complexo ato de brincar favorece para que seja desenvolvida a parte cognitiva, motor, afetividade e a sociabilidade da criança.

È através do brincar que a criança tem contato com a realidade cultural em que vive, tem assim condições de ir aos poucos incorporando as regras sociais já estabelecidas. Pois nesse momento, as brincadeiras vão trazendo à tona hábitos, valores que fazem parte do grupo ao qual pertence.

No mundo lúdico estão incluídos os brinquedos, as brincadeiras e também jogos, que são utilizados na educação infantil como riquíssimo material didático e pedagógico.

Brinquedos não são utilizados apenas para o desenvolvimento de processos psíquicos, mas auxilia para que adquira conhecimento do mundo físico e seus fenômenos, e para qual finalidade foram construídos, entendo assim o comportamento humano, como se relacionam e seus hábitos culturais.

Quando brincam internalizam o

que aprenderam, com isso elaboram suas emoções, sentimentos, pensamentos. Durante o momento em que as crianças brincam devem acontecer as intervenções para novas situações. Podem também ser ensinadas novas brincadeiras, contribuindo assim para a construção do conhecimento da criança.

Neste capítulo são apresentadas as considerações teóricas a respeito do lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Destacam-se os estudos acerca das várias formas de aprendizagem que o lúdico propicia ao aluno no primeiro ano do ensino fundamental, a fim de se verificarem as potencialidades pedagógicas do lúdico nessa fase. Para a constatação de tais verdades, são discutidas, também, abordagens teóricas sobre o lúdico segundo alguns autores de renomado prestígio entre profissionais da educação.

A aprendizagem e o lúdico, assim como as suas primícias, segue uma abordagem fundamentada nos conceito teórico Lucena (2009 p.23) esses estudos permitem um panorama a respeito da visão do lúdico no processo de ensino e aprendizagem segundo as maiores autoridades no assunto.

Ainda, neste capítulo, são examinados os estudos de Lucena (2009) sobre as contribuições do lúdico na aprendizagem.

O lúdico se manifesta no ser humano desde a infância através de brincadeiras e jogos que permitem à criança experimentar diversas sensações como a alegria, o medo, a tensão, dentre outros, sendo essencial ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psíquico.

A busca do saber torna-se importante e prazerosa quando a criança aprende brincando. É possível, através do brincar, formar indivíduos com autonomia, motivados para muitos interesses, capazes de aprender rapidamente (LUCENA, 2009, p.09).

Através do brincar, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

Lucena (2009, p. 1) afirma que “a atividade lúdica é muito importante para o desenvolvimento cognitivo, desta forma, torna-se uma maneira inconsciente de se aprender, de forma prazerosa e eficaz.”

Pode-se afirmar que a criança, se relaciona com o mundo executando tarefas em forma de brincadeiras. Através do brincar, a criança estabelece relações de reciprocidade com as demais baseadas nas experiências de vida que cada uma traz consigo.

A partir das interações construídas e vivenciadas com outras pessoas e o meio em que vivem é que as crianças constroem o conhecimento.

Segundo Benvenuti (2012, p.6) “Brincando, a criança aprende, se diverte, exercita o seu corpo, e ainda, constrói o conhecimento”.

O conhecimento não se constitui em cópias da realidade. É fruto de um intenso trabalho de criação, significações e ressignificação. Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos

derivados da Psicologia, antropologia, Sociologia, Medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BENVENUTI 2012, p.6).

Para tanto, se faz necessário que a prática docente esteja apta a inovar e propiciar às crianças atividades significativas que facilitem a construção de novos conceitos, definições e experiências frente ao novo mundo, trazendo a este um novo significado e facilitando a aquisição do conhecimento.

A todo o momento, estamos em contato com o conhecimento, e a escola, que atualmente é vista como espaço de formação humana, deve se atentar para não "atropelar" e/ou inibir as inquietudes dos educandos, para que assim não seja vista pelos mesmos como espaço desagradável e rotineiro, e sim espaço atraente e cheio de novas descobertas e realizações (BENVENUTI 2012, p. 7).

Ao ingressar na escola, a criança deixa o ambiente familiar para se aventurar em um novo espaço, repleto de regras e afazeres a serem cumpridos. Acredita-se que se a escola não propiciar à criança atividades lúdicas, o impacto sofrido por ela será marcado por diversas situações de frustação durante a vida escolar.

Uma criança que joga antes de tudo o faz porque se diverte, mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor, após o jogo, trabalhar suas regras pode ensinar-lhe esquemas de relações interpessoais e de convívios éticos (BENVENUTI 2012, p.11).

De acordo com Antunes a criança que joga antecipa seus conhecimentos adquire uma visão ampla do mundo que a cerca.

Tem que haver regras, pois através delas a criança consegue evoluir e adquirir entendimento e compreensão nos ensinamentos propostos. Quando a criança combinam as regras do jogo juntamente com mediador, ela se depara com uma forma de expressão, visão colocando suas emoções e concentrações e assim adquirindo grandes descoberta e desenvolvendo o social e cognitivo cada vez mais.

Olhando em outra direção, Jean Piaget destaca a ação sobre o brincar como elemento que estrutura a situação simbólica inerente à brincadeira. A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais, construindo conceitos de relações espaciais e se apropriando de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuo-espaciais e muitas outras (BENVENUTI 2012, p.19).

Piaget destaca que o brincar é indispensável no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança mediante ao brinquedo evolui seus pensamentos e desenvolvimentos.

A criança faz da brincadeira uma situação emergente ela coloca seus desejos e anseios explorando os aspectos como a imitação de condutas sociais.

Passa a ter um relacionamento interpessoal, vivencia um comportamento num espaço imaginário, adota uma postura existencial, garantindo a sua corporeidade criatividades, a mesma alcança plena

autonomia e liberdade de ir e vir.

O senso comum que diz que o brincar de uma criança é a sua imaginação em ação precisa então ser invertido, pois na verdade o que ocorre é que a imaginação das crianças surge em função da própria brincadeira.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, que não está presente na consciência das crianças muito pequenas e está ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (CORIA, 2009 p. 106).

A brincadeira surge como atividade essencial à criança, que quando bem pequena tende a querer satisfazer seus desejos de maneira imediata. Quando esses desejos não são possíveis de serem realizados imediatamente, a criança se envolve num mundo de ilusão e imaginação que é a brincadeira.

De acordo com Coria (2009, p.14), "por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".

As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

Obrigada a adaptar-se sem cessar a um mundo social dos mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico, que ela ainda mal compreende, a criança para seu equilíbrio afetivo e intelectual precisa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real senão, pelo contrário a assimilação do real ao eu sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é o equilíbrio entre assimilação e acomodação (CORIA 2009, p.16),

A primeira possibilidade do pensamento propriamente dito é a sua representação em ato através do jogo simbólico, o que marca a passagem de uma inteligência baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa por intermédio de símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência mediada operatória, mediada por signos históricos arbitrativos.

Conforme Coria (2009, p. 44), o lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situaçõesproblemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à

criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o ser humano, procurando sobreviver e agindo, transforma a natureza e se transforma também. E ele não somente percebe as transformações, como, sobretudo nelas se percebe (CORIA, 2009, p.10).

O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, mas, porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano coerentemente, ordenando, dando formas, criando.

Raul (2011, p. 18) admite que o brinquedo represente certas realidades e segundo ele, uma representação é algo presente no lugar de algo. O autor explica que representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência; o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas.

Representando diversos tipos de realidades diferentes, o brinquedo reproduz a realidade, mas não apenas os objetos, mas uma totalidade social. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, os aparelhos eletrodomésticos, bonecos e robôs.

De acordo com Raul (2011 p. 27), é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva.

Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

O lúdico trabalhado numa perspectiva pedagógica pode ser um instrumento de suma importância na aprendizagem, no desenvolvimento, cognitivo, afetivo e social na vida da criança.

As brincadeiras são importantes nas atividades pedagógicas, porque incentivam a aprendizagem; despertam o desejo; servem para todas as áreas de ensino, contribuindo muito para a educação absoluta do aluno.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la. (RAUL 2011 p. 27).

O jogo e a brincadeira traz uma ampla capacidade de entendimento para a criança, são de extrema valia para o crescimento do aluno, pois o lúdico pro-

porciona- lhe o desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e intelectual.

A ludicidade de ser vista na escola como uma ferramenta capaz de avaliar e estimular o aluno a busca de novas descobertas de aprendizagem.

Conforme Raul (2011 p.37), toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.

Para o autor, a criança se agita diante da descoberta de novos conhecimentos. Estando o corpo em movimento e a mente ocupada em total desenvolvimento ela se depara com novas realidades, o que gera anseios e traz uma vasta amplitude de conhecimentos que consistem em explorar o seu mundinho. A criança consegue assim evoluir para grandes ocasiões de habilidades favorecendo o aprendizado.

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

Muitos são os benefícios que o lúdico pode trazer para a vida escolar da criança por ser capaz de abranger a afetividade, o convívio social, e intervenção mental, procedimentos facilitadores da realidade sendo indispensáveis ao acréscimo da criança no ensino aprendizado. A criança em movimento explora sua natureza e aprende a lidar com diversas situações.

Benvenuti (2009, p.29) destaca que "Sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que ocupada com aquilo que lhe interessa."

Segundo o autor a criança mediante em um ensino prazeroso estando ela ocupada fazendo algo que gosta, ela é motivada e impregnar pela atividade proposta em sala sem contar que ela coloca o sua imaginação, sonhos, criatividade ela interage socialmente e busca ultrapassar seu limite criando e recriando, apropriando do real em que o desafia.

Portanto, manter a criança ocupada com aquilo que interessa, além de tornar possível e agradável o aprendizado, também possibilita a compreensão de expressar aquilo que sente e gosta.

Benvenuti (2009, p.30) explica que no ensino moderno, os jogos e as recreações tornaram-se características básicas, não como atividades do departamento de Educação Física, mas como meios decisivos que promovem a verdadeira aprendizagem.

Assim como a forma de ensino tradicional exerce influência no aprendizado humano, o lúdico traz consigo uma maneira mais leve e democrática de ensino, possibilitando um grande número de oportunidades para o estimulo do desenvolvimento estudantil do aluno, contribuindo de maneira significativa para o alcance do entendimento acadêmico.

A criança é curiosa e imaginativa, está sempre experimentando o mundo e precisa explorar todas as suas possibilidades. Ela adquire experiência brincando. Participar de brincadeiras é uma excelente

oportunidade para que a criança viva experiências que irão ajudá-la a amadurecer emocionalmente e aprender uma forma de convivência mais rica (BENVENUTI, 2009, p.11).

Segundo a autora, o desenvolvimento da aprendizagem humana é influenciado através da ludicidade implementada em jogos e brincadeiras, atribuídos nas constantes etapas da vida, proporcionando um equilíbrio entre a aprendizagem e a vivência humanitária.

Para que essa vivencia seja explorada de maneira eficaz para o crescimento, deve-se deixar que a criança busque o próprio entendimento nas ações empregadas enquanto evolui de maneira saudável e satisfatória perante a sociedade que o cerca.

Segundo Coria (2009, p.21) "a criança privada dessa atividade poderá ficar com traumas profundos dessa falta de vivência. Quando a criança brinca ela está vivenciando momentos alegres, prazerosos, além de estar desenvolvendo habilidades".

O desenvolvimento da criança inicia-se através da sua interação perante ao envolvimento lúdico em meio às situações ocorridas junto à sociedade. A falta deste estímulo humano pode gerar diversos conflitos na formação do indivíduo, criando consequências prejudiciais para suprir e fomentar sua personalidade.

Seguindo o ponto de vista exposto pela autora, devemos analisar e recriar de maneira social e humana a inserção do lúdico mediante tamanha importância para a formação e desenvolvimento implementados nos processos de aprendizagem.

Segundo Coria (2009, p.26) "o brincar pode ser um elemento importante através do qual se aprende, sendo sujeito ativo desta aprendizagem que tem na ludicidade o prazer de aprender."

Nos dias atuais o autor menciona que o jogo é primordial para o currículo escolar, ele menciona que através da recreação necessária a aprendizagem é imprescindível, podendo contribuir e enriquecer o conhecimento de forma direta sendo significativa no processo de formação do ser humano. Acredita-se que a criança precisa estar relacionada não só na Educação física mais em todo o conteúdo a todo o momento trabalhando com o lúdico.

Outra importante consideração sobre o que o jogo diz respeito à aprendizagem é que não mais pode existir no educador a ideia classificatória de "jogos que divertem" e "jogos que ensinam", pois se o jogo que se aplica envolve de forma equilibrada o respeito pelo amadurecimento da criança, exercita e coloca em ação desafios a sua experiência, promove sua relação interpessoal exaltando as regras do convívio, será sempre um jogo educativo – ainda que possa simultaneamente ensinar e divertir, jogos bem organizado ajudam a criança a construir novas descobertas, a desenvolver enriquecer sua personalidade e é jogando que se aprende a extrair da vida o que tem de essencial (CORIA 2009, p.28).

A ludicidade como forma de aprendizagem vai além das ferramentas utilizadas para o ensino. De nada ira adiantar ter um universo de ferramentas onde os alunos não serão capazes de utilizar essas ferramentas e ainda irão diminuir o

aprendizado tornando invalida o método de ensino.

Coria (2009, p.29) considera como verdadeira aprendizagem inserida em jogos a que chega aberta de situações e vive afetuosa, capaz de voltar o aluno para realização de suas próprias vontades respeitando os seus limites, desejos e ansiedades meio ao contexto educativo.

O lúdico é uma atividade eficaz para desenvolver as potencialidades humanas das crianças que deve ser utilizado dentro da sala de aula. Através do lúdico o professor consegue trabalhar as habilidades previstas no plano escolar de forma prazerosa, estimulando e permitindo que os alunos interajam entre si e realizem tudo de forma significativa.

Acredito que neste capítulo foi possível refletir sobre como o lúdico é de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Quando se tem a ludicidade nos ensinamentos a comunicação é eficaz e significativa, a criança se torna mais ativa, podendo usufruir de uma nova maneira de aprender, que garanta um entendimento melhor e que possa contribuir de várias formas com sua vivencia escolar e cotidiana.

O que realmente importa é atribuir a cada criança o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento, de formas cada vez mais aprimorada, pois somente o indivíduo ativo é capaz de atuar frente às pressões sociais, compreendendo-as melhor para poder então transformá-las.

Através das brincadeiras e dos jogos infantis, a criança passa a conhecer-se a si mesma e aos outros com quem interage, além de desenvolver a linguagem e aprender normas de convívio social e hábitos culturais.

CONCLUSÕES

Observação e intervenção, a extrema importância da brincadeira na Educação Infantil. é através do brincar que a criança organiza, desorganiza, cria e recria o mundo à sua volta. Neste sentido, essa pesquisa traz a concepção da professora de Educação Infantil frente à importância do ato de brincar nesta fase. Considerando suas fala se atitudes que partem do lúdico, respeitando a criança no seu espaço e tempo e possibilitando a verdadeira construção do conhecimento de forma criativa e prazerosa.

Também se alcançou o objetivo de observar a participação das crianças durante os momentos de brincadeiras livres e dirigidas, bem como, analisar quais são as suas brincadeiras preferidas.

Percebe-se que as crianças aprendem com o que é significativo para elas. Isso sugere que o professor quando motivado estimula as brincadeiras e possibilita a construção dos saberes através da ludicidade.

O professor, enquanto explora, recebe estímulos, é indagado, participa e colabora, desenvolve suas habilidades. Portanto cabe ao professor promover essas atividades oportunizando o processo de ensino aprendizagem, atendendo as necessidades e perspectivas das crianças.

O lúdico dará sentido ao universo da criança, proporcionando a elas vivenciarem experiências através de músicas,

brincadeiras e jogos, estimulando a construção de valores essenciais para a formação humana.

Neste sentido, foi possível ampliar os conhecimentos nesta área, sendo esta fundamental para minha futura prática profissional, pela leitura dos autores pesquisados, pode-se constatar que a brincadeira ocupa lugar primordial na vida da criança.

A presença destas atividades na Educação Infantil é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e social das crianças, favorecendo na construção da autonomia, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, autônomos e democráticos.

REFERÊNCIAS

BENVENUTI, Alice. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba. Inter saberes, 2012.

BONI, Valdete e QUARESMA, Silvia. Em tese, Revista eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol.2 nº 1 (3), janeirojulho, 2005.

BRANDÃO, C.R (org). Repensando a Pesquisa Participante. São

Paul/Br: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2. Brasília, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. Portugal, 2003.

CORIA SABINI, Maria Ap. Lucena, Regina F de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas. Papirus,2009.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO

INFANTIL. BRASIL, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: 4º ed. Cortez, 2008.

RAUL, MARIA CRISTINA TROIS DOMELS. A Ludicidade na

Educação: Uma Atitude Pedagógica. Curitiba. Ibpex, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho Científico. 23ª ed. São Paulo. Cortez, 2007.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev. O papel do Brinquedo no Desenvolvimento. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Marins Fontes, 1991.

A GEOMETRIA E O CONHECIMENTO LÓGICO MATEMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALERIA IZIDORO

RESUMO

A proposta do ensino da matemática na educação infantil é promover atividades significativas envolvendo noções da matemática, porém de maneira lúdica, por meio de brincadeiras e jogos. Estas propostas são inseridas levando-se em consideração o conhecimento prévio que a criança vivencia dentro e fora do contexto da escola, pois assim vão construindo hipóteses e futuramente buscam solucioná-las. Nesta breve pesquisa, o objetivo foi descrever as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio logico matemático e a geometria na educação infantil, por meios diversos, materiais e materialidades pertencentes ao cotidiano da criança. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica referenciada por autores que já escreveram sobre o tema, bem como pesquisa e leitura em sites especializados em artigos acadêmicos e documentos oficiais referentes a educação infantil que abordam o ensino da matemática na educação infantil. Desta forma, espera-se contribuir com um material de leitura que possa auxiliar os professores que atuam nesta etapa da educação a compreender o ensino da geometria e o conhecimento lógico em matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática. Educação Infantil. Conhecimento. Geometria.

INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para Educação Infantil, enfatizam que “as propostas pedagógicas devem promover práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, entendendo-a como um ser integral”. Este documento desenvolvido pela Secretará Municipal de Educação de São Paulo, em 2007, teve como objetivo reconhecer as necessidades e especificidades da Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), é um documento normativo e estabelece as exigências impostas pela LDB, no tocante da elaboração do currículo para esta etapa da educação. Recentemente foi criado o Currículo da Cidade da Educação Infantil que norteia um trabalho dialógico e colaborativo realizados por profissionais da área, tendo como resultado a integração de experiências, práticas e culturas relacionados a bebês e crianças atendidos na rede municipal de Ensino.

O mais recente documento produzido pelo governo federal e que contempla também a educação infantil, é a Base Nacional Comum Curricular que traz os campos de experiencias para esta etapa da educação: Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Percebe-se que estes campos de experiencia podem ser trabalhados de forma conjunta, pois contempla as diversas linguagens.

Na educação infantil, os campo que contempla este estudo é espaços, tempos, quantidades e transformações, pode ser trabalhado de diversas formas, como por exemplo: trabalhar com a construção de calendário diário; chamada viva, fazendo a contagem dos alunos da sala, especificando a quantidade de presentes e faltosos, trabalhar a idade, altura, peso, desenvolver atividades que dê noções de espaço, medida, grandeza, trazer para sala de aula diversidade de materiais presentes no cotidiano das crianças, nos quais ele possam manipular e identificar noções matemáticas. Enfim, são inúmeras as possibilidades de atividades para inserir a geometria e o conhecimento logico matemático na educação infantil.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi descrever as possibilidades de desenvolvimento do raciocínio logico matemático e a geometria na educação infantil, por meios diversos, materiais e materialidades pertencentes ao cotidiano da criança.

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica, referenciadas por autores que já escreveram sobre o assunto, bem como leituras diversas em sites especialistas em artigos acadêmicos e documentos oficiais da Educação Infantil.

Sendo assim, espera-se contribuir com os professores desta faixa etária a desenvolver em seu planejamento atividades que favoreçam a aquisição das noções de matemática de forma lúdica, já que nesta etapa da educação jogos e brincadeiras contribuem na aprendizagem das crianças

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DA MATEMÁTICA

A geometria provém do grego “geometrein” e quer dizer medição de terras, aparecendo, por conseguinte, como ciência empírica para solucionar dificuldades sabedoras do homem. Uma das explicações para a definição do vocábulo é que os fundamentos geométricos se manifestaram preparadas a começar das necessidades do homem de entender o ambiente em que se achava. Heródoto, o “pai da história”, é o primeiro a indicar para este berço da Geometria, identificando no Egito antigo os momentos iniciais da “geometria empírica”.

Contudo, para compreender o método de geração da geometria é necessário entender a história da matemática que principia no tempo da era paleolítica inferior quando o homem vivia da caça e precisava da natureza, possuía conhecimento de quantidade e tamanho mesmo que os tivessem nos subconscientes. O homem fazia uso de alguns modelos geométricos para produzir seus utensílios.

Já, na era paleolítica superior, o homem fazia uso de meios para produzir seus materiais e utensílios, mas com um saber mais vasto do que na fase anterior. Nessa fase, desenvolvem-se os primeiros sistemas sociais e os primeiros produtos começam a ser produzidos pelo homem, como instrumentos de madeira e pedaços de pedra. Nesse cenário, eles começaram a obter conhecimentos matemáticos para a criação de seus utensílios como arcos, flechas, canoas, cesto, carecendo, dessa maneira de outros saberes matemáticos como contagem, forma, simetria, interior/

exterior.

No fim dessa era, o homem passa a entender que pode dispor a natureza em seu benefício e começa a criar plantas e a domar animais, e dessa forma inicia-se um novo tempo histórico, o neolítico, onde o homem precisa de outras informações matemáticas que permitam ter ciência do tempo de plantio das sementes, o tempo de colheita, além de saberes sobre produção de cabanas para habitação e estocagem de comida.

De acordo com Lima (2003), o homem ao gerir, produzir, solucionar as ocorrências que se lhe aparecem, tem uma compreensão de si mesmo e do ambiente que o cerca, apreende concepções, princípios que o conduz a criar e recriar o saber matemático geométrico. Dessa forma, cada era histórica, demonstra que o homem produz e absorve novos fundamentos científicos que os auxilie a atender suas carências, traçando paralelo com os princípios científicos de outras eras.

Atualmente, na Educação Infantil, a atividade com a matemática precisa se investigar uma diversidade de ideias matemáticas referente à geometria, às medidas, para que a criança preserve a alegria a respeito de sua evolução nas aulas de matemática.

É na Educação Infantil, o período em que a criança mostra uma relação com o conhecimento e a sistematização do palpável nos tópicos tratados em sua aprendizagem. Para florescer essas habilidades, as crianças têm que manejar os utensílios que se encontrem ao seu alcance como caixa, bolas, folhas de árvore, embalagens, garrafas etc. Sendo assim, ao manusearem, consigam adquirir aprendizagens por meios das particularidades como forma, equivalência, distinção, objetos que permanecem em pé ou não, coisas que rolam ou não.

Nessa circunstância, só a divulgação de informações não apraz uma sociedade que requisita de seus cidadãos o aperfeiçoamento contínuo de conhecimentos que lhe sejam importantes. Assim, a instrução de geometria na Educação Infantil vem colaborar para o progresso global desta criança.

A Geometria é parte da vida humana e contribui na produção de saberes necessários à vida cotidiana, mas o ensino da geometria na Educação Infantil não considera essas suposições e se limita às formas e figuras, em um saber com referências sem vínculo com o dia a dia da criança. O ponto inicial do ensino da geometria da Educação Infantil é julgar a informação que a criança traz de seu dia a dia, sobre matemática, quando se comunica com números e formas espaciais.

A atividade com a Geometria promove não só os princípios de formas, mas também dá percepções de área, tempo, posicionamento e mobilidade. Por isso, o educador deve trabalhar a matemática estudando a geometria no ambiente em que a criança está inclusa, ele deverá adquirir mais conhecimentos para direcioná-la ao progresso da aprendizagem. Sendo assim, a criança da Educação Infantil não se instrui só contemplando formas, mas, sim, relacionando-se com o universo. Conforme Lorenzato (2006, p.132), "...é natural que a Educação Infantil favoreça o desenvolvimento da percepção espacial da criança".

Na visão de Lorenzato (2006), o educador ao sugerir o ensino da matemática necessita perceber as carências das crianças e considerar suas habilidades já vigentes, pois cada uma progride de maneira distinta e depende também da ajuda dos pais num momento inicial. Enfim, é necessário iniciar por onde elas se encontram e não por onde se desejaria que estivessem. Dessa forma, as capacidades das crianças têm que ser bem desfrutadas e inseridas oralmente nas variadas circunstâncias, com o manuseio dos objetos, a conexão com o convívio social.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO E OS VALORES HUMANO

O objetivo do ensino é levar o sujeito a se perceber como único, livre e gestor do progresso social e cultural, para tanto a conduta, em sala de aula, do educador é a de desobstruir mentes para o estudo a uma educação matemática que seja íntima e parceira; este saber necessita brotar e ser ajustado à realidade particular e contextual do estudante, analisando as circunstâncias tecnológicos recentes em que o estudante está incluso, habilitando-o para sua inclusão em meios sociais, políticos e econômicos, totalmente capaz da prática da cidadania em valores, direitos e deveres, e, como ser humano, soberano para sonhar, idealizar, planejar, enfim, viver em total autonomia de escolha. Dessa forma a matemática está vinculada à vida, e adequadamente possibilita a cidadania e o progresso humano.

Com tanta informação disponível, encontrar uma ponte motivadora para que o aluno desperte e saia do estado passivo de espectador, e desenvolva habilidades e competências, induz professores e profissionais da educação a pensar e conhecer sobre como se produz uma aprendizagem significativa e como se constrói o conhecimento. (PINTO e BUENO, 2012, p.78).

A geometria com seus contornos, a álgebra com suas variantes, os cálculos que procuram resultados e os sinais que produzem a linguística, formam matematicamente o que está vigente na vida num cenário real de experiência, convivência e intelectualização que devem em sua natureza empírica e em raízes teóricas, constituir cidadãos críticos e reformadores do próprio saber e agentes do bem social, isto é, a construção do exercício da cidadania em atribuições e organizações sociais.

Para D'Ambrósio (2009) a importância da história da matemática quando usada de modo a evidenciar concepções pertinentes à educação matemática como orientadora, quando empregue a uma sucessão temporal de ocorrências e adequadamente incorporada ao cenário moderno de desempenhos próprios e sociais.

Uma percepção da história da matemática é essencial em qualquer discussão sobre a matemática e o seu ensino. Ter uma ideia, embora imprecisa e incompleta sobre o porquê e quando se resolveu levar o ensino matemático à importância que tem hoje são elementos fundamentais para se fazer qualquer proposta de inovação em educação matemática e educação em geral. Isso é particularmente notado no que se refere a conteúdo. A maio parte dos programas consiste em coisas acabadas, mortas e absolutamente

fora do contexto moderno. Torna-se cada vez mais difícil motivar alunos para uma ciência cristalizada. Não é sem razão que a história vem aparecendo como um elemento motivador de grande importância. (D'AMBRÓSIO, UBIRTAN, 2009, p.29).

As capacidades que o sujeito deve conquistar como ser social e agente do próprio saber, apenas conseguem ser conquistadas mediante o ensino, o que tipifica de maneira gradativa um contexto humanizado no desempenho e progresso de suas competências, que materializam de maneira real e contextualizada o aspecto educação na constituição pessoal de cada ser. Assim o ensino matemático impõe normas relativas à construção social e cultural, e de maneira mais intensa indica as bases das estruturas da produção de severas normas da eternização da humanidade.

A educação da matemática entrevendo o cenário histórico evidencia especialmente o princípio sobrevivência, direcionando o homem à soberania sustentável com recursos de avaliação do tempo, engenharia e agricultura. A história demonstra o real papel da matemática no contexto humano, não como uma matemática de algum acesso, mas aquela que deve ser estudada e experienciada, que produz um sujeito independente e com qualidade humana e social.

Apresenta-se em nossas salas de aula uma matemática ultrapassada e sem conteúdo, conduzida à execução de fórmulas e regras que, de maneira contrária ao seu objetivo inicial, são elaboradas para facilitar e reduzir cálculos complicando seu acesso cognitivo de uma considerável maioria, e torna a matemática, antes empregada à vida em sua realidade, se converta em regalia de alguns poucos estudantes, que em seu estudo lograram interpretar símbolos, compreender e memorizar sistemas com suas apropriadas práticas, motivo pelo qual foram elaborados, e, transformando-se sem significado contextualizado com uma linguagem que não se reproduz em realidade experienciada, mantendo-se para uma grande maioria.

(...) primeiro, os alunos passam a acreditar que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas e algoritmos. Aliás, nossos alunos hoje acreditam que fazer matemática é seguir e aplicar regras. Regras essas que foram transmitidas pelo professor. Segundo os alunos a matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, dos quais não se dúvida ou questiona, e nem mesmo se preocupam em compreender por que funciona. Em geral, acreditam também, que esses conceitos foram descobertos ou criados por gênios. (D'AMBRÓSIO, BEATRIZ S, 2010, p.16).

A apropriação de um conhecimento que ocorre pelo ensino aprendizagem, possibilita a um sujeito uma alteração de conduta à luz do saber, nesta, a função do educador em sala de aula como interessor entre o estudante e o conhecimento se torna considerável a começar do instante em que o estudante se percebe livre para raciocinar, produzir e reproduzir, no momento da apoderação ocorre a exploração de uma humanidade encoberta atrás da ausência de referência, das grades da estática práxis do convencionalismo, que provoca uma restrição no sujeito de se encontrar, deduzir, ponderar e ra-

ciocinar.

O estudo da matemática vai muito além da matéria que é exposta nas educações fundamental, médio e superior. A experiência em uma sala de aula, na disciplina de matemática como estudante, existe um contato contínuo com entraves e obstáculos experimentados por uma grande quantidade dos estudantes, dificuldades que não se restringem apenas as ações mais comuns como as de adição, subtração, divisão e multiplicação, a análise é que se vive uma matemática distante em sala de aula, além de contextualizações técnicas relativa a vida, àquela que modifica e que adiciona valor humano em suas mais peculiares maneiras de vivência e convivência.

A educação matemática quando empregada à vida, orienta, descobre, auxilia, soluciona e abre um mix de probabilidade dentro da realidade que penetra cada indivíduo, permitindo o andar em um universo de sonhos e programas calcados matematicamente intrínseco ao cidadão atuante em seus benefícios, deveres e compromissos. A pessoa vive para dar sentido à sociedade com seu saber, na obediência de leis, atividades, com suas convivências e vínculos Inter e extra sociais, e a função da matemática nesta construção do cidadão com seus programas e sonhos é conceder o conhecimento, o incentivo e os mecanismos necessários para a conquista de metas particulares e coletivas.

[...] saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2006, p.69).

De acordo com Rodrigues (2005) o saber matemático e sua interdisciplinaridade empregam-se notoriamente na função do cidadão como agente do bem-estar social, comunicação, relevância e seus múltiplos vínculos com áreas do conhecimento próprio ao existir humano.

É importante que a presença do conhecimento matemático seja percebida, e claro, analisada e aplicada às inúmeras situações que circundam o mundo, visto que a matemática desenvolve o raciocínio, garante uma forma de pensamento, possibilita a criação e amadurecimento de ideias, o que traduz uma liberdade, fatores estes que estão intimamente ligados a sociedade. Por isso, ela favorece e facilita a interdisciplinaridade, bem como a sua relação com outras áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, música, arte, política etc.). (RODRIGUES, 2005, p.5).

Assim, a organização da ética com o ensino da matemática é imprescindível para que dentro de circunstâncias problemas experienciados em um meio social, consigam acrescer valor ao existir da coletividade dentro de um meio cultural.

O ensino da matemática não está isento à constituição ética do sujeito, pois realizando uma leitura da história, a matemática auxiliou o homem a produzir e organizar a vida em sociedade, e nos instrui

que o privilégio da vitória ocorre quando abrange a atividade em grupo, pois, o sujeito em modificação pelo método do ensino enxerga a criticidade como um importante instrumento de desenvolvimento social e produtora de sua existência.

A regras morais associada aos conhecimentos aprendidos, possibilita um espaço benéfico para a vida em perfeito equilíbrio, tornando viável, dentro de um meio social e cultural, êxito em aquisições, descobertas e progresso com grandes vantagens para a presente e as futuras gerações.

Conforme Roseira (2014) a educação da matemática manifesta, além dos conhecimentos científicos, também valores, que associados, constituem um indivíduo soberano, que correspondem às ações cotidianas peculiar a vida no progresso particular e na melhoria social.

São muitos os possíveis valores do ensino Matemático, mas, a título de exemplificação, destaco três deles, os quais expressam qualidades cultivadas e compartilhadas por professores e alunos, no sentido da: (1) utilização dos conhecimentos matemáticos como recursos para interpretação, compreensão e análise da realidade na qual professores e alunos se situam; (2) resolução de situações-problemas sintonizadas com os mais diferentes contextos, utilizando-se de diversas estratégias de solução, controle e verificação dos resultados; e (3) utilização da linguagem matemática para se comunicar com precisão, clareza e concisão, utilizando-se, para isso, das diversas formas de manifestação e representação do conhecimento matemático. (ROSEIRA, 2014, p.94).

Os mecanismos oportunos para que a melhoria da independência do sujeito que amparem uma cidadania desperta, crítica e ponderada procedem de um ensino matemático que visa o estudante e seus cenários de experiência (família, escola, comunidades sociais e culturais), para que a educação seja instigante e colabore para a valorização pessoal e seja condutor para uma vida distinta e motivadora do desempenho de uma cidadania absoluta.

É inviável desassociar a educação escolar de princípios morais e éticos indispensáveis para a convivência social, pois liberdade, qualidades humanas e cidadania são tópicos que necessitam ser trabalhados em todas os campos da educação na habilitação de pessoas, que em sua ampla habilidade de alcançar níveis irrestrito de entendimento em relações pessoais e sociais com empregos reais, consigam atingir sonhos e planos em uma vida absoluta de conquista que fortifique a busca pelo progresso e equilíbrio social dentro e fora do meio cultural.

Instituições escolar e educadores necessitam criar mecanismos pedagógicos de educação que descubram um ensino aprendizagem que complementem a educação da matemática aos métodos que tem relação com os cenários humanos e sociais de vida cotidiana para que o progresso em sala de aula seja composto de temáticas com desenvolvimentos educacionais prevalecendo seus intuitos no estudante, que o ajudem a procurar respostas a adversidades relativas à vida e o respeito pela convivência social.

A prática educativa da Matemática com um processo de formação integral do

indivíduo, entendendo que em seu âmbito desenvolvem-se valores, como os de justiça, de autonomia, de solidariedade, de respeito às diferenças individuais e à dignidade humana, entre outros, todos relacionados à convivência entre as pessoas, e que são aspectos de grande relevância no contexto das relações sociais, os quais, portanto, não devem ser negligenciados por nenhum processo educativo. (ROSEIRA, 2010, p.21).

A escola, em sua função de educar, promove sonhos, mostra além do que se consegue enxergar, deixa aberto ao estudante uma gama de escolhas e muitas vias com a manifestação de sua mente quanto ao universo, separando em matérias, expondo a ciência perceptível e a filosofia ainda eclipsada a provas, e todas as probabilidades de triunfo, como o explorar de terras desconhecidas, onde tudo é recente, tudo é palpável e praticável, neste ambiente de abrir os olhos o educador tem a função de mediação entre o estudante e o saber, não como uma trivial transferência de conhecimento, mas como que gerando saber com saber, instrumentos que o estudante deverá abrir mão e incorporar-se, produzir, sonhar, arquitetar, elaborar, empreender, em síntese, tornar a vida envolvente, enxergar desafios pessoais e coletivos, em concorrências, triunfos, derrotas, uma roleta russa em que se condensa o viver.

Para Paulo Freire (2006):

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. (FREIRE, 2006, p.45).

O ensino matemático deve ser empregue a protótipos contextuais empregáveis a vida real e cotidiana, pois forma rumos, ordena as formas, calcula resultados, em sua multiforme elabora variáveis, certifica incentivos e subjetividade, constitui o ser humano em alicerces baseados em cognição no progresso de capacidades de cada indivíduo na construção social e sua conservação, considerando o passado em sua história, vivendo o presente e programando o futuro, assim embrenhamos a vida por meio matemático que quer dizer “inclinado a aprender”, e o que de maneira especificada é relativa a pessoa humana, sendo assim, o que se observa é que a educação matemática acrescenta ao sujeito a hombridade e a vocação à cidadania em um convívio intimo com qualquer ser humano exibido a ela.

O ensino em nível nacional necessita ser reorganizado e contextualizado, iniciando pela atualização das escolas, especialmente as salas de aulas, onde se exibe ao conhecimento sujeitos que precisam ser abrigados em seu valor e distinção como seres ímpares em suas dificuldades, e ajustar assuntos de caráter teórico de um ensino convencional e fora de condição à vida real e rotineira, com educadores que contraem a razão da educação, como um missão de um valor inenarrável e que compreendam o valor e o compromisso da educação, desta forma capacita pessoas conhecedoras em seus deveres, direitos e metas, para dar constância ao seu progresso pessoal com elementos de

um ensino matemático humanizado, e assim, autores na criação de uma sociedade fraterna, conectada e em contínuo progresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste breve estudo propiciou ampliar o conhecimento sobre a geometria, bem como, o conhecimento lógico matemático na educação infantil, pois ambos estão relacionados em vários aspectos, conforme foi mencionado na pesquisa.

A atividade com a Geometria já estava presente no cotidiano das pessoas desde a antiguidade, porém, ainda não necessariamente com todos os conceitos matemático que temos na atualidade.

As atividades com geometria na educação infantil são inseridas de forma prática e lúdica, pois os professores trabalham com os materiais a sua disposição no ambiente escolar. As crianças aprendem dentro do contexto no qual estão inseridas e, com o avançar nas próximas etapas da educação, esses conceitos são aprofundados de maneira conceitual e utilizando outras ferramentas.

A matemática tem um papel muito importante na história e na sociedade como um todo, pois desde a primeira etapa da educação, somos apresentados a ela de maneira gradual, com o passar dos anos, percebe-se a sua importância principalmente no campo profissional. Apesar de ser considerada uma disciplina difícil de ser entendida, ao compreender seus objetivos e sua utilidade na vida adulta, tudo fica mais fácil e, essa dificuldade, é rapidamente esquecida.

Assim sendo, espera-se que esta breve pesquisa possa ser um material de leitura para os professores que atuam na educação infantil e, muitas vezes, tem dificuldade em compreender o que e como trabalhar as noções de matemática com os pequenos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio, Ciência da Natureza: Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB. (Orientações para o Ensino Médio (v.2), 2006.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>Acesso em: 15 jan.21

D'AMBRÓSIO, Ubiratan, Educação Matemática da teoria à prática: Uma breve Introdução da matemática e sua história. 17ª edição São Paulo: Papirus Editora, p.17-29, 2009.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Como Ensinar Matemática Hoje? 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf Acesso em: 12jan/21

FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LIMA, Reginaldo N. de Souza. Matemática: Contacto Matemáticos de Primei-

ro Graus. Fascículo Nº 8. Cuiabá, MT; Ed. UFMT, 2003.

LORENZATO, Sérgio. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PINTO, A.S. da S.; BUENO, M.R.P.; SILVA, M.A.F. do A.; SELLMANN, M.Z.; KOEHLER, S.M.F. Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior: Uma experiência com "peerinstruction". Lorena: Janus n. 15, p.75-87, 2012.

RODRIGUES, L. L. A, Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano. Brasília: UCB, 2005.

ROSEIRA, Nilson Antônio, Possibilidades e limitações da educação em valores e para a cidadania na perspectiva dos professores de Matemática: Os valores do ensino da Matemática. Barcelona: 94 pag., 2014. Tese (Doutorado em Educação e Democracia) - Departamento de Teoria y História de la Educación, Universidad de Barcelona, Barcelona. 2014.

ROSEIRA, Nilson Antônio, Educação Matemática e Valores: concepção dos professores à construção da autonomia. Brasília: Liberlivro, 2010.

SÃO PAULO. Secretária Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem, e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

JOGOS E BRINCADEIRAS/ PSICOMOTRICIDADE

VANESSA MENDES DE SOUSA ASSIS

RESUMO:

Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da educação infantil, sendo utilizados como um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores podem usá-los de maneira errada por não realizar algumas reflexões sobre o uso do mesmo,assim desenvolvendo a psicomotricidade humana. As crianças até os três anos de idade, quando jogam,brincam, se exercitam e fazem atividades dirigidas, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Palavras-chave: Psicomotricidade, História, Intervenção Profissional.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, pois, é assim que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade. A

criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

A Psicomotricidade é uma prática pedagógica que visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, buscando estar sempre condizente com a realidade dos educandos.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Kuhlmann (2000), a história da educação infantil no Brasil seguiu alguns exemplos de outros países do mundo, como a Europa. Porém o Brasil tem suas próprias características. Em nosso país, as instituições infantis surgiram por causa do processo de industrialização e da inserção das mulheres no mercado de trabalho, aumentando neste sentido a grande demanda para a criação de instituições de atendimento a infantil.

Partindo deste contexto fica claro que as instituições não foram criadas para suprir as necessidades das crianças, mas foram criadas para atender uma necessidade do mercado que necessitava do trabalho feminino, e para isso era necessário criar um lugar para os filhos de essas mulheres ficarem em quanto trabalhavam.

No Brasil, segundo Kuhlmann (2000), as creches tiveram início com o sistema republicano de 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da república é que as instituições de Educação infantil cresceram em número razoável.Antes disso, o que se via mais constantemente eram as tentativas de proteger a infância, fossem por motivações políticas, econômicas ou religiosas, e, nesse caso, predominavam as ações caritativas relacionadas à criança desamparada.

Segundo os estudos de Kuhlmann (1998), a primeira creche foi inaugurada em 1889 ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Neste ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro criou a rede assistencial expandindo-se por todo Brasil. Representando assim uma instituição filantrópica e uma organização racional do assistencialismo, neste sentido substituição a caridade. Eram instituições, de cunho religioso, não havia propostas formais de instrução pra as crianças, porém tinham atividades voltadas para o canto, as rezas, as passagens bíblicas, aos exercícios de leitura e também à escrita, no

intuito de instruir às crianças atendidas, a um bom comportamento.

Segundo (Oliveira, 2002) no Brasil, até a primeira metade do século XIX, não havia nenhuma instituição apropriada para receber as crianças, essa incumbência era papel somente das famílias, que deveriam cuidar de seus filhos assim como também educá-los. Porém com a inclusão da mulher no mercado de trabalho passou o papel de educar e cuidar das crianças para as creches.

Neste sentido Kuhlmann (1998) afirma que, a roda dos expostos ou roda dos excluídos, iniciaram-se mesmo antes das instituições creches. Esse nome e dado pelo fato que os bebês abandonados eram deixados em local composto por uma forma cilíndrica, que tinha uma divisória e era fixada nas janelas da determinada instituição ou mesmo das casas de misericórdia que havia.

Por mais de um século a roda de expostos foi a única instituição de assistência à criança abandonada no Brasil e, mesmo com vários pensamentos contrários a esta instituição por parte de um determinado segmento da sociedade, somente no século XX, mais ou menos por volta de 1950, o Brasil a extinguiu, sendo o último país a fazê-lo.

Para Kuhlmann (2000) embora as creches e pré-escolas para os menos favorecidos ficaram fora dos órgãos educacionais, as suas mútuas relações se aplicaram, pelos próprios meios das instituições. Em São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação antecipou a instalação de Escolas Maternais, tendo como finalidade o cuidado para os filhos dos operários, preferivelmente perto das fábricas que ofertasse um espaço e a alimentação das crianças. Poucas empresas disponibilizaram este atendimento para os filhos de suas funcionárias, porém as que ofereciam este atendimento faziam desde o berçário.

Kuhlmann (2000) afirma que alguns fatores, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada, entre outros, foram determinantes, para que alguns setores da sociedade, entre eles os religiosos, os empresariais e educacionais, pensassem em um ambiente para que pudessem oferecer cuidados para criança longe do ambiente familiar. De forma que foi a partir desta preocupação, que a criança começou a ser vista pela sociedade, por um sentimento filantrópico, de caridade, assistencial e que começou a ser atendida fora da família.

Neste sentido as creches foram criadas, devido a muitos fatos ocorridos, um deles foi o processo da inserção. De industrialização no país, e também pela inserção da mão de obra da mulher no mercado de trabalho, assim como a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, desta forma, os movimentos operários ganharam força. Este movimento começou a se organizar em centros urbanos mais desenvolvidos e industrializados e reivindicaram melhorianas condições de trabalho; entre estas, pediram a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos.

Segundo Kramer (2005), a revolução de 1930, o crescimento da indústria, e a migração resultante do êxodo da zona rural “fenômeno da urbanização”, são fatores que contribuíram para que surgis-

sem órgãos administrativos e burocráticos para o atendimento infantil. As instituições públicas foram criadas para atender as crianças carentes, visando apenas o cuidar e o assistencialismo, enquanto as privadas agregavam propostas de cunho pedagógico. Contudo, neste contexto podemos observar que as crianças de diferentes níveis sociais eram vistas de formas diferenciadas, pois as classes menos favorecidas eram atendidas com uma proposta de trabalho que focava somente o cuidar com uma ideia de carência, enquanto as outras das classes sociais mais abastadas recebiam um enfoque maior para a sua a educação tendo como foco desenvolver a criatividade e a sociabilidade infantil.

A princípio, as instituições infantis como a creches e pré-escolas tinham um cunho assistencialista, visavam somente o guardar e o cuidar da criança na falta da família. Essa concepção entendia a criança como um ser fraco, delicado, desprotegido e completamente dependente. Os profissionais não tinham qualificação, sua atuação era simplificada somente para os cuidados básicos de higiene e regras de bom comportamento.

Segundo Kuhlmann (2000) as instituições de Educação Infantil cujo atendimento específico era somente para as crianças de 0 aos 06 anos, tinham um olhar voltadosomente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Depar-

tamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da

Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a préescola.Faria (1999) aponta que, aconteceram a partir da década de 1930 várias iniciativas com relação à Educação Infantil. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, foi iniciado um projeto de “Parques Infantis” para alguns grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou mesmo com crianças maiores de 6 anos depois do horário escolar.Após vinte anos, ocorreram muitas mudanças no contexto Educacional infantil, porém foi mais precisamente em 1961, após mais de uma década de lutas intensas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que proporcionou uma grande reforma para a educação brasileira.

Freitas (2003) descreve que em 1971, por causa das dificuldades da ditadura, houve a aprovação de uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reestruturou o ensino primário. Segundo o autor, esta nova lei, e as mudanças ocorridas, foi uma “tragédia” para a Educação Infantil, pois ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”. Foi na década de 1970, militares, grupos esses que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam opiniões sobre a pobreza.

Freitas (2003) salienta que eles declaravam que a pobreza era prejudicial, pois poderia desenvolver problemas sociais se não fosse atendida e que, entre a vida dos pobres, o atendimento ao cuidar das crianças seria uma forma de prevenção dos problemas sociais e, também, uma forma continuar liberando as mães para o trabalho.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), em 1942, através do governo federal foram criadas a Legião Brasileira de Assistência a LBA, que se tornou responsável por executar as políticas sociais da infância entre outros assuntos que se relacionavam às famílias. Passando a se unir com as creches dos setores industriais e empresas privadas.

No início do século XX, segundo Aranha (2006), o governo assumiu a responsabilidade de zelar pelos filhos dos trabalhadores. Com o movimento da escola nova o atendimento à criança, até então era assistencial médico, passou também a ser visto como atendimento psicológico educativo. Os jardins da infância são criados a partir das creches existentes. Pois até este momento o atendimento à criança não se pautava por nenhum princípio pedagógico e não havia nenhuma participação do poder público nesse nível de ensino.

Aranha (1998), descreve que o atendimento das crianças antes da educação elementar, teve início no século XIXcom a proposta do educador alemão Froebel, que propôs uma Educação voltada à sensibilidade, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, os quais deveriam traduzir por si a crença em uma educação que atendesse a natureza infantil. Ele foi o fundador do primeiro jardim de infância,

que tinha uma proposta pedagógica para as crianças, privilegiando a ludicidade, pois acreditava que a criança aceitaria mais aprender brincando.A pedagogia Froebeliana surgiu no Brasil por volta do final do século XIX por meio de muitas críticas, como sendo uma pedagogia que fundava espaços para guardar as crianças, porém também obteve muitos elogios. Foi apresentada juntamente com o Movimento das Escolas Novas devido à influência dos Estados Unidos e da Europa.

Segundo Kuhlmann (2000), as mudanças da educação brasileira sofreram influências do movimento Escola Nova, provocando um aumento do debate sobre a preparação da infância. Num contexto histórico de transformações socioeconômicas, começaram a ser pensada no país a elaboração de uma proposta nacional para atendimento educacional da infância, que até aquele momento era fundamentada na educação europeia.

Para Sousa (2000), a educação infantil foi organizada oficialmente no início dos anos 1980, através do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, que procurou programar uma educação que atendesse com qualidade, partindo do princípio do direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade. Empresas privadas laicas e também as religiosas, investiram no setor.

Foi através da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que ocorreram diversos avanços em meio a Educação Infantil. Com a criação deste documento, a Educação Infantil passou por um imenso processo de revisão e transformou a concepções sobre educação de crianças em ambientes coletivos e de seleção que ofereciamfortalecimento das práticas e que serviam como base mediadora da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas em geral.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico.

No Curso de Psicomotricidade veremos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área. Aprenderemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

O educador exerce a função de desenvolver a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e se articula com toda sua afetividade, desejos e suas possibilidades de comunicação. No começo, a psicomotricidade era utilizada apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade, ou deficiência, e ainda está em formação,com as pesquisas dos autores em pedagogia e especialistas em educação.

Sugestões de exercícios psicomotores:

Texturas finas e grossas, Tato,Fato,Olfato,Cantigas de roda , Brincadeiras imaginárias,engatinhar,Saltar,Rolar,Balançar,Rastejar,Dedoches,encaixe de forma.

lego,cambalhotas,obstáculos,Banho de boneca,Campo de futebol ,bola

Enfim, tudo que proporciona desenvolvimento da criança é psicomotricidade .

QUAL O SIGNIFICADO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O objetivo do ensino de didática é equipar o aluno, futuro professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica. O ensino de didática na formação de professores tem por objetivo conscientizar os alunos quanto ás concepções e conceitos referentes sãs disciplinas a serem ministradas e ao modo de ensiná-las. O professor deve, portanto buscar meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e ao que interessa para seu aluno. O mundo da educação inclusiva é cheio de desafios e objetivos,os professores trabalham " brincando " despertando o interesses daqueles que a buscam.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir ás ações dos educandos . Crianças de 4 e 5 anos ,por exemplo que se encontram na educação infantil ,tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia , elas aprendem com o imaginário.

Por meio de análise documental e da realização de questionário e entrevistas com as professoras atuantes no campo de pesquisa, o estudo revelou que as principais dificuldades de aprendizagem percebidas por elas são: dificuldades na leitura, escrita, cálculos matemáticos entre outras. E que as causas dessas dificuldades podem estar relacionadas à família, à criança, e à escola. Os resultados mostraram que as professoras percebem as dificuldades de aprendizagem de três maneiras distintas: dificuldade em assimilar o conhecimento, na leitura e escrita e dificuldade de raciocínio. Verificou-se com os estudos realizados nesta pesquisa que é importante a utilização de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades dos alunos com a ajuda do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A pré-escola é um período denominado de fase da mágica, dada pelo pensamento fantástico que caracteriza a infância. Essa fase vai até o segundo sexto ano de vida e, em torno de quatro anos observa-se o interesse da criança por realizações concretas, o que coloca a dúvida e a adequação do termo da mágica (ENDERLE, 1987). Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturamente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na Segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986), na fase pré-escolar o mundo é re-

presentado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo visoperceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. As mudanças significativas ocorrem durante o período da fase mágica nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor e, que ocorrem na idade de 5 a 6 anos.

Na pré-escola, a criança de 4 a 6 anos de idade abrange a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações. Nesta fase, os movimentos fundamentais vão servir de base para as combinações em habilidades desportivas, de modo que a aquisição dos movimentos fundamentais (Gallahue & Ozmun, 2005).

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

A brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance para as crianças bem pequenas em ambientes de vida coletiva, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase ma qual o egocentrismo é predominante nas suas ações ,pensamentos e sentimentos .A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados,aos poucos a criança inicia a tolerância social ,cria vínculos afetivos ,divide o espaço ,cria situações onde o “meu” é substituído pelo “teu” ,e assim aprende brincando.

O objetivo está em analisar como o brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças,diante dos dados gerados é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e sempre proporciona momentos para o aluno /criança evoluir. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses ‘organizações de brincadeiras

O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. E através deste artigo iremos destacar a importância do

brincar.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

A brincadeira instintivamente é usada pelo bebê para descobrir o mundo. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças. Este artigo trata justamente desse tema ,o brincar imaginário sem formalidades.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou

qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa "época", vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.Portanto, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Através do brinquedo e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Por meio de diversos estudos rea-

lizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Com o uso das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final.

Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil ,trabalhando com a psicomotricidade, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande numero de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos ,ou seja ,as crianças em geral.O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente,em todas esses ‘organizações de brincadeiras, o brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças ,pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimento.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar deve-se ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras.

A palavra “heurístico” vem do grego

eurisko e significa descobrir,a criança começa a alcançar a compreensão de algo.

O foco do brincar está na descoberta que a criança consegue fazer e também na manipulação de objetos como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã, etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem,manipulem livremente sem a intervenção dos adultos,sendo eles pais ou educadoras .

Concluímos que o brincar heurístico com o uso do Cesto de Tesouros ,possa nos oferecer uma experiência de aprendizagem ampla para os bebês que estão na fase de descobertas pelo mundo. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os bebês brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidos quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados,e organizados para tal brincadeira.

Que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar pra lá, deixar com que ela se vire sozinha, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador,mas não a conduzindo diretamente.

A brincadeira está intimamente ligada à aprendizagem, isto acontece, porque a criança não separa o momento de brincar do momento de aprender ou qualquer outro momento. Sua brincadeira é a sua aprendizagem ,pois é no momento que ela brinca ,que ela consegue absorver todo seu aprendizado de maneira prazerosa e isso fica gravado em sua memória.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois ela aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

O homem não brinca mais, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem nunca ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por tecnologia, onde o jogo brinca ,e os movimentos são virtuais e não da própria criança .A criança só vê a mãe usando aparelhos elétricos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo,até mesmo ir á lojas se tornou cansativo ,pois tudo é on line . A mãe e o pai são portadores de aparelhos que precisam fazer tudo o mais rápido

possível. Em vez do canto, da dança, o barulho dos motores domésticos. A grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir um objeto que produz ansiedade, curiosidade, conhecimento nas educadoras, em relação à sua segurança.

O prazer que provem das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006), no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos seres humanos.

Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, auto-estima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. É brincando também que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar o seu relacionamento social e a respeitar a

si mesmo e ao outro. Para realizar esse trabalho, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos, revistas e sites sobre o tema abordado, além de pesquisar grandes autores e pensadores. Desta forma poderemos evidenciar o quão i As crianças aprendem brincando, pois, o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades. O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre os estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

A formação da criança era viabilizada por meio dos brinquedos e dos jogos que ela executava. Através das brincadeiras as crianças descobrem o mundo a sua volta, construindo a sua própria realidade, dando-lhe um significado. Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo. O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto final. Piaget (1976) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso. O estudo que pretendemos realizar com este TCC é uma pesquisa bibliográfica, referente aos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, fundamentada nas reflexões de leituras de textos de autores diversos, e também de livros, revistas, sites e arquivos. Teremos como instrumento de investigação, uma pesquisa quantitativa através de questionários investigativos com professores da Educação Infantil e observação dos alunos da educação infantil durante as brincadeiras. a infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às crianças e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene das crianças.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

A concepção de infância

configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a idéia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história.Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual,a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e a ação, e envolve, também, as emoções. Os educadores ,pais e crianças se relacionam e assim tem a finalidade de assegurar o desenvolvimento funcional da criança , tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano . São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança tem uma mentalidade semelhante à do artista, pois ambos ingressam facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente,ela inventa ,ela constrói ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas,uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos.

O brincar faz parte do ser criança, e isso é fantástico, pois tem expressivo efeito por si só, o brincar, além de auxiliar no desenvolvimento infantil, nas esferas emocional, intelectiva, social e física, demonstrando a sua fundamental importância neste período riquíssimo do ser humano, ou seja, a sua própria estruturação, a base construtiva do que tenderemos a chegar ao desencadear de nossas vidas, dandonos o assegura mento necessário para progressão natural do ciclo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade, educação e reeducação. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). Educação Infantil Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

KYRILLOS, Michel Habib M.; SANCHES, Tereza Leite. Fantasia e criatividade no espaço lúdico: educação física e psicomotricidade. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.153-175.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.

NEGRINI, Airton. Educação Pscicomotora. São Paulo: Ebrasa, 2003.

OLIVEIRA, Gisele de Campos. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

PAÍN,Sara. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SISTO, Firmino Fernandes. Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Pscicomotor. Rio de Janeiro: Sprint,1996.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.

RELAÇÕES ENTRE A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

ZENAIDE LIMA DE SOUZA

RESUMO

O presente trabalho visa abordar aspectos relevantes no processo de alfabetização das crianças na escola. Nesse contexto, destaca-se a importância do letramento como parte desse processo, afinal é preciso considerar as hipóteses das crianças e, a partir daí promover as intervenções necessárias para que as ideias formuladas apresentem avanços significativos. Torna-se primordial ainda refletir sobre o papel dos professores e as relações que se configuram entre a teoria e a prática. Assim, por intermédio de uma metodologia voltada ao estudo de referenciais bibliográficos, busca-se ampliar e revisitar as concepções sobre alfabetização e letramento nos espaços escolares, a fim de promover a melhoria nas práticas pedagógicas nos percursos de aquisição da leitura e da escrita das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Leitura; Escrita.

INTRODUÇÃO

A maneira como as crianças adquirem a leitura e a escrita nas classes de alfabetização sempre foi um processo complexo. O que se observa geralmente em nossas escolas é a falta de um conhecimento mais profundo sobre o assunto, que se reflete nas sérias dificuldades no desenvolvimento de trabalhos com leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos maiores obstáculos do trabalho docente na aquisição da leitura e da escrita é superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e possibilitar a apropriação da linguagem oral e escrita em práticas sociais cotidianas. Nesse contexto, deve-se compreender que o processo de aquisição da escrita compreende a abordagem do construtivismo e do letramento como fatores importantes para

as análises no campo da alfabetização, relacionando os estudos teóricos com as práticas cotidianas.

É imprescindível apontar para a existência das dificuldades e gerar alternativas para enfrentá-las, identificando as lacunas e vendo as possibilidades para levar os alunos a se apropriarem de seu processo. Repensar a função docente como um dos caminhos rumo aos suportes e ao acompanhamento da aprendizagem das crianças é algo que muito se reflete a respeito.

As contribuições da psicologia e as reflexões de teóricos como Piaget (1996) e Vygotsky (1991) sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita na criança e, posteriormente, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) influenciaram grandemente o trabalho com a alfabetização na escola.

No decorrer da vida dos alunos, percebe-se que as habilidades de leitura e escrita fundamentam a busca por novos saberes, novas descobertas, dentro de uma sociedade que demanda uma cultura letrada. A eficiência na aprendizagem dos estudantes requer a compreensão das inúmeras possibilidades de utilizá-la, promovendo assim a motivação para aprender.

A capacidade de compreensão da leitura e da escrita demanda fatores de ordem emocional, afetiva, sensorial, fisiológica, cultural, neurológica, enfim, de uma correspondência entre a compreensão da ideia atrelada ao paralelismo dos sons e dos sinais gráficos.

No contexto escolar, as práticas pedagógicas precisam realizar uma conexão entre a alfabetização das crianças e as atividades da vida cotidiana, auxiliando a ampliação das concepções sobre a leitura e a escrita e promovendo a autonomia para compreensão de muitas outras linguagens que circulam nas instituições de ensino.

PRINCIPAIS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

A aquisição da leitura e da escrita ocorre de maneira diferenciada de pessoa para pessoa e, dependendo da maneira como o processo de ensino é orientado, pode ocasionar dificuldades na aprendizagem de modo geral. A escrita é um desafio para a criança na alfabetização, por isso deve ser um elemento motivador.

Muitas vezes, o reducionismo da alfabetização encontra respaldo na crença de que ela é puramente a decodificação dos signos linguísticos. De acordo com Cagliari (1999), a instituição escolar difunde a ideia de que a escrita transcreve a linguagem oral.

Segundo Soares (2004), a leitura pode ser concebida como uma gama de habilidades linguísticas e psicológicas que vão desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos.

As crianças muitas vezes concretizam aprendizados sobre a linguagem fora da escola de modo muito mais interessante, pois percebem os significados presentes nela em relação ao seu cotidiano. É importante também que haja maior compreensão sobre o histórico do desenvolvimento da linguagem humana, contex-

tualizado com as formas de elaboração do pensamento.

Quando as crianças ingressam no ensino fundamental, elas tendem a identificar os sinais gráficos impressos nas letras e nas palavras, incorporando sua capacidade leitora. Nisso, elas começam a fazer associações e passam a dar significados para os símbolos que consegue manipular.

De acordo com Morais (1997), esse primeiro contato de decodificação é fundamental para que a criança aprenda e consiga ler, mas ressalta que o aprendizado da leitura se concretiza com a compreensão e a reflexão sobre o que se lê. A decodificação é uma etapa nessa trajetória de aquisição da linguagem escrita. Se não houver a compreensão da leitura, ela apenas se torna uma atividade mecanizada, descontextualizada.

Conforme Cagliari (1999), a escrita só tem sentido por intermédio da leitura, afinal ela traduz essa compreensão. Para que um aluno aprenda a ler e a escrever, ele precisa elaborar uma concepção de cunho conceitual. Ele deve compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita demanda competências, habilidades e remete a provocações que não são nada fáceis para as crianças, por isso muitas delas apresentam dificuldades nas aptidões pertinentes às ações de ler e escrever. Os alunos em processo de alfabetização precisam adquirir autonomia leitora e

escrita, para que consigam desenvolver o seu percurso escolar com autoria e cidadania.

A linguagem escrita usada na escola deve ser funcional, para oferecer prazer e estimular memórias, aprendizados e informações. O aluno deve ser capaz, por meio da leitura e da escrita, de se comunicar e se expressar de forma adequada, tendo plena consciência de suas ações e pensamentos.

Os sujeitos se transformam com o tempo, com as mudanças impostas socialmente e, nesse sentido, a escola também precisa compreender a necessidade de se reformular e de propor novos currículos, planejamentos e metodologias que atendam aos novos perfis de alunos. Para D'Ambrósio (2001) é necessário que se ajude a construir uma educação que permita ao aluno a conquista e o manuseio de recursos educativos que o auxilie exercício de sua cidadania.

A alfabetização se configura como um processo que deve ocorrer por meio de relações mediadas e de interações significativas tanto na escola como fora dela, por isso é tão importante conhecer os limites e possibilidades do sistema de escrita alfabético.

Para Zorzi (2003), a leitura e a escrita são construções sociais simbólicas e carregadas de significados, que tem funções bastante diversificadas na vida cotidiana, por isso elas não podem se restringir ao traçado de letras nem às decodificações de sons em letras.

No seu dia a dia, as crianças vivenciam diversas experiências nas quais mantém contato com vários tipos de escrita. Já na escola é necessário fazer uma ligação entre as características de escrita prévias

dos alunos com os sinais e os códigos linguísticos que encaminham as possibilidades de comunicação humana.

Nesse sentido, é de extrema importância que vivencie experiências nas quais possa explorar o uso das letras de modo significativo. Muitos avanços ocorrem com os conflitos e desafios presentes nesses eventos.

O sistema de escrita alfabético é bastante complexo e sua compreensão envolve principalmente a estrita relação entre seus princípios sonoros e gráficos. Não se pode enfatizar um em detrimento do outro, pois ambos são elementos que se complementam de uma maneira bastante envolvente.

É importante haver todo um preparo docente que envolva a compreensão do sistema de escrita alfabético e o domínio das informações linguísticas teóricas que permitirão o desenvolvimento da consciência fonológica e a inserção de atividades básicas de leitura e escrita durante a realização dos trabalhos pedagógicos nas séries iniciais.

Para que um professor alfabetizador possa entender a complexidade da língua durante a aquisição da leitura e da escrita pelas crianças, ele deve se reportar às informações pertinentes à Linguística, adquirindo assim condições para prevenir e atender as dificuldades de aprendizagem que os alunos possam apresentar e fazendo encaminhamentos a especialistas quando o auxílio for além de suas possibilidades.

A capacidade de utilização das práticas de utilização da leitura e da escrita no meio social vai muito além da virtude de ler e escrever, como aponta Soares (2004). A autora ressalta que sem o letramento, que é o domínio do uso social da leitura e da escrita em práticas cotidianas, a alfabetização está fadada ao fracasso. Um sujeito letrado demonstra a capacidade de se apropriar da leitura e da escrita com fluidez e competência.

Segundo Cagliari (1999), a compreensão do funcionamento da leitura e da escrita é uma das formas de efetivar o processo de alfabetização, por meio da ampliação da sua cultura e também dos níveis de compreensão e de utilização da escrita e da leitura nos meios sociais.

De acordo com Soares (2002), a leitura se configura como um sistema de aptidão no nível linguístico e psicológico que se inicia desde a decodificação de palavras até a capacidade de reflexão, entendimento e esclarecimento dos textos escritos. Já a escrita se inscreve na competência de transformar unidades sonoras em ideias compreensíveis e significativas por meio de registros escritos. Esta última se efetiva pela transcrição oral, pela caligrafia, pela gramática e ortografia, bem como pela organização do pensamento a ponto de desenvolver a comunicação de uma maneira coesa.

As dificuldades de aprendizagem surgem quando não se compreende a trajetória de desenvolvimento das capacidades leitoras e escritas. Para Soares (2004) torna-se crucial uma verificação das concepções implícitas nos paradigmas vigentes, em vista dos insucessos escolares apresentados nas instituições de ensino.

Os professores alfabetizadores precisam estar habilitados com um material

bibliográfico rico em relação à aquisição da língua escrita, diferenciando e compreendendo as singularidades no desenvolvimento e nas formas de construção do conhecimento pelos alunos.

A leitura e a escrita exigem das crianças novas habilidades, que não faziam parte de sua vida cotidiana até aquele momento e apresenta novos desafios à criança com relação ao conhecimento da linguagem. Por isso, aprender a ler é uma tarefa difícil para todas as crianças e não apenas para aquelas que têm dificuldades na leitura e na escrita.

A leitura e a escrita são partes constituintes da aquisição do conhecimento, especialmente no período da alfabetização, pois permitem inúmeras conquistas e progressos nas relações interpessoais, no diálogo, na leitura de mundo, enfim, nas distintas formas de participação da cultura social.

Bossa (2000) pontua que é de suma importância dar suporte, diagnosticar, e investigar as causas que impedem a aprendizagem institucional, a circulação do conhecimento, o papel das lideranças e dos liderados, como os motivos que levam ao insucesso organizacional interferindo na aprendizagem das crianças.

O conhecimento constitui os conteúdos concretos e mais variados que serão transmitidos na relação ensino-aprendizagem. É através desta relação que o aprendiz, usando uma série de estruturas cognitivas, e mobilizando afetos e desejo, se apropriará do conteúdo ensinado, transformando-o e sendo capaz de reproduzi-lo enquanto conhecimento elaborado.

A apropriação da leitura e da escrita demanda tarefas extremamente complexas que ultrapassam os muros das escolas. O uso social da leitura e da escrita é um dos maiores desafios das classes de alfabetização, pois compreender as funções da linguagem é um processo que requer paciência, cautela, olhares diferenciados e crença nas possibilidades dos alunos.

Para compreender o que é ler e escrever, para dominar seus mecanismos e tornar-se um usuário da escrita, a criança precisa viver situações reais que lhe deem o verdadeiro sentido dessa linguagem. O que se quer reforçar é o fato de que a possibilidade de uma criança crescer e viver em um meio no qual a língua escrita faz parte do dia-a-dia é um fator determinante do sucesso de sua aprendizagem.

Em outras palavras, ter a oportunidade de viver ao lado de pessoas que leem e escrevem, de modo que possa ir compreendendo o como se escreve, o que se pode escrever, com que objetivo se escreve, para quem se escreve, quais as situações em que se escreve, o porquê de se escrever, e o mesmo ocorrendo em relação à leitura, garante a construção de um conjunto de conhecimentos que são fundamentais para que a criança venha tornar-se alguém que, de fato, lê e escreve.

A função docente, tanto no âmbito escolar, como socialmente, é extremamente importante, pois não está restrita apenas à observação do aluno, mas também em mediar e articular propostas de atividades que tornem as aulas mais dinâmicas, fazendo com que os alunos aumentem cada vez mais seus potenciais e não

sejam rotulados.

Nesse sentido, Fonseca (1995) reforça a interação e o diálogo como elementos primordiais na socialização dos alunos e na qualificação das relações estabelecidas na escola. Os fatores neurológicos, biológicos, culturais, sociais e emocionais precisam ser considerados e respeitados conjuntamente, garantindo maiores oportunidades de promoção da aprendizagem humana.

Muitas vezes, a escola sozinha não consegue dar conta das demandas pertinentes à aprendizagem dos alunos e precisa recorrer a parcerias que potencializem a competência dos professores. Esse trabalho conjunto visa à busca de respostas adequadas às necessidades dos alunos diante das dificuldades para aprender a ler e a escrever, bem como facilitar a relação ensino e aprendizagem.

AVANÇOS E RETOCESSOS O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS

A escola e seus atores devem compreender a dinâmica dos processos de aprendizagem como fruto de todo um contexto, que necessita ser incluído para pensar a educação e seus processos da leitura e da escrita como uma atividade que exige reflexão e envolve as dimensões subjetivas implicadas no curso do processo de escolarização. Esses aspectos merecem destaque, por oferecer pistas para os educadores construírem estratégias pedagógicas que atendam aos interesses dos alunos.

Atualmente, um dos grandes desafios do professor é conseguir ver com olhos menos reducionistas a alfabetização, olhos que tragam à luz os saberes que alunos e alunas constroem sobre a escrita e a leitura, olhos que consigam tencionar as verdades construídas pela escola ao longo do tempo.

O conceito de aprendizagem que precisa ser levado em conta remete a uma visão de sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Assim, pode-se entender que a ação primordial a ser desenvolvida na escola é promover o auxílio ao aluno na melhoria de seu desempenho, tanto nos aspectos de eficiência como na introdução da tecnologia, ou seja, no aprimoramento das relações interpessoais.

Soares (2004) pontua a importância da articulação entre a alfabetização e o letramento sem perder a especificidade de cada uma. Freire (1996) aborda as questões da autonomia, da criatividade, do respeito pelos saberes dos alunos. Neste sentido, as leituras, discussões e reflexões desenvolvidas foram significativas para dar início às reflexões propostas para a prática do trabalho docente.

Muitas vezes a escola está mais preocupada em trabalhar apenas os aspectos cognitivos da leitura e da escrita, limitando muitas vezes os seus alunos a simples decodificadores e copistas. Quando se fala em leitura e escrita, deve-se ter em mente que tais habilidades são significativas para a sociedade e que através delas podemos reivindicar os nossos direitos, adquirir saberes, e reproduzir através da escrita, os nossos desejos e questionamentos.

A intervenção pedagógica é im-

portante para definir e redimensionar os aspectos pedagógicos que necessitam de reparos. O modo como os alunos aprendem é multifacetado e demanda um olhar diferenciado na cognição, na afetividade, nos elementos sociais, políticos, entre outros fatores.

Por intermédio de materiais, projetos, recursos e técnicas orientadas, poderão existir intervenções mais pontuais, pois cada caso é um caso. Deve-se ter em mente que o sucesso nas intervenções só será possível com alianças feitas entre toda a equipe escolar, a fim de construir espaços que efetivem as oportunidades de aprendizagem para todos.

A necessidade de intervenção pedagógica é uma busca tanto da escola, dos professores, como dos pais e das famílias que procuram solucionar as limitações que nem sempre conseguem auxiliar. Nem sempre somente a vontade de fazer dar certo é suficiente para o alcance de progressos.

A escolha das propostas de intervenção irá depender da particularidade de cada situação, do sujeito que está sendo atendido e da capacitação e dos recursos que o psicopedagogo dispõe. Assim, o caráter dinâmico da escolha das propostas e da própria metodologia dotada é o que realmente irá provocar as mudanças pretendidas.

Nesse sentido, a defesa é a de uma escolarização que conceba a leitura e a escrita numa perspectiva histórica, que a tenha como processo e produto da atividade humana, sendo, por isto, viva e contendo em si uma vivacidade que deve envolver os professores e seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aquisição da língua escrita é muito complexo, pois ele envolve toda uma questão sobre as concepções relativas à língua e à linguagem e também diz respeito às metodologias, ao letramento e à alfabetização propriamente dita.

Os estudos de Piaget (1996) e Vygotsky (1991) ilustram a importância da socialização, da consideração dos conhecimentos prévios das crianças, do olhar individualizado para os percursos de aprendizagem, demonstrando as relações entre a criança e o processo de construção do seu conhecimento sobre a escrita.

No decorrer do trabalho, percebe-se a evolução das concepções sobre o letramento e sobre a alfabetização, enfatizando a importância dos momentos de autoria e autonomia para as crianças que estão em processo de alfabetização, para que possam agir sobre objetos do ambiente ao seu redor, fazendo suas próprias leituras de mundo.

Um ponto de destaque que precisa ser mencionado é a importância da valorização das experiências prévias das crianças, que são propulsoras de novos avanços e conhecimentos. O significado do processo de aquisição da leitura e da escrita transcende a aprendizagem mecânica, pautada na codificação e decodificação da língua oral e escrita e passa a ser concebido como um mecanismo ativo, dinâmico e refletido.

Muitos avanços foram apresentados nas explanações feitas através dos referenciais bibliográficos e espera-se principalmente que todas as informações e dados deste estudo, em conjunto com as

demais pesquisas sobre alfabetização, leitura e escrita, em toda a sua abrangência, possam contribuir com o refinamento das percepções sobre o letramento e a alfabetização na escola e na realidade cotidiana de modo geral.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CAGLIARI, L.C. Alfabetização & Linguística São Paulo: Editora Scipione Ltda., 1999.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. v. 2, p. 25–32, Belo Horizonte: 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: EDICON, 1997.

PIAGET, J. Epistemologia Genética. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZORZI, Jaime Luiz. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Normas para publicação de trabalhos

A comissão Editorial da Revista ITEQ Educacional Projetos e Projeções torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);

2. Resumo em inglês ou espanhol, sendo optativo;

3. Palavras-chaves: até cinco, separadas por ponto e vírgula;

4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, Word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2cm;

5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas, e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadros, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos.

6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;

7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site: www.abnt.org.br

8. Os textos encaminhados à comissão Editorial do ITEQ Educacional Projetos e Projeções, serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerências textuais, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referências bibliográficas;

9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;

10. Os autores que tiverem trabalhos publicados receberão o Termo de Aceite com as orientações necessárias para cadastro dos mesmos, não sendo pagos direitos autorais.

11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;

12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editoria, com o aval da diretoria;

13. Informações sobre o periódico podem ser solicitadas aos editores, no Centro de Projetos e de Atividades Pedagógicas da Faculdade ITEQ Escolas - fone: 2074-5110. Os artigos para publicação deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno. Deverão ser utilizados os botões próprios situados ao lado esquerdo da referida área;

14. Atenção: Observe o calendário abaixo para recebimento dos artigos que deverá ser rigorosamente seguido; caso contrário os artigos serão agendados para a publicação do próximo mês.

MÊS PARA PUBLICAÇÃO - EDIÇÕES 2022	DATA LIMITE PARA ENVIO
JANEIRO	05/12/2021
FEVEREIRO	05/01/2022
MARÇO	05/02/2022
ABRIL	05/03/2022
MAIO	05/04/2022
JUNHO	05/05/2022
JULHO	05/06/2022
AGOSTO	05/07/2022
SETEMBRO	05/08/2022
OUTUBRO	05/09/2022
NOVEMBRO	05/10/2022
DEZEMBRO	05/11/2022

*Os artigos deverão ser encaminhados em PDF via área do aluno, dia 5 do mês anterior a publicação, conforme tabela acima.
**Respeitar as datas para publicação. Caso contrário, não será possível a publicação no mês de referência.

COMISSÃO EDITORIAL