ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 4 (abril de 2022) ISSN 25959042



EDITORIAL

A reflexão se inicia neste exemplar da nossa publicação educacional com vistas à Educação Superior, que sabemos está inserida no contexto social global. É preciso situar a instituição de ensino superior, de modo que possamos, analisá-la, observar suas contribuições para a nossa realidade, que diga-se apresenta-se muito diferenciada após pandemia. E saber do compromisso social e histórico que ela tem com a educação, e das várias alterações que se fazem necessárias diante dessas novas demandas sociais, educacionais e individuais.

A Educação Superior, até bem pouco, tinha caráter humanístico, era privilégio de poucos, quase todos provenientes de famílias dominantes no cenário político e econômico do país.

Os estudantes buscavam mais um "aprimoramento pessoal" do que uma profissão, mas hoje a importância que adquirem as questões da ciência, tecnologia, comunicação e inovações em vários setores da sociedade provocam sensíveis mudanças sinalizando a construção de uma nova sociedade contemporânea, obrigando a "educação escolar" a vincular-se as práticas sociais e ao "mundo novo" do trabalho entre outros avanços sociais e científicos que estamos vivendo.

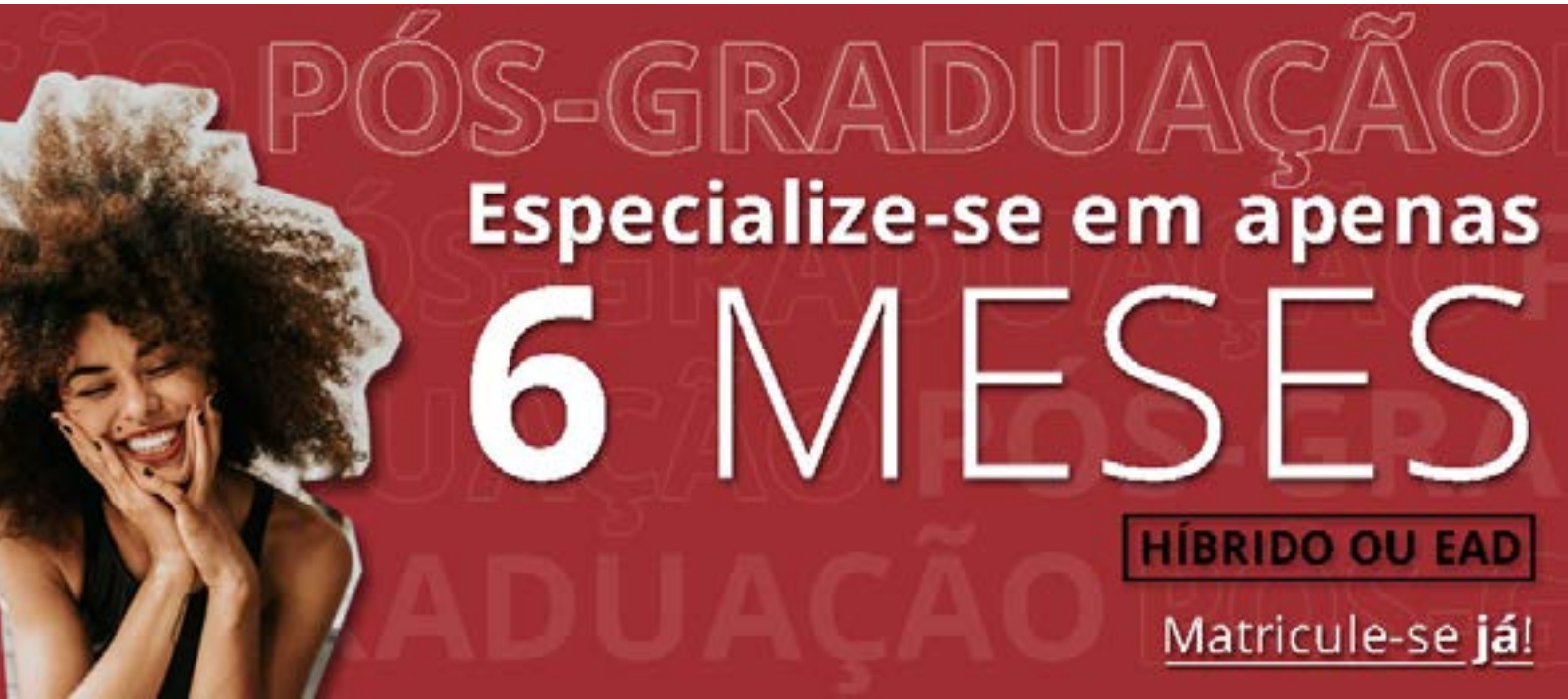
A nossa instituição "Iteq Escolas", a partir desses novos olhares, constatou que a formação de professores para o ensino superior é essencial nos processos de mudanças da sociedade.

Em meio a tantas instabilidades que impactam a área da educação, conseguimos superar obstáculos, reformamos nosso Projeto Político Pedagógico, investimos na modernidade de cursos on-line, oferecemos formação ao nosso corpo docente e administrativo entre outras ações prioritárias para a emergência que se apresentou a todos nós...

Enfim, uma educação qualificada, voltada aos princípios pedagógicos e acadêmicos, faz parte dos objetivos desta instituição.

Continuaremos a fomentar os ideais para o preparo dos educadores que confiam em nosso trabalho. Conte sempre conosco!

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. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS

2. AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

3. A TRANSFORMAÇÃO. OS JOGOS TEATRAIS COMO PRÁTICA LIBERTADORA NA VIDA DOS EDUCANDOS
ANA PAULA GUBASTA GAMA

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ANGELA DE SOUZA BATISTA

5. PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO

6. ENSINO HÍBRIDO: DESAFIO CONTEMPORÂNEO PEDAGÓGICO
ARMANDO ALVINO FERREIRA NETO

7. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CAMILA CALDERON BARBOSA

8. A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE SOUZA GARCIA

9. REFLEXÃO SOBRE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL
CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS

10. A ARTE NAIF E O ESTILO MITHILA
CILENE APARECIDA PALMA SOARES GUIEIRO

11. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
CLÁUDIA CRISTINA FREIRE DE CARVALHO

12. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FATORES QUE ENVOLVEM A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE AUTISTA
CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS

13. UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA

14. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS DIRECIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR
CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA

15. PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

16. O TRABALHO COM ARTES VISUAIS
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

17. CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM
CRISTIANA ALVES PEREIRA

18. O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAIANY DA SILVA DUARTE

19. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO

20. A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

21. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SIMULTÂNEA EXPERIÊNCIAS COM BEBES E CRIANÇAS
DIVANIL MARTINS DANTAS

22. LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA ERA DIGITAL
DUCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA

23. A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA
EDINA DE JESUS GOMES

24. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
EDINEIDE GOMES DOS SANTOS OLIVEIRA

25. AS MULTILINGUAGENS NO ENSINO DA ARTE
ELISABETE CAU DOS SANTOS

26. EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR
EMERSON TOLINTINO

27. VALE DO RIBEIRA DE IGUAPE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO
ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO

28. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM
CONTRIBUIÇÕES DO JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.
FLÁVIA FERREIRA DE ARAUJO

29. HISTÓRIAS E FÁBULAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
GABRIELA GABRIEL SANTIAGO VIANA

30. AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA

31. AS REVISTAS EDUCACIONAIS E OS MECANISMOS IDEOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA
IRANETE AMORIM RIBEIRO MARQUES

32. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRICADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O LÚDICO ENQUANTO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DASCRIANÇAS
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

33. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA
DIFERENÇAS ENTRE DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
JACQUELINE CASTRO CUNHA

34. A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR
JANAINA BASTOS DA SILVA

35. A ARTE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO
JOISSE SIQUEIRA CELESTINO PECCIA

36. ALFABETIZAÇÃO: QUAIS PODEM SER AS CAUSAS DO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO?
JULIANA AFONSO DE ALMEIDA

37. OS ENTRAVES ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE FORMA EFICAZ NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
KÁTIA ALVES DA GAMA SANTOS

38. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA
39. A RELEVÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA

40. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSINO SUPERIOR PRIVADO
MARCELO CRISTIANO VIANA

41. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
MARCIA PAES LANDIM

42. O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM
MARCIA PAES LANDIM

43. IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA REGINA PEREIRA COELHO

44. LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS, EVENTOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

45. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA COSTA DA SILVA

46. O LÚDICO E A MATEMÁTICA
MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA

47. UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE
MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA

48. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR OS FANTOCHES EM FORMA DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAKAYAMA

49. O PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARTA GOMES DE LIMA

50. APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLE SILVA FERREIRA

51. A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
REGIANE BIANDI MORO

52. AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
REGIANE BIANDI MORO

53. ASPECTOS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

54. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .QUEM CONTA UM CONTO GANHA UM LEITOR
ROSANA DE CAMARGO NUNES

55. A CONTAÇÃO DE HISTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DE AMARGO NUNES

56. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA
ROSÂNGELA CARDOSO DOS SANTOS

57. A ARTE E A PRÁTICA ESCOLAR
ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO

58. ORIGAMI COMO PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS DO 9º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO

59. INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
ROSELI CREPALDI

60. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSEMEIRE FRANÇA DA SILVA

61. NATUREZA DESCOBERTAS E AUXILIO NO DESENVOLIMENTO GLOBAL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
SANDRA ELOISA DA CRUZ ALENCAR SILVA

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

63. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
SHEILA SELES DE AQUINO

**64. A GESTAO DEMOCRÁTICA ESCOLAR OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?
UM DESAFIO A SER ESTUDADO E PRATICADO**
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

65. RELAÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NOS EIXOS APRENDER E ENSINAR
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

66. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DO EDUCANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

67. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA SANTONI MIOTTO

68. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO
TATIANE MARTINS LIMA

69. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO

70. A INSERÇÃO DOS ANIMAIS NA ESCOLA: AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS NA NATUREZA
VALESCA BRAGANTINI TELLINI

71. USO DE REPOSITÓRIOS PÚBLICOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD E O TRABALHO COLABORATIVO
VANDER LÚCIA SILVA LESSA

**72. JOGOS E BRINCADEIRAS:
O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
VANESSA APARECIDA DA SILVA

73. DOCÊNCIA NA MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA: DESEAFIOS E PERSPECTIVAS
VERA LUCIA PEREIRA DA SILVA VIANA

74. ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

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

30 de abril de 2022
ISSN 25959042

Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 4 (abr. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Arte. 2. Brincadeiras educativas. 3. Educação financeira. 4. Ludicidade. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

Construindo pontes...

Na revista anterior nos referimos ao conceito de "Educação integral", de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Dando continuidade à reflexão, pela importância do tema, precisaremos recorrer ao projeto político pedagógico (P.P.P.) das escolas para entender um pouco melhor como a "Educação Integral" fará parte deste.

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 sociais 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
Iteq escolas
Coordenadora Maria José Pinto Natale

SUMÁRIO

1. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS.....13

2. AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES.....18

3. A TRANSFORMAÇÃO. OS JOGOS TEATRAIS COMO PRÁTICA LIBERTADORA NA VIDA DOS EDUCANDOS
ANA PAULA GUBASTA GAMA.....28

4. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
ANGELA DE SOUZA BATISTA.....36

5. PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO.....49

6. ENSINO HÍBRIDO: DESAFIO CONTEMPORÂNEO PEDAGÓGICO
ARMANDO ALVINO FERREIRA NETO.....55

7. A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CAMILA CALDERON BARBOSA.....65

8. A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAROLINE SOUZA GARCIA.....75

9. REFLEXÃO SOBRE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL
CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS.....85

10. A ARTE NAIF E O ESTILO MITHILA
CILENE APARECIDA PALMA SOARES GUIEIRO.....94

11. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
CLÁUDIA CRISTINA FREIRE DE CARVALHO 100

12. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FATORES QUE ENVOLVEM A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE AUTISTA
CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS.....112

13. UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO
CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA.....121

14. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS DIRECIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR
CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA.....136

15. PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO.....146

16. O TRABALHO COM ARTES VISUAIS
CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO.....157

17. CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM
CRISTIANA ALVES PEREIRA.....166

18. O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DAIANY DA SILVA DUARTE.....175

19. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO.....182

20. A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ.....191

21. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SIMULTÂNEA EXPERIÊNCIAS COM BEBES E CRIANÇAS
DIVANIL MARTINS DANTAS.....199

22. LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA ERA DIGITAL
DUCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA.....205

23. A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA
EDINA DE JESUS GOMES.....213

24. A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO
EDINEIDE GOMES DOS SANTOS OLIVEIRA.....231

25. AS MULTILINGUAGENS NO ENSINO DA ARTE
ELISABETE CAU DOS SANTOS.....242

26. EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR
EMERSON TOLINTINO.....249

27. VALE DO RIBEIRA DE IGUAPE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO
ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO.....258

28. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM
CONTRIBUIÇÕES DO JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.
FLÁVIA FERREIRA DE ARAUJO.....264

29. HISTÓRIAS E FÁBULAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
GABRIELA GABRIEL SANTIAGO VIANA.....274

30. AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP
GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA.....281

31. AS REVISTAS EDUCACIONAIS E OS MECANISMOS IDEOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA
IRANETE AMORIM RIBEIRO MARQUES.....291

32. A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRICADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
O LÚDICO ENQUANTO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DASCRIANÇAS
IVAN GONÇALVES DOS SANTOS.....296

33. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA
DIFERENÇAS ENTRE DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
JACQUELINE CASTRO CUNHA.....306

34. A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR
JANAINA BASTOS DA SILVA.....315

35. A ARTE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO
JOISSE SIQUEIRA CELESTINO PECCIA.....327

36. ALFABETIZAÇÃO: QUAIS PODEM SER AS CAUSAS DO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO?
JULIANA AFONSO DE ALMEIDA.....334

37. OS ENTRAVES ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE FORMA EFICAZ NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
KÁTIA ALVES DA GAMA SANTOS.....343

38. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA.....351

39. A RELEVÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA.....358

40. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSINO SUPERIOR PRIVADO
MARCELO CRISTIANO VIANA.....368

41. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
MARCIA PAES LANDIM.....376

42. O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM
MARCIA PAES LANDIM.....384

43. IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARCIA REGINA PEREIRA COELHO.....390

44. LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS, EVENTOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS
MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA 401

45. A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
MARIA COSTA DA SILVA.....409

46. O LÚDICO E A MATEMÁTICA
MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA.....418

47. UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE
MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA.....427

48. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR OS FANTOCHES EM FORMA DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAKAYAMA.....436

49. O PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARTA GOMES DE LIMA.....448

50. APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELLE SILVA FERREIRA.....457

51. A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA
REGIANE BIANDI MORO.....466

52. AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM
REGIANE BIANDI MORO.....476

53. ASPECTOS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO.....487

54. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .QUEM CONTA UM CONTO GANHA UM LEITOR
ROSANA DE CAMARGO NUNES.....495

55. A CONTAÇÃO DE HISTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSANA DE AMARGO NUNES.....503

56. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA
ROSÂNGELA CARDOSO DOS SANTOS.....511

57. A ARTE E A PRÁTICA ESCOLAR
ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO.....518

58. ORIGAMI COMO PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS DO 9º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II
ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO.....529

59. INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
ROSELI CREPALDI.....539

60. JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
ROSEMEIRE FRANÇA DA SILVA.....543

61. NATUREZA DESCOBERTAS E AUXILIO NO DESENVOLIMENTO GLOBAL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS
SANDRA ELOISA DA CRUZ ALENCAR SILVA.....549

62. A INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SARA RODRIGUES MOREIRA DA COSTA.....554

63. A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
SHEILA SELES DE AQUINO.....562

**64. A GESTAO DEMOCRÁTICA ESCOLAR OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?
UM DESAFIO A SER ESTUDADO E PRATICADO**
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....573

65. RELAÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NOS EIXOS APRENDER E ENSINAR
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO.....581

66. A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DO EDUCANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL
SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO.....590

67. A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
TALITA SANTONI MIOTTO.....596

68. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO
TATIANE MARTINS LIMA.....611

69. O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO.....627

**70. A INSERÇÃO DOS ANIMAIS NA ESCOLA:
AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS NA NATUREZA**
VALESCA BRAGANTINI TELLINI.....638

71. USO DE REPOSITÓRIOS PÚBLICOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD E O TRABALHO COLABORATIVO
VANDER LÚCIA SILVA LESSA.....653

**72. JOGOS E BRINCADEIRAS:
O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA**
VANESSA APARECIDA DA SILVA.....665

73. DOCÊNCIA NA MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA: DESEAFIOS E PERSPECTIVAS
VERA LUCIA PEREIRA DA SILVA VIANA.....674

74. ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI.....681

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ALINA MACIEL RODRIGUES PASSOS

RESUMO

A educação infantil apresenta no seu programa uma infinidade de atividades que estão baseadas nas características e necessidade dos alunos, ou melhor, de crianças onde a curiosidade, a imaginação, a fantasia fazem parte do seu cotidiano. Dentre as atividades realizadas, a contação de histórias aparece de forma rotineira, de forma lúdica e prazerosa para essas crianças, principalmente aquelas de 3 e 4 anos, que estão em constante movimento, na busca de experenciar e conhecer esse novo mundo que a cerca. Com tudo isso, entendeu-se a necessidade de uma pesquisa referente ao tema e com esse trabalho que tem como objetivo demonstrar a importância da contação de histórias, mais precisamente para crianças de 3 e 4 anos que estão na educação infantil. Como objetivos específicos, demonstrar como esse conteúdo contribui para o aspecto cognitivo, motor e emocional dessas crianças, além da importância da parceria entre a escola e a família dentro de todo esse processo. Como metologia foi utilizada uma revisão bibliográfica, com uma pesquisa em artigos eletrônicos, revistas científicas e livros, buscando uma comprovação do tema e fugindo de qualquer ponto próximo ao senso comum. Quando uma criança ouvi uma história, ela avança em um mundo onde não há limite para a fantasia e imaginação, e sem perceber, de forma lúdica e prazerosa estará desenvolvendo seu aspecto cognitivo, motor e emocional. Ler para uma criança é oportunizá-la para tudo, além dos muros escolares, na formação de um indivíduo pleno e feliz.

Palavras - chave: educação infantil, contação de histórias, crianças de 3 e 4 anos

1. INTRODUÇÃO

A escola ao longo dos tempos foi entendendo que necessitava de modificações, transformações nos seus métodos de aprendizagem, na sua didática para que a busca pelo pleno ensino e aprendizagem ocorresse em seus alunos. Com isso, conteúdos e assuntos que antes não eram considerados educacionais, foram entendidos como de suma importância para o desenvolvimento de qualquer indivíduo.

Com o advento da educação infantil, sua presença cada vez mais constante tanto na educação pública quanto privada, as crianças passaram a ter não apenas um lugar onde ficam enquanto seus responsáveis trabalham, mais também têm a base da sua educação/formação garantidas, que serão determinantes para o transcorrer de sua vida dentro e fora da escola. Com isso, são inúmeros conteúdos e estímulos que essas crianças recebem dentro da educação infantil, tendo como mediador o professor.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de demonstrar que a educação infantil é a base da educação para qualquer indivíduo, pois por meio dela, o mesmo recebe uma infinidade de estímulos e aprendizados que vão além de servir de alicerce para as etapas posteriores, farão parte de todo o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e motor.

Tem como objetivo demonstrar a importância da contação de histórias, mais precisamente para crianças de 3 e 4 anos que estão na educação infantil. Como objetivos específicos, demonstrar como esse conteúdo contribui para o aspecto cognitivo, motor e emocional dessas crianças, além da importância da parceria entre a escola e a família dentro de todo esse processo.

A contrução deste trabalho é feito através de uma revisão bibliográfica , pesquisa eletrônica, conteúdos em revistas de renome e especializadas em áreas como as principais características das crianças de 3 e 4 anos, a contribuição da contação das histórias dentro da educação infantil e a importância da parceria com a família. Toda essa metodologia utilizada busca entre outras coisas, trazer à luz da educação e do educador a necessidade da desconstrução de ideias enraizadas no senso comum, desmistificadas através de materiais de “boa bibliografia científica” .

A educação infantil e a contação de histórias além de serem prazerosos para as crianças de 3 e 4 anos, pois as levam para um mundo onde a fantasia e a imaginação são infinitas, contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento.

2. AS CRIANÇAS DE 3 e 4 ANOS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.

Para entender o objetivo proposto nesse artigo, torna-se importante o entendimento antecipado da faixa etária que serve como referência nessa pesquisa, ou seja, as crianças de 3 e 4 anos que estão na educação infantil.

Como foi descrito acima, as crianças dessa faixa etária frequentam a escola, a chamada educação infantil, seja no ensino considerado público ou privado. O fato é que cada vez mais existem as chamadas escolas particulares especializadas apenas em educação infantil, e ao mesmo tempo a rede pública vem tendo um número cada vez maior de espaços escolares para que essas crianças possam promover o seu desenvolvimento inte-

gral tão importante desde a mais tenra idade.

Ter o conhecimento de suas principais características motoras, psicológicas e cognitivas, atua de forma direta no entendimento não apenas o alcance dos objetivos propostos, mais também no que se refere a compreensão da justificativa e do problema elencado.

De uma forma geral, a criança tem o hábito de experienciar e explorar o mundo que a cerca nos primeiros anos de sua vida por meio do seu corpo, das suas ações motoras, e consequentemente desenvolvendo suas primeiras incursões intelectuais e interações com outras crianças e adultos.

Rodrigues (2007) descreve que de uma forma geral o desenvolvimento motor tem uma sequência básica que se apoia no seu desenvolvimento cerebral. Tem como característica ser um desenvolvimento sequencial e contínuo, onde a ordem em que as atividades são dominadas dependem principalmente da questão maturacional, sendo que por outro lado o grau da velocidade que as mudanças podem ocorrer dependem diretamente das exigências e diferenças individuais.

A citação acima explica o fato do ritmo de desenvolvimento poder variar de criança para criança, tendo uma grande influência genética e do meio externo do qual todo indivíduo passa por toda sua vida.

Com a entrada dessa criança na escola, mais precisamente na educação infantil, há todo o suporte e benefício para o desenvolvimento maturacional e físico da mesma.

Weineck (2000) descreve que em relação ao peso e a altura, os aumentos são anuais, respectivamente de 2-2,5kg e 6 cm. Aos 4 anos, a criança praticamente dobra seu tamanho em relação ao seu nascimento, sendo seu peso 5 vezes maior, com um crescimento das extremidades maior do que o do tronco.

O crescimento de uma forma geral segue a direção céfalo caudal e próximo-distal, ou seja, da cabeça para os pés, do centro para as extremidades, onde as partes do corpo crescem em proporções diversas e em diferentes épocas, desde a chamada primeira infância até a maturidade. (RODRIGUES, 2007)

Essa sequência de desenvolvimento ocorre onde cada atividade que uma criança domina a prepara automaticamente para iniciar uma próxima, em uma sequência préordenada das chamadas habilidades motoras. Esse conjunto de experiências é dominada e ordenada pelas chamadas atividades motoras.

A atividade motora é considerada uma predominância na educação infantil, onde é visível a necessidade de se movimentar, de investigar, de se expressar, com um visível desenvolvimento das suas habilidades motoras finas e grossas. Tendo um campo de exploração sensorial e motor cada vez maior, a criança já é capaz de respeitar normas e condutas.

As crianças de 3 e 4 anos, figuram na chamada fase motora fundamental, sendo que a primeira no final do estágio inicial e a segunda no início do estágio elementar.

(SILVA, 2006)

No chamado estágio inicial, onde as crianças de 3 anos estão no final, ainda podemos observar o uso limitado ou exagerado do corpo e movimentos descoordenados. Já no estágio elementar, com as crianças de 4 anos, é aprimorada a sincronização dos elementos temporais e espaciais do movimento, apesar dos padrões de movimento ainda se apresentarem restritos ou exagerados, porém mais coordenados que no estágio anterior. (SILVA, 2006, p. 173)

A criança de 3 e 4 anos pertence a uma faixa etária onde há a chamada transição, já que a mesma toma conhecimento do universo exterior, caracterizado pela sua entrada na escola, mais precisamente na educação infantil. Esse aprendizado pelo universo exterior ocorre também por meio das inúmeras atividades motoras, percebendo-se por isso, como esse tipo de atitude é importante no desenvolvimento dessas crianças.

Segundo Piaget, os movimentos são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência, pois as ações motoras se constituem no início das operações intelectuais. A criança dos dois aos sete anos, ou seja, aquela que figura grande parte da sua existência na educação infantil, está no estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva. Nesse período há a priorização da interiorização dos esquemas de ações construídos no estágio anterior (sensório-motor), aperfeiçoados e transformados em manipulações internas da realidade, dando lugar progressivamente a uma inteligência representativa. (RODRIGUES, 2007)

Com essa inteligência representativa a criança adquire a capacidade de evocar o passado, representar o presente e até antecipar o futuro, pois seu campo de ação é bastante abrangente, permitindo distância de espaço muito grandes entre sujeito e objeto. Há uma diferença entre a lógica da criança e a lógica do adulto de devido a irreversibilidade, em função da descentralização. (RODRIGUES, 2007)

Dos 3 aos 6 anos a imaginação é intensa para as crianças dessa faixa etária e às vezes essa capacidade pode ser entendida como mentira e para isso é necessário a presença de um adulto para uma adequada orientação.

Outra característica importante é que seu pensamento é egocêntrico, centrado no seu ponto de vista próprio. O pensamento da criança de 3 e 4 anos é ainda muito primitivo se comparado ao adulto, sendo nada flexível, sempre predominando o seu ponto de vista. Devido a tudo isso, o ambiente escolar é importante, onde os conflitos devido as interações irão ocorrer, porém com a tutoria dos professores serão resolvidos e úteis para o desenvolvimento dessas crianças.

Weineck (2000) descreve que o crescimento mental é um processo advindo da formação de padrões de conduta, que determina a organização do indivíduo, levandoo ao estado de maturação psicológica.

Há nessa faixa etária também uma pequena capacidade de concentração, onde dentro do ambiente escolar é necessário que as atividades sejam trocadas constantemente, para que sejam efetivas e atrativas para os alunos. As brincadeiras, os jogos, as rodas cantadas, a contação de histórias são atividades chamativas para essas crianças, porém devem seguir o conceito descrito ácima.

Quando se estuda sobre a educação infantil além de Piaget, outro autor e pesquisador que não pode ser deixado de lado, vem a ser Vygotsky, com o conceito de que a linguagem é considerada uma das ações mais importantes no desenvolvimento de uma criança, principalmente no que se refere a formação da sua consciência.

Para Oliveira (2012), o momento em que a criança começa a falar é considerado como um divisor de águas tanto para os pais, familiares como para os educadores, sempre presentes nas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento.

Por meio da linguagem, a criança aprende a pensar e esclarecer as suas ideias. A fala inicialmente se apresenta como um monólogo isolado, depois passa a ser paralelo. Nesse momento, a escola possui novamente, uma importância muito grande em toda essa questão, já que é nesse ambiente, sempre repleto de interações desde a hora que a criança adentra na mesma até a hora que sai, que a mesma pode ter oportunizado seu desenvolvimento.

Essa escola é considerada um ambiente repleto de oportunidades para o desenvolvimento motor, cognitivo e também psicológico para qualquer indivíduo. Nesse espaço físico e educativo, ela desenvolve a sua capacidade de interações pessoais, em um momento onde o seu pensamento e atitudes egocêntricas aparecem de forma mais eloquente, como foi descrito anteriormente.

Oliveira (2012) descreve que a primeira referência da criança para a delimitação de sua pessoa é a família. Ao ingressar na educação infantil a mesma passa a fazer parte de outro contexto social, outro cenário, que também serve como referência para a construção de sua pessoa.

Emocionalmente, a criança que aos 3 anos começa a frequentar a escola, passa a ter que transferir o carinho, a atenção e até a sua dependência que tinha com a família agora para a professora. Muitas dessas crianças ficam o dia todo no ambiente escolar, então passam mais tempo com os educadores do que com a sua família, pelo menos de segunda-feira a sexta-feira. Devido a isso, é necessário pelo menos no início desse ingresso um intenso processo de adaptação dessa criança nesse ambiente novo, onde a presença de choro é comum, mais que depois será repleto de situações instigantes, prazerosas, de conhecimento e interações.

Weineck (2000) também descreve que as crianças de 3 e 4 anos têm como características um alto ímpeto para movimentos e brincadeiras, uma curiosidade acentuada em relação a tudo que é desconhecido, uma grande alegria em relacionarse, e principalmente a partir dos 4 anos uma acentuada e importante prontidão para aprender.

Devido a essa eloquente curiosidade, é comum que essa criança desmonte coisas, objetos, sejam os mesmos seus brinquedos ou artefatos da casa, Por isso, conversar com as crianças é necessário, ao invés de repreensões incisivas, que só causaram malefícios. móveis, etc.

A criança tem na figura dos pais a sensação de segurança, principalmente quando algo ou alguém a amedronta. Essa ligação afetiva é transferida um pouco para a professora ou professor na educação infantil, devido a toda sua maturação e seu desenvolvimento.

Nesse período, a criança se torna mais independente e essa mudança de comportamento deve ser causada pelo maior desenvolvimento da linguagem e do pensamento; embora a ligação afetiva básica ainda permaneça, quando a criança se vê em uma situação que a amedronta, ela busca a aproximação. (RODRIGUES, 2007)

Na educação infantil essa criança de 3 e 4 anos convive com outras crianças e adultos, onde essas relações interpessoais irá ensinar a divisão dos brinquedos, dos desejos, da atenção e tudo aquilo que no âmbito familiar ocorre de forma contrária. Com isso, o egocentrismo tão evidente e comum, começa a dar lugar a uma capacidade de dividir, compartilhar e interagir.

Por tudo que foi descrito até agora, em relação as crianças de 3 e 4 anos e seu desenvolvimento, a educação infantil e seus variados conteúdos são considerados de suma importância para o desenvolvimento psicológico, afetivo e social das mesmas, na formação de indivíduos aptos para uma harmoniosa convivência na sociedade atual.

3. A CONTRIBUIÇÃO NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS DE 3 E 4 ANOS.

A contação de histórias dentro do âmbito educacional é considerada enquanto gênero uma ferramenta valorosa de ensino e de aprendizagem. Por meio da mesma o professor instiga a curiosidade do aluno e apresentando uma discussão sobre o que o educando acabou de ouvir, promove o diálogo, a discussão, a capacidade de criar novas histórias (orais ou por desenho no caso da faixa etária estudada), de expressar suas ideias e, desse modo, desde cedo estimular a leitura, mesmo que essas crianças ainda não tenham desenvolvidas a sua capacidade leitora e escritora.

Neder et al. (2007) descreve que a contação de histórias estimula a criatividade, a oralidade, contribuindo para o aprendizado e colaborando na formação da personalidade dessa criança.

Abramovich (2003) entende que ao contar uma história haverá o estímulo a imaginação, ao descobrimento de um mundo com inúmeros conflitos e impasses, e consequentemente as soluções para os mesmos.

Dentro do âmbito educacional a contação de histórias pode ser considerada um recurso pedagógico que tem aceitação praticamente total, independente da faixa etária, da classe social e da cultura dos alunos. Com isso, o professor tem em mãos possibilidades variadas para o desenvolvimento da criança como um todo, seja no seu aspecto motor, mental, emocional, além do estímulo ao desenvolvimento da linguagem e a capacidade de compreensão e entendimento.

Ao longo das décadas muitas vezes, de forma errônea era considerada um adulto em miniatura, principalmente no âmbito educacional, onde a didática e os padrões utilizados eram os mesmos. Isso podia ser observado até nas histórias que eram contadas para as crianças, com uma linguagem adulta e muitas vezes sem qualquer significado infantil.

Felizmente esse conceito foi se modificando, o mesmo acontecendo com muitos escritores dos chamados contos infantis, que adequaram a linguagem de suas histórias, conseguindo atingir de modo positivo e significativo as crianças. Essa necessidade ocorre pelo fato da criança ser capaz de captar qualquer informação com mais riqueza quando a entende e compreende, fazendo com que os contos infantis tenham uma linguagem fácil para que dentro da educação infantil os objetivos preconizados sejam alcançados.

Ao contar uma história, o professor vai muito além de tentar entreter uma criança, pois estará desenvolvendo na mesma, a sua oralidade, a socialização, seu aspecto cognitivo. Abramovich (2003) afirma que por meio de uma história a criança consegue descobrir outros lugares, outros tempos, outras culturas, outras óticas. Conhecer sobre história, geografia, sociologia e até filosofia política sem ao menos saber o nome de todos esses componentes curriculares. Será capaz de viajar sobre a sua imaginação, entendendo que tanto o mal quanto o bem existem, mais que a resolução de tudo é sempre necessário.

A leitura para a criança nas primeiras fases de vida possui um poder extraordinário na futura vida educacional, pois dessa forma os sentimentos complexos são organizados de um modo fácil de compreender especialmente pelas crianças, revela que é natural ter pensamentos destrutivo e negativo, que não se é basicamente construtivo e positivo e que é preciso coordenar os sentimentos e as intenções contraditórias.

A fantasia e a imaginação são de extrema importância para a criança, O prazer que a criança tem de ouvir e contar histórias são um claro indicador de que a fantasia e a imaginação são muito importantes para ela conhecer e compreender. Ora as histórias são o modo mais corrente de integrar a cognição e a imaginação, a Educação Ambiental e a fantasia. (MAXIMO-ESTEVES, 1998)

Quando chega a hora da contação de história na educação infantil, é nítido a alegria das crianças, onde essa atividade pode trazer ensinamentos positivos para as mesmas e que nem sempre são percebidos no momento da escuta da história.

Para Abramovich (2003) a contação de histórias para uma criança tem a capacidade de ampliar suas referências, promove inúmeras sensações, como lembranças ressuscitadas, sorrisos espontâneos, torcida desenfreada, suspense que será resolvido, saudades sentidas, emoções variadas, sendo sempre para a mesma costuma ser um momento de prazer e divertimento.

As histórias quando contatadas têm a capacidade de estimular os processos mentais que levarão à organização de ideias adequadas ao direcionamento e ampliação de valores éticos, contribuindo na construção da autoestima e da cooperação social. A criança que escuta histórias infantis costuma ter mais facilidade de sociabilização, e podendo se tornar um jovem mais consciente no que se refere a cooperatividade com o próximo, já que quando a senta em uma roda para escutar a história, opina, interpreta, reconta, aprende a esperar sua vez de participar, a dar vez ao um colega que faz parte da roda de história. De uma forma geral, aprende a ouvir, a falar e expressar-se melhor. (SANTOS, 2014)

Dentro da educação infantil oferecer tal oportunidade para as crianças, de participar desses momentos lúdicos que ao mesmo tempo gere aprendizagem, significa habilita-la para que possa ampliar as suas potencialidades principalmente da sua língua materna.

Coelho (2002) relata que a história infantil tem a capacidade de repassar conhecimentos, de informar, de educar, levando a criança a um mundo mágico onde a imaginação e a criatividade têm total liberdade.

O conto de fadas por exemplo, muito presentes no universo infantil, trata-se de uma história exclusiva e que de um jeito simples e simbólico discorre de assuntos complexos como os danos, a fome, a morte, a ausência, o medo, a renúncia e até a brutalidade. Santos (2014) relata que eles têm seus alicerces nas etapas do inconsciente grupal, em sentimentos semelhantes à de toda a humanidade, por isso a presença de histórias muito parecidas em várias culturas pelo mundo e em eras diferentes.

Ao ouvir uma história a criança percebe que podem existir várias barreiras que devem ser ultrapassadas para que haja a solução dos problemas. A presença do herói que luta e nunca desiste, que mesmo após muito sofrimento busca a vitória, a presença do mal, a possibilidade de se redimir, de perdoar, de aceitar as pessoas como são, de sempre dar o seu melhor, de entender a importância de viver com o outro ou em grupo. Santos (2014) descreve que todos esses aspectos são itens da vida psíquica, formalizando um método de assimilação, onde a história cria mecanismos para afrontar os problemas de forma saudável, criativa e dinâmica, levando a criança a um mundo onde os personagens possuem

significado por traz de todas as aventuras.

Essa criança vai assimilando e aprendendo, entendendo que na vida sempre irá precisar buscar estratégias e soluções criativas para vencer os problemas e obstáculos que venham a aparecer, além da criação de táticas variadas para lidar com as emoções.

4. O ATO DE CONTAR HISTÓRIAS E A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NESSE PROCESSO

Além da importância da contação de histórias dentro do ambiente escolar, é importante destacar que a atuação da família também é muito relevante sobre o estímulo desse ato em casa. A família deve incentivar a leitura em casa a partir da contação de histórias desde a mais tenra idade.

Para isso a escola busca a realização de inúmeros projetos que incentivem a leitura, a contação de histórias, para que isso vire um hábito dentro da casa da criança e não apenas na escola. Essa relação entre a escola e a família cada vez mais vem sendo considerada primordial para o bom desenvolvimento da criança e sua evolução em todo o processo de ensino e aprendizagem que rege sua vida escolar.

Para Silva e Miranda (2015) é primordialmente necessário promover uma relação construtiva entre a escola e a família, juntamente com toda a comunidade escolar. Promover ações que estimulem a participação da família dentro da escola e situações em que os pais e os alunos interajam em um ambiente familiar amigável e tranquilo é vital para o desenvolvimento pleno de qualquer indivíduo. A família é considerada a principal instituição que serve de apoio psicológico, moral, intelectual, e onde o aluno passa grande parte da sua vida.

Toda criança precisa de estímulo constante para se desenvolver, e muitas vezes a família não dispõe desse tempo, devido a própria correria da vida, trabalha, responsabilidades e acaba ocorrendo uma certa negligência nessa questão. Com isso, essa parceria entre a família e a escola acaba se tornando imprescindível, para que o trabalho seja completo

De uma forma direta, a família ajuda a escola que por sua vez incentiva o aluno, buscando um desenvolvimento pleno e efetivo, onde haja a presença de valores como o respeito mútuo, a solidariedade e a união. Mesmo sabendo que se trata de um processo que pode ser muitas vezes árduo e complexo, a busca por uma sociedade melhor passa por todo esse caminho.

Estabelecer um diálogo aberto com as famílias, tendo as mesmas como parceiras e interlocutoras é primordial e dever da educação infantil. Segundo o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (1998), as crianças têm direito de serem criadas e educadas no seio de suas famílias. E o Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças.

A contação de histórias pode estimular ainda mais essa união, devido ao seu conteúdo vasto, trabalhando valores, não só com as crianças, mas com toda a família que se sentirá motivada a ajudar, pois compreenderá como funciona o processo e qual importância ele trará para a educação dos seus filhos, como futuros cidadãos justos e solidários.

Além do fato de promover uma maior aproximação das crianças com seus pais, pois no momento em que estão contando histórias para os seus filhos de 3 e 4 anos por exemplo, terão a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento dos pequenos, além de estarem acompanhando as atividades escolares mais atentamente.

Silva e Miranda (2015) relatam que o ato de contar histórias faz com que as crianças sejam embaladas em suas fantasias, com o aprendizado de ouvir, sendo um fio condutor da trama da própria existência humana.

Quando incentivada pela escola, as histórias chegam com grande evidência, no que se refere a importância destas para a formação do leitor. Quanto mais cedo as crianças entram em contato com as narrativas/histórias, maiores são seus interesses pelas atividades de leitura e escrita, além da ampliação da sua capacidade de imaginação, observação, vocabulário e desenvolvimento pelo gosto literário. É possível aprender diferentes conhecimentos das mais diversificadas áreas, sentir e desvelar os mais variados sentimentos por meio da contação de histórias. (SANTOS, 2014)

O gênero contação de histórias oferece, dessa forma, a criança a oportunidade de descobrir os sentidos por meio de diferentes níveis de apreensão das narrativas, por meio de infinitas camadas, sonora, lexical em diversas e diferentes leituras e contações. Quando um adulto adentra no universo das histórias e entendem o poder da expressão “era uma vez”, possuem a oportunidade de abrir portes para um mundo repleto de encantamento e fantasia, que ficará marcado para sempre na criança ouvinte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil presente na sociedade brasileira e entendida como primeira etapa dentro da educação de uma criança, entende que seus alunos necessitam de uma grande variedade de estímulos para promover o adequado desenvolvimento dos mesmos.

A criança da educação infantil, mais precisamente de 3 e 4 anos, no qual se compreende o público alvo desse trabalho, possui uma intensa curiosidade, uma necessidade de conhecer o mundo que a cerca, se apropriar, experienciar, sempre fazendo uso das mais diferentes linguagens.

Devido as características e necessidades dessas crianças, a educação infantil tem sua metodologia, didática e objetivos pautados em atividades variadas, heterogê-

neas, que respeitem sua individualidade, que busquem o desenvolvimento do seu aspecto motor, cognitivo e emocional.

Dentre as inúmeras atividades, a contação de história aparece como conteúdo constante dentro da educação infantil, onde seus benefícios estão presentes nos três aspectos citados acima. Mais do que isso, estimula o aluno mesmo que na tenra idade a entrar em contato com os livros, com as histórias e tudo que cerca esse universo infantil literário.

Ao contar uma história para uma criança na educação infantil o professor terá em mãos um valoroso instrumento para o desenvolvimento de sua criatividade, imaginação, do entendimento e discernimento. Além disso, a compreensão dos valores, da ética, da possibilidade de fazer o melhor, de lutar para conseguir o que deseja, da necessidade de viver em sociedade, da importância das interações, da presença do bem e do mal, do perdão, e de inúmeros sentimentos que são necessários para a formação de personalidade de uma pessoa.

Para as crianças de 3 e 4 anos que já começam a ter a sua expansão cognitiva, mais que possuem um egocentrismo que promovem inúmeros conflitos, a contação de histórias ensina as mesmas a dividir, a saber quando falar, a ouvir, a dividir suas opiniões e acima de tudo compartilhar.

Com isso, durante todo esse artigo buscou-se evidenciar a necessidade e importância da contação de histórias para crianças da faixa etária citada acima. Juntamente com a necessidade de uma eficiente parceria com a escola e a família, onde ler histórias para seus filhos também deveriam fazer parte da sua rotina diária.

Quando lemos uma história para uma criança, estamos realizando uma atividade que promove benefícios variados, mais que também acima de tudo, é prazerosa, lúdica, como qualquer tipo de aprendizado deve ser, para que seja pleno, efetivo e significativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo, SP: Scipione, 2003.

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

COELHO, B. Contar histórias uma arte sem idade. São Paulo, 2002. Editora Ática.

MÁXIMO-ESTEVES, L. Da Teoria a Prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história. Porto, Portugal: Porto Editora Ltd., 1998.

NEDER, D. L. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em Ação, v.1, n.1, p. 1-141, jan./jun. 2009. Semestral.

OLIVEIRA, R. M. Z. A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, M. Manual Teórico e Prático da Educação Física Infantil. São Paulo: Icone, 2007.

SANTOS, E. R. M. A contação de histórias na educação infantil na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para o Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, 2014.

SILVA, A. Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, S. L. e MIRANDA, N. M. S. A importância do ato de contar histórias na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural da Amazônia. Pará, 2015.

WEINECK, J. Biologia do Esporte. São Paulo: Manole, 2000

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO PARA A APRENDIZAGEM EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ANA PAULA DE JESUS SILVA GONÇALVES

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de refletir sobre a importância do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem da criança. Através do lúdico elas aprendem e se socializam com facilidade, apreendem o espírito de grupo e a tomar decisões. Sistematizar o lúdico significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, que deve considerar a brincadeira como o instrumento principal para o desenvolvimento infantil. Dentro desse contexto, trata-se de demonstrar a possibilidade de uso da brincadeira na aprendizagem, promovendo uma reflexão teórica a respeito do uso do lúdico no pro-

cesso de apropriação do conhecimento. A temática da brincadeira e sua relevância para a compreensão científica do desenvolvimento infantil. A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir de referencial teórico e com a contribuição dos autores pesquisados analisamos como o lúdico pode dinamizar o processo de ensino e aprendizagem na educação. Palavras- chave: Lúdico. Aprendizagem. Alfabetização. Letramento.

1- INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda as contribuições do lúdico como recurso de ensino e aprendizagem da criança. Propõe-se com o trabalho ampliar a visão de conhecimentos sobre os problemas que envolvem o ato de ensinar e aprender, enfocando especialistas e teóricos na educação infantil. As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo da criança e por proporcionar momentos agradáveis dando espaço à criatividade no qual a criança tímida com dificuldade de se interagir possa desenvolver tal competência.

Para Kishimoto (2002, p. 139) "A brincadeira é uma atividade que a criança começa a exercitar desde seu nascimento no âmbito familiar" e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido. Faz-se necessário resgatar atividades de brincar de maneira global, utilizando como um antecedente da aprendizagem que virá posteriormente - a alfabetização. Ao utilizar os jogos e brincadeiras, os professores estimularão às crianças para uma aprendizagem muito mais fácil. A atividade lúdica é um elemento integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, parte-se do pressuposto de que brincando a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências, informações e sobre tudo incorporando autonomia e valores.

Portanto, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, criando condições para que as crianças explorem seus movimentos, manipulem materiais, interajam com seus companheiros e resolvam situações-problemas. Com o ato brincar, espera-se que as relações entre as crianças possam contribuir nas atividades apresentadas pelos professores para enriquecer as relações sociais na sala de aula.

De acordo com Piaget (in MACEDO 2010), o caráter educativo do brincar é visto como atividade formativa que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito quer seja na sua capacidade física, intelectual e moral, como também a constituição da individualidade, a formação do caráter e da personalidade de cada um.

Nenhum fato vivenciado pode ser ligado sem a construção de um quadro lógico onde a criança relaciona, mede ou enumera esse fato, colocando-o em relação com o seu conhecimento. Quando se introduz uma brincadeira, a criança passa por uma fase de adaptação e reconhecimento, sendo interessante que ela o faça livremente, explorando todas as suas possibilidades, pois o brincar implica ação.

A brincadeira é uma atividade rica em estimulação e por conter desafios necessários para provocar uma determinada aprendizagem ao liberar um potencial existente e como consequência, uma situação de descoberta. Para Piaget (in

MACEDO 2010) o professor tem um papel fundamental na mediação da relação da criança com o conhecimento e assim como na constituição da identidade e da autonomia da criança.

O professor deve valorizar as ações de cooperação e solidariedade, para que as brincadeiras não se tornem apenas competitivas, assim a criança desenvolverá a autoconfiança respeitando limitações e possibilidades. A situação ideal de ensinoaprendizagem é aquela em que as atividades são agradáveis e desafiadoras para que a criança a considere um brincar e não uma obrigação como se vê na aprendizagem formal.

Por outro lado, o brincar não pode ser aleatório e desprovido de regras e conteúdos, pois o brincar pelo brincar não se mantém. O professor tem que ter objetivos traçados, o que espera alcançar com determinadas brincadeiras, assim ele o apresenta como a metodologia mais adequada para ajudar o desempenho de suas tarefas, pois é inútil organizar um conteúdo para crianças, levando em consideração os padrões de assimilação, pois a criança pensa diferente do adulto. O brincar é essencial na educação infantil, pois irá proporcionar o desenvolvimento motor e mental da criança. O professor pode utilizá-lo como recurso pedagógico.

Nessa perspectiva o professor é visto como um sujeito social imerso na cultura e não de forma abstrata e deslocado da sua própria história. Se desejarmos formar seres criativos, de acordo com Kishimoto (2002), críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

O lúdico como estratégia de ensino pode propiciar a aprendizagem, facilitar ensino de um conteúdo ou desenvolver habilidades, por isso ao escolher uma brincadeira o educador tem que ter em mente o cumprimento destes objetivos. A presente pesquisa tem como propósito refletir no que se refere à alfabetização e letramento, possibilidades de novas linguagens, pois são muitos os educadores que adotam um método ou proposta de alfabetização sem antes investigar a realidade da sala de aula, conhecer as novas concepções teóricas e refletir se metodologia escolhidas estão adequadas à realidade dos alunos.

2- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO

Quando se fala em lúdico e nas brincadeiras não estamos falando em algo fútil e superficial, mas sim de uma ação que a criança faz de forma espontânea. Entende-se que ao utilizar o lúdico como jogos, histórias dramatizadas e manifestações artísticas são estratégias para motivar a criança e estimular a participação nas atividades. Esta forma de interação contraria as metodologias passivas nas quais o aluno é como mero receptáculo do saber.

Esta forma de ver o papel da educação esta de acordo com o conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os parâmetros dirigem o foco para a cidadania e a formação do indivíduo de forma globalizada, ou seja, o aluno não deve somente absorver conteúdos, mas necessitando desenvolver habilidades, atitudes, formas de expressão e de relacionamento.

Estes novos parâmetros têm também como principal preocupação que o assunto seja transmitido de forma transversal. O jogo e as atividades lúdicas, em geral, podem ser os principais veículos para atender estas propostas, isto porque as diferentes combinações que um jogo pode encerrar o uso de elementos desafiantes e externos, as interações entre os alunos em diferentes combinações em equipes facilitam a abordagem em diferentes temas, de forma interdisciplinar e, sobretudo, com maior adesão e participação dos meninos e meninas.

Em uma época em que se fala muito das inteligências múltiplas e que se valoriza nos alunos, e no ser humano em geral, aspectos como a criatividade, a cooperação, o senso crítico e o espírito empreendedor os jogos aparecem para, de forma hábil proporcionar o desenvolvimento de múltiplas capacidades, capazes de desenvolver potencialidades e minimizar limitações. Facilitador da autodescoberta e a autoavaliação, de valorização dos demais e convívio com as diferenças, motivando uma postura de desafio para novas conquistas e aprendizagem.

Para Piaget (in MACEDO 2010), a origem das manifestações lúdicas acompanha o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica. Outro conceito essencial da teoria sobre o lúdico é a relação deste com o processo de adaptação, que implica dois processos complementares: a assimilação e a acomodação.

A assimilação se caracteriza como o processo pelo qual a criança, quando se depara com determinados problemas do mundo externo, utiliza, para resolvê-los, estruturas mentais já existentes. A acomodação é o processo pelo qual a criança, quando se depara com o problema e não consegue resolver com as estruturas existentes, modifica-as. O conceito de Piaget se evidencia na atividade lúdica infantil à medida que as crianças, ao jogarem, assimilam novas informações e acomodam-nas às suas estruturas mentais.

2.1 O Lúdico na Educação

Quando o professor diz “agora faremos um jogo” ou “agora irei contar uma história para vocês” ele já estabelece que seja dedicado um tempo determinado para isso e automaticamente todos percebem que farão uma evasão da realidade. Se professor levar o lúdico para dentro da sala de aula, resta perguntar que vantagens isto trará? E o aprender como é que fica? Trarão muitas porque além da transmissão de conteúdos os jogos podem colaborar na formação do indivíduo de forma ampla, proporcionando o desenvolvimento físico, intelectual, social, afetivo, ético, artístico.

Este desenvolvimento pode ser obtido através de situações comuns decorrentes da aplicação de jogos como o exercício da vivência em equipe, da criatividade, imaginação, oportunidades de autoconhecimento, de descobertas de potencialidade, formação da autoestima e exercícios de relacionamento social.

O que precisa é que o educador esteja realmente convencido de que esta é

uma ferramenta útil e que ele terá vantagens em aplicar, precisa ser aquele educador que também se diverte com isso, que conhece as preferências da faixa etária que trabalha.

2.2 O desenvolvimento da alfabetização

Segundo Ferreiro (2001) o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social. As informações sociais não são aceitas de forma passiva pela criança, são transformadas de forma que elas venham a compreender e registrar. De acordo com Theodoro (2007) a alfabetização reúne estudos e reflexões de vários campos de conhecimento como: psicologia, sociologia, linguística entre outros.

A decodificação e codificação de sons e letras (alfabetização) já não se torna suficiente para a sociedade atual. Torna-se complexa à medida que se tem em vista que a aprendizagem não é a mesma em toda e qualquer situação, e pelo fato de que vivemos em uma sociedade completamente desigual quanto à cultura letrada e as linguagens como: música, cinema e teatro entre outros.

Ser ou não alfabetizado implica na exclusão, censura, exposição, também diferenciando, classificando e diminuindo. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) 2006 propôs rever o processo de alfabetização para as primeiras series inicial do ensino fundamental reavivando o debate em torno do mesmo.

Segundo Cagliari citado por Theodoro (2007) vem se intensificando a discussão sobre os métodos na tentativa de anular a competência do professor. Em sua visão a escola precisa de profissionais com competência especifica que no caso da alfabetização seria a linguística para lidar com a linguagem oral e escrita. Para Theodoro (2007) o problema da realidade brasileira não seria o fato de não saber ler e escrever, mas sim, quanto cada um sabe e se utiliza deles para participarem da sociedade em que se vive.

Sem dúvida a questão dos métodos de ensino é algo fundamental e importante. Os métodos não são algo que se tenha como irrelevante na escola, pelo contrário, na escola e na vida os métodos são fundamentais, pois leva ao resultado tanto positivo quanto negativo trazendo o sucesso ou fracasso dependendo da situação.

Ele continua citando que no século XX começa-se a ocorrer à alfabetização em larga extensão, cada vez mais aparecem livros didáticos e programas específicos para se alfabetizar. Porem com isso surgiu também os problemas de alfabetização e para estes problemas se necessitava de soluções, surgindo então soluções internas e externas à escola.

Quanto às soluções internas havia três polos de atenção:

(1) método: esperava-se poder produzir um resultado aceitável

(2) professor: visto como intermediador aplicador do método fica incumbido de resolver os problemas.

(3) família: colaboradora ou não na medida do possível. Quanto a soluções externas a principal seria o governo, que começava a se preocupar mais com a alfabetização, desenvolvendo algumas ações.

Ainda segundo Theodoro (2007) em virtude de mudanças políticas e econômicas houve diferenças quanto à visão acadêmica da alfabetização para a visão social, onde a tarefa da escola passou a ser uma questão social. Por isso a ação pedagógica de alguns educadores se transformou em métodos como, por exemplo: Montessori, Paulo Freire, Emília ferreiro entre outros. As pessoas começaram a fazer teorias sobre eles rotulando como métodos: analítico, sintético, global, fônico, silábico, etc.

O método fônico enfatiza a relação símbolo som. Há, porém duas vertentes. Na sintética, o aluno conhece os sons representados pelas letras e combina esses sons para se pronunciar as palavras. Na analítica o aluno aprende primeiro uma série de palavras para depois partir para a associação entre o som e as partes da palavra.

Menezes (2008) expõe que no método alfabético os alunos aprendem primeiro a identificar as letras e seus nomes para assim soletrarem as sílabas, formarem palavras, sentenças curtas e finalmente histórias. Se a criança não conhece a palavra deve soletrá-la até decodificá-la.

Pelo método analítico a criança começa com unidades completas de linguagem, onde mais tarde é que se divide em partes. No método sintético a criança é ensinada através das partes ou elementos das palavras, como letras sons ou sílabas para depois combiná-las em palavras, dando ênfase a correspondência somsímbolo.

O método Paulo Freire consiste na alfabetização de adultos, iniciava-se através do levantamento do universo vocabular do aluno, através de conversas informais observava-se o vocabulário utilizado pelo aluno selecionando as palavras mais utilizadas, essas palavras serviriam de base para o desenvolvimento do processo.

Menezes (2008) cita que o atendimento deve ser voltado completamente para o aluno. A alfabetização por ser um processo contínuo e de fixação de limites faz com que se rebaixem os que caminham mais rapidamente fazendo com que se comprometa a qualidade de formação deste aluno. A escola deve ter compromisso com a aprendizagem, onde se deve ter pressa em descobrir caminhos (maneiras) que tornem mais fácil e eficiente a mesma.

De qualquer modo, é através do brincar que a criança aprende a se preparar para o futuro e para enfrentar direta ou simbolicamente dificuldades do presente. Brincar, além de ajudar a descarregar o excesso de energias, é agradável, dá prazer à criança e estimula o desenvolvimento intelectual da mesma. O maior objetivo é aprender a aprender, que o aluno seja capaz de estabelecer relações entre novos conteúdos, através da comparação, correlação, aplicação, análise, síntese e julgamento. Uma escola construtivista oportuniza a construção de relações significativas em um universo simbólico textualizado.

As Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2010, p.12), enfatizam as brincadeiras e a interação com colegas e adultos, mas também mencionam o trabalho com a escrita e o sistema de numeração. No contesto social e familiar que as crian-

ças estão inseridas elas vão construindo conhecimentos e conceitos de interesse pela leitura e pela escrita, bem como o desejo de acesso ao mundo da escrita segundo as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil.

"A criança sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura." (RECNEI, 2010, p.18).

Ou seja, nas Instituições de Educação Infantil o êxito das propostas pedagógicas depende de intervenções constantes e conscientes. Para Brandão & Leal:

O trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil deve ser organizado de forma a considerar a perspectiva da criança que aprende, possibilitando que desde pequenas ela seja estimulada a interagir com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto e, ao mesmo tempo, vivencie atividades de reflexões sobre as palavras e sobre a escrita (Brandão & Leal, 2010, p.16).

Nesse sentido, acredita-se que as novas demandas de crianças singulares em suas especificidades trazem novas exigências sociais em relação a leitura e a escrita enfatizando a necessidade de se articular novas habilidades para fazer uso dos diversos textos em diferentes contextos.

Não se pretende, por um lado, que a Educação Infantil seja palco para o desenvolvimento de exercícios exaustivos e desinteressantes ou cópia e leitura de livros, sílabas e palavras obrigando a criança a concluir esse nível de ensino alfabetizada; por outro lado não é possível negar á criança a possibilidade de interagir com todos, palavras e letras em diferentes situações. Aponta-se a possibilidade de ensinar linguagem escrita na Educação Infantil de forma sistemática, incluindo as atividades relativas á apropriação e a atividades no eixo letramento, além de outras atividades relacionadas ás vivência da cultura da infância.

Para que essa realidade se efetive faz-se necessário uma mudança de posicionamento pedagógico, o que implica modificação de materiais didáticos, de métodos, de organização e funcionamento, da escola e sua gestão e, sobretudo formação docente. As metodologias trabalhadas devem respeitar e reconhecer as especificidades da Alfabetização e do Letramento levando em conta a inserção significativa da criança de múltiplas linguagens e de "atividades" diversificadas E lúdicas referenciadas na cultura escrita, articuladas as experiências sociais dos aprendizes e seu contexto cultural.

Conforme (Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil).

Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto a construção do discurso oral como o escrito... As crianças começam aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbio sociais a partir das próprias ações. (RECNEI p.121 e 122).

Com base no PCN "A língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, aprendê-la não aprender só

as palavras, mas também os significados culturais e paralelamente os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesma".

3.4 O conceito de letramento

Na Educação infantil, com um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação, as práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem como objetivas de desenvolvimento integral dessas crianças.

Fatos apontam a grande importância do papel social da escola que é inserir desde cedo em um processo chamado letramento. Letramento, palavra que foi introduzida na Língua Portuguesa há pouco tempo, e que ainda não foi dicionarizada.

Para Soares (2004, p.47) a diferença entre letramento e alfabetização pode ser assim explicada:

Alfabetização: ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever;

Letramento: o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Segundo Soares (2004) o processo de alfabetização focado meramente no sistema da escrita alfabética não assegura a criança a apropriação dos usos e funções da língua escrita. Nessa concepção o processo de alfabetização tem apenas relação com a apropriação da escrita. Mas o letramento é mais completo porque estabelece com o processo de alfabetização práticas de leitura e escrita pelo sujeito em seu contexto social, cuja fundamentação teórica metodológica pauta-se na concepção sociointeracionista, em que o processo de ensino-aprendizagem se efetiva por meio das práticas sociais de leitura e escrita.

Soares (2004) sintetiza dizendo que:

> Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que se torna relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo em que é importante também aproximálos: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90).

Nessa concepção alfabetizar letrando significa orientar a criança em seu processo de aquisição do seu ato de ler e de escrever de forma a conduzi-la a uma convivência de práticas reais de leitura e de escrita utilizando os mais diversos gêneros textuais possíveis (livros, revistas, jornais, bulas de remédios, embalagens, etc.), pois estes são materiais de leitura e escrita, bem como levá-la a refletir sobre esses materiais escritos que circulam socialmente e que, se bem trabalhados podem criar um ambiente rico em aprendizagem.

A palavra pressupõe que quando a criança deixa de ser analfabeta é letrada. As crianças que convivem com a escrita no

cotidiano na educação infantil, convivem com o conhecimento de letras e números sua diferenciação gêneros e portadores de texto, as diferenças entre informação que veem dos adultos, leitura de rótulos, as histórias que lhes são lidas em um livro, revistas, os bilhetes que pessoas escrevem e leem considerando a leitura de mundo etc.

A discussão sobre a alfabetização e letramento suscita a ideia de que são componentes da introdução da criança, no mundo da escrita a serem desenvolvidos separadamente. Contudo, não deve ser assim. Embora as atividades de alfabetização e letramento diferenciem-se tanto em relação ás operações cognitivas por elas demandas quanto em relação aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientem, essas atividades devem desenvolver-se de forma integrada caso sejam desenvolvidas de forma dissociadas, a criança certamente terá uma visão parcial e, portanto, distorcida do mundo da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa conclui-se que o lúdico para a aprendizagem está ligado ao desenvolvimento de atitudes de convívio social, pois o aluno, ao atuar em equipe, supera, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural. Assim sendo, o uso de brincadeiras e jogos em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno, especialmente em na educação infantil.

O educador não pode subjugar sua metodologia de ensino a algum tipo de material porque ele é atraente ou lúdico. É necessário um cuidado muito importante da parte do professor, pois, antes de trabalhar com jogos em sala de aula, é necessário testá-los, analisando e refletindo sobre os possíveis erros; assim, terá condições de entender as dificuldades que os alunos irão enfrentar. Além disso, devemos ter um cuidado especial na hora de escolher jogos, que devem ser interessantes e desafiadores. O conteúdo deve estar de acordo com o grau de desenvolvimento da criança. Portanto, o jogo não deve ser fácil demais e nem tão difícil, para que os alunos não se desestimulem.

Dessa forma, é relevante compreender que existem duas dimensionalidades para a aplicação da brincadeira na aprendizagem: a formação do educador e a formação lúdica do educador. Outro aspecto relevante das brincadeiras é o desafio que elas provocam no aluno gerando interesse e prazer. Por isso, é importante que as brincadeiras façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa das diferentes brincadeiras e o aspecto curricular que se deseja desenvolver, dando ênfase, portanto, à formação lúdica que possa desenvolver junto às crianças, permitindo assim um trabalho pedagógico mais envolvente. Finalizando, ressalta-se que os profissionais devem considerar o brincar como recurso para fornecer limites, estabelecer liberdade, conviver com regras, viver plenamente o individual no social, tornar-se um cidadão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petró-

polis: Vozes, 2000.

BENJAMIM, W. Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus. 2002

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Ministério da Educação Coordenação Geral de Educação Infantil vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o Coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. Em T. M. Kishimoto (Org.), O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning. 2002

DELORS, Jacques (coord.) Os Quatro pilares da educação. In: educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília. Os problemas cognitivos envolvidos na construção da representação escrita da linguagem. In: FERREIRO. Alfabetização em Processo. 14º Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez 1994.

KISHIMOTO, T.M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 2006.

MACEDO Lino. A teoria de Piaget no Século XXI. Pátio (Porto Alegre. 1997), v. 1, p. 58-61, 2010.

MACEDO, L. Jogar para aprender a pensar e a se relacionar. In: PEREZ-RAMOS, A. M. Q. (Org.). O Legado da Psicologia para o Desenvolvimento Humano: Segunda fase. São Paulo: Academia Paulista de Psicologia, 2010.

MENEZES, Cynara. Conheça as diferenças entre os métodos de alfabetização. São Paulo. Ática. 2008.

PIAGET Jean. A construção do real na criança. São Paulo: Ática, 2003.

_____. A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar. 1978

_____. O Nascimento da Inteligência na Criança. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

ROJAS Juciara. O Lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma Pedagogia do Afeto e da Criatividade na Escola. Rio de Janeiro: 2002

SANTOS, S. M. P. Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em Creche. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARMED, 2000.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

_____. A reinvenção da alfabetização. Magda Soares. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

SPODEK, B. & Sarasho, O. N. Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Artmed. 2006.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.

THEODORO, Ezequiel. A Alfabetização. In: THEODORO. Alfabetização no Brasil: Questões e Provocações da Atualidade. Campinas: Autores associados, 2007

A TRANSFORMAÇÃO. OS JOGOS TEATRAIS COMO PRÁTICA LIBERTADORA NA VIDA DOS EDUCANDOS

ANA PAULA GUBASTA GAMA

RESUMO

Esse artigo busca estabelecer diálogo entre a metodologia dos jogos teatrais desenvolvidas por Viola Spolin, e as contribuições de Paulo Freire e Augusto Boal que são referências para a educação e para o teatro como forma de libertação. Suas obras continuam influenciando o aprendizado pela experiência , pela emancipação, pela liberdade.

Palavras Chave: Jogos Teatrais. Libertadora. Experiência. Transformação.

ABSTRACT

This article seeks to establish a dialogue between the methodology of theatrical games developed by Viola Spolin, and the contributions of Paulo

Freire and Augusto Boal that are references for education and theater as a form of liberation. His works continue to influence learning through experience, emancipation, freedom.

Keywords: Theatrical Games. Liberation.Experience.Transformation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas por Viola Spolin, Paulo Freire e Augusto Boal. Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a contribuição teórica realizada pelos pesquisadores, evidenciando a importância da libertação opressora através dos jogos teatrais na educação de meninos e meninas.

Este trabalho da ênfase as pesquisas de Viola Spolin sobre os jogos teatrais como caminho de experiência articulando com os estudos de Augusto Boal e Paulo Freire que afirmam que educação e teatro é manifestação politicas subjetiva e transformadora.

Com essa pesquisa tomo a liberdade em convidar o leitor a saborear e refletir sobre a própria vida, buscando conexão com as obras destes queridos pesquisadores que trazem a contribuição para a transformação de vidas, resumindo teatro como a própria vida. Indeletável, orgânico, pulsante...

CAPITULO I

Viola Spolin, os jogos teatrais como experiência dentro e fora da sala de aula.

Viola Spolin nasceu em Chicago em 1906 ,considerada a avó norte americana de teatro improvisacional desenvolveu os jogos teatrais inspiradas entre outros, por Neva Boyd que foi sua professora entre

1876 á 1963, eta trabalhava com o treinamento de educadores e assistentes sociais com o objetivo de integrar socialmente imigrantes que chegavam aos Estados Unidos. Spolin trabalhou como diretora dramática em Chicago no projeto de administração progressiva recreativa a partir deste trabalho sentiu a necessidade em criar um método que atendesse com mais facilidade seu trabalho.

Em 1946 fundou a CIA jovens atores em Hollywood onde crianças a partir de seis anos foram treinadas pelo seu método de jogos teatrais a mesma trouxe os principais pilares da metodologia dos jogos teatrais. Spolin durante sua vida, escreveu vários livros que contribuíram para a disseminação dos jogos teatrais pelo mundo.

Ao abordar os jogos teatrais em sala de aula a mesma ressalta a importância no desenvolvimento das crianças, jovens e adultos, pois é através dos jogos que o individuo será capaz de respeitar regras, repensá-las, resolver situações problemas.

Quando é proposto um jogo teatral, o professor realiza a intervenção pedagógica e os jogadores se tornam parceiros de aprendizagem, dessa maneira o jogo teatral cria um ambiente sociável, menos egocêntrico.

Para Spolin, os jogos são baseados em problemas que aliam a estrutura e o foco dramático aos acordos feitos pelo grupo, e cada grupo encontra diferentes soluções para o desfecho do jogo. Através dos jogos Viola pretende desenvolver a autonomia dos jogadores e a atitude colaborativa entre o grupo. Ao jogar o aluno aprende por sua própria experiência e da espontaneidade onde escolhe intuitivamente as melhores soluções para resolver qualquer problema cênico.

Os jogos teatrais quando introduzidos no ambiente escolar, não tem função de passatempo e sim como complementos para a aprendizagem escolar que vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo uteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida. De acordo com Spolin:

"A maioria dos jogos é altamente social e propõe um problema que deve ser solucionado-um ponto objetivo com o qual cada individuo se envolve e interage na busca de atingi40. Muitas habilidades aprendidas por meio do jogo são sociais. (SPOLIN, 2010)."

Em seu livro "Jogos teatrais na sala de aula ", Viola Sp04in descreve as três essências dos jogos sendo um conjunto indispensável para a prática: foco, instrução e Avaliação. O foco faz com que os jogadores fixem à atenção a resolução do problema, colocando assim o jogo em movimento. A Instrução: faz com que os jogadores se guiem ao foco, melhorando o desempenho no jogo. A avaliação faz com que os jogadores examinem o que faltou para atingirem o foco, o que teve de êxito e o que devem melhorar. Spolin define que os jogadores devem estar por inteiros no jogo, com total envolvimento tanto corpo, como mente, e é através dessa inteireza que a pesquisadora propõe uma experiência ativa e orgânica, fazendo com que o ser humano se envolva o tempo todo com o novo, transpondo suas experiências acumuladas em um processo de criação. A seguir teremos o contato com um jogo publicado por Viola Spolin

no seu livro Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin:

Jogo de bola

Preparação: antes de apresentar o jogo, leia o Comentário sobre Objeto no Espaço (Manual, p 42).

Jogadores na plateia

FOCO

Manter a bola no espaço e não na cabeça

DESCRIÇÃO

Divida o grupo em dois grandes times. Um time é a plateia. Depois inverta as 'posições. Se estiver trabalhando individualmente dentro de cada time, cada jogador começa a jogar a bola contra uma parede. As bolas são todas imaginárias, feitas de substância do espaço. Quando os jogadores estiverem todos em movimento, a instrução deverá mudar a velocidade com quais as bolas são jogadas.

INSTRUÇÃO

(Modifique a velocidade da faia para combinar com a instrução por exemplo, ao dar a instrução para que a bola se movimente em camera lenta, fale em câmera lenta). A bola está se movendo muuuuuuuuuuito lentamente). Pegue a bola em câmara muito lenta. Agora a bola se move normalmente! Use o corpo todo para jogar a bola! Mantenha o seu olho na bola! Agora muito rápido ! Jogue a bola o mais rápido que você puder! Para tras e para frente tão rápido quanto puder! Normal de novo. Agora novamente em camera muuuuiiiiiiito leeeeeentaaaaaaaa! Dê o tempo para que a bola percorra o espaço! Veja o caminho que a bola percorre no espaço! Muito bem, agora em ritmo normal novamente!

AVALIAÇÃO

Jogadores, a bola estava no espaço ou em suas cabeças? Plateia, vocês concordam com os jogadores? A bola estava nas suas cabeças ou no espaço? Jogadores, vocês viram o caminho que a bola percorreu no espaço? Platéia, vocês concordam?

NOTAS

1 0 jogador sabe quando a bola esta no espaço ou na sua cabeça. Quando ela está no espaço ela aparece tanto para o jogador como para a plateia.

2 A pergunta A bola estava no espaço ou nas suas cabeças? Feita para os jogadores da plateia é importante porque ela coloca a responsabilidade na plateia de observar a realidade do objeto espaço. A plateia é tão responsável por manter o FOCO quanto o time que está jogando.

3- Após a avaliação do primeiro time, faça o próximo time jogar. O segundo time se beneficiou da avaliação do primeiro time?

4- De a instrução com energia durante o jogo, enfatizando o uso do corpo todo para manterá bola em movimento. Os jogadores devem terminar o jogo com todos os efeitos físicos de um jogo de bola (quentes, sem fôlego etc...) 5- As palavras usadas pelo coordenador- instru-

tor na apresentação deste jogo devem ser cuidadosamente escolhidas. Não se deve pedir que os jogadores façam de conta ou que imaginem. Os jogadores são simplesmente orientados a manter a bola no espaço e não em suas cabeças.

6- Quando a bola aparece ela pode ser vista como se uma bola real estivesse sendo usada. Todos saberão quando isto acontece.

7-Para maiores informações sobre "Fora da Mente! No Espaço!" veja o

Manual, p57.

ÁREAS DE EXPERIÊNCIA

Parte do Todo Interaç¿o

Objeto no Espaço: Tornando Visível o Invisível.

Jogo de Playground

Aquecimento Ativo

Comunicação Não -Verbal

Movimento Fisico e Expressão

O contato com o jogo descrito acima nos possibilita compreender com mais clareza a base da estrutura que a pesquisador julga ser indispensável para a realização de um jogo (foco,instrução e avaliação).

Quando nos deparamos com os escritos de Viola Spolin ela esclarece que a intenção dos jogos não pode se resumir a ensinamentos de currículo e sim aulas que os alunos possam internalizar a experiência. No processo de aprendizagem a partir dos jogos teatrais, a interação entre individuo e meio e o contato direto com o ambiente é primordial ao processo de experiência, já que neste processo deve estar implícita a atitude reflexiva, pontuada por Spolin (2010, p31).

Tomo como base a experiência, através de Jorge Larrosa professor de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona, doutor em pedagogia, para compreender como os jogos teatrais propostos por Viola Spolin, constituem um processo de vivência, de relação reflexiva, de consciência da experiência. Larrosa cita em seu texto "Notas sobre a experiência e o saber da experiência":

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-seia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça(LARROSA, 2002, p. 21

Partindo desse pressuposto o professor deve ser um agente interventor entre o conhecimento e o aluno, para que o mesmo possa ser sujeito do seu aprendizado, o aluno deve estar aberto para viver a experiência . A escola no seu papel social deve disponibilizar aos seus envolvidos contato com ambientes e situações que possibilitem a experiência como descrita por Larrosa e definida no livro "Improvisação para o Teatro" quando Spolin relata: "Se o ambiente permitir pode-se aprender coisa, e se o individuo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar . (Spolin, 2010, p3).

Os jogos apresentados por Viola Spolin na sua grande maioria traz a colaboração como determinante no processo, tendo como base a prática social do gru-

po, onde é observada as possíveis experiências. Ê através dos jogos que o jogador constrói, desconstrói, reconstrói o seu próprio conhecimento, e é nesta relação entre o jogo e o jogador é que o ser humano aprende e reflete sobre suas ações. Paulo Freire já dizia que a aprendizagem não é algo de transferência, apresenta: . . quem forma se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Ê nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos..." (FREIRE, 201 1 a [1996], p25).

Quando os alunos passam a experimentar os Jogos teatrais propostos por Mola Spolin, e os conceitos se internalizam faz com que meninos e meninas reflitam o que é vida real, entendendo que as contradições presentes na sociedade só podem ser superadas no plano das relações sociais, politicas, econômicas e interhumano. Nesta perspectiva que ao jogar o aluno deve pensar, sentir, parar, dialogar, esperar, colaborar, para que a experiência se tome algo subjetivo, algo criado pelo próprio ser como afirma Larrosa (2002):

[...] o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma supeffície sensível que aquilo ql.E acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002

p. 24).

Os estudos de Viola Spolin tem uma grande contribuição para a educação, para o dentro e fora da sala, pois coloca o individuo em constante vivência do

aquilagora, relacionando sua aprendizagem com envolvimento total, orgânico.

Proporcionando ao educando o conato com a experiência viva.

CAPITULO II

Boal e Freire. O teatro, os jogos teatrais, a educação e a vida.

Paulo Freire educador e filósofo brasileiro desenvolveu importante trabalho na área da Educação, sendo vista pelo educador como prática de liberdade, lutou pelo fim da educação bancária e pela transformação social.

Augusto Boal homem do teatro , diretor, teórico, dramaturgo. Trás na sua trajetória o Teatro do Oprimido, que alia teatro e ação social.

Neste capítulo veremos como as contribuições das práxis de Paulo Freire e de Augusto Boal se relacionam com os jogos teatrais como forma de educação para vida.

Os dois pesquisadores tratam a educação e o teatro como ato politico, sendo através dos jogos teatrais que acontecerá a reflexão, a escuta, o diálogo. Os jogos teatrais elevam os temas da sociedade na perspectiva do Teatro do Oprimido que por vezes ficam adormecidos, tornando possibilidades em questões sobre exclusão social ou ainda questões éticas na sociedade.

Boal na época da ditadura militar, foi exilado e preso, quando absolvido vai morar na Argentina. Na Argentina escreve

peças sobre sua vida no exilio, nos anos 80 vai para Portugal e França, sendo nessa ultima ,monta um grupo do Teatro do Oprimido. Através da sua vida, da sua trajetória que Boal concebe o teatro como forma de dialogar as questões sociais com os sujeitos, levando essas questões da vida para o jogo, possibilitando a quebra da quarta parede, convidando a plateia a entrar na discussão.

Paulo Freire em suas obras defende uma educação libertadora que busca a emancipação do educando, onde o diálogo é à base do processo. O educador relata que a educação não pode ser bancária, o sujeito deve interferir na realidade e sobre essa ótica Freire aponta:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolve-la rp medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira critica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua sobre seu enraizamento espaço=-temporat, mais "energia" dela conscientemente, "carregado" de compromisso com sua realidade, da qual, porque quem é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (FREIRE, 1979,p.61

Os jogos teatrais cumprem essa função de diálogo, de liberdade, de emancipação, pois permitem aos participantes um envolvimento orgânico, compreendendo como se da o processo desde o respeito às regras, até o uso dos elementos internalizados no seu cotidiano.

Boal ao criar o Teatro do Oprimido, batiza de Oprimido em homenagem a

Pedagogia do Oprimido, termo usado pelo educador Paulo Freire. As obras dos dois dialogam, pois contribuem para o processo de libertação social, para eles a libertação social se da na relação ação-reflexão-ação, na conscientização e necessidade de transformar a própria vida.

Augusto Boal define que Teatro do Oprimido visa trabalhar com o conceito de conscientização, porém não basta somente intemalizar esse conceito é preciso disseminar, fazendo com que outros grupos acessem as produções culturais, educativas, artísticas. Assim descreve:

Para que se compreenda bem esta Poética do Oprimido deve-se ter sempre seu principal objetivo: transformar o povo, "espectador", ser passivo no fenómeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática

(...). O espectador liberado um homem integro, se lança a uma ação!

(BOAL, 2005,p 82).

Paulo Freire e Augusto Boal, propõe uma pedagogia cénica construída pelos oprimidos , e não para os oprimidos. Através do Teatro do Oprimido os participantes são convidados a lutarem pela sua libertação, praticando jogos e técnicas teatrais. É nesta perspectiva que os professores precisam cada vez mais transpor os jogos teatrais para o diálogo com a vida dos educandos. Freire define professor:

Ser professor exige uma atitude ética frente ao mundo, de rompimento com as diversas formas de opressão e injustiça social, pois "não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. (FREIRE, 1996,

pi 02).

Dentro do Teatro do Oprimido Boal trouxe a técnica do Teatro Fórum que consiste em construir uma peça na qual se dramatiza uma situação da realidade marcada pelas relações de poder e opressão. Nela se propõe que o espectador mostre por meio da ação cênica, solução para o problema apresentado. A seguir apresento três exercícios de Teatro Fórum, proposto por Augusto Boal:

1 -Exercício Interrogatório: um ator senta na berlinda. Sem sair do seu personagem, ele é interrogado pelo grupo sobre o que pensa dos outros personagens, sobre os acontecimentos da peça, sua vida, sua ideologia, seus gestos e desgostos ou qualquer outra coisa. Os atores devem questionar o da berlinda dentro dos seus personagens. O exercício é conduzido como uma batalha.

2- Exercício Quebra da Repressão: Uma pessoa do grupo contará uma história na qual tenha passado por uma situação de opressão. Esta história deverá ser representada por voluntários do grupo. Num primeiro momento a encenaç¿o será da forma com que a história foi contada. No segundo momento pelo mesmo grupo de voluntários ou outros a história deverá ser encenada com o personagem da história não aceitando a opressão reagindo a situação.

3- Exercício Jogo do Poder: Uma mesa, seis cadeiras colocadas lado a lado com a mesa e em cima da mesa, uma garrafa. Os participantes são convidados para, um de cada vez, arranjar os objetos de maneira que uma das cadeiras ganhe uma posição superior, mais forte de maior evidencia ou maior poder, em relação as outras, a mesa e a garrafa. Todos os objetos podem ser movidos e colocados uns sobre os outros, ou ao lado, ou em qualquer lugar, porem nenhuma pode ser movido para fora do espaço. O grupo trabalhará, sem interrupção, um grande número de variações nas estruturas possíveis, tentando verificar como uma estrutura espacial contem pontos fortes e fracos: trata-se sempre de uma estrutura de poder. Em qualquer lugar que estejamos, vivemos sempre em estruturas espaciais de poder. Quando vamos ao banco, se entramos na fila do caixa, temos muito pouco poder, se nos sentamos a mesa com o gerente, cresce o nosso poder, se o gerente ainda por cima, tem uma sala reservada, nosso poder será ainda maior: fomos recebidos pelo chefe. Estruturas espaciais de poder existem em toda parte: na sala de aula, na igreja e ate dentro de casa. Onde fica o lugar do pai-perto da geladeira ou perto da televisão ou na cabeceira da mesa? E o da mãe? —perto da porta da cozinha? E o de cada filho? Muitas vezes, as crianças brigam para conquistar tal ou qual fugar a mesa:

estão lutando pelo poder , não pelo lugar, porque a comida é a mesma... Depois de cada organização do espaço cada um deve dizer por que sente que esta ou outra é mais forte, mais poderosa: claro que não é preciso chegar a um acordo- a pluralidade de sentimentos e opiniões é que se torna estimulante e criativa. Escolhe-se depois uma estrutura determinada, que pode ser uma das que foram criadas ou outra qualquer, como, por exemplo, uma cadeira atrás da mesa diante de dois pares de cadeiras e mais uma no meio, atrás, e pede-se aos atores

que , uma a um entrem nessa estrutura espacial e coloquem seu próprio corpo na posição onde poderá receber dessa estrutura o máximo de poder: sentado em uma das cadeiras, de pé ou debaixo da mesa, onde? Quando chega a escolha de uma das posições demais atores são convidados, sempre um a um, a entrar na estrutura onde já está o ator que fez a imagem mais poderosa e , colocando seus próprios corpos em algum tugar, tentar conquistar o poder para si, Quando for esse o caso, os dois autores ficam imóveis em suas posições, e um terceiro ator tenta conquistar para si o poder que o segundo arrebatou. Depois, sempre que alguém conquista esse poder, permanece em cena, aumentando o numero de pessoas que participam da estrutura espacial. Por poder aqui se entende tornar-se o centro de atenção, como a imagem de Kennedy morto em seu carro é a imagem mais poderosa da foto, ou a do papa baleado em cima do seu automóvel: um está morto, outro em risco de vida, mas ambos atraem a atenção de quem olha as fotos-ambos tem poder!Este jogo sensibiliza os participantes quanto a percepção de perceber que nenhuma estrutura espacial é inocente: todas tem um significado e uma desigual distribuição de poder — pode-se aproveitá-lo ou não...

Ao citar os exercícios pretendo que o leitor se aproxime desse jogo teatral (Teatro Fórum), procurando experimentar com seu grupo social, observando os papéis de opressor e oprimido. Na escola o professor poderá propor essas atividades com seus alunos, realizando os registros pertinentes sobre o processo coletivo do grupo e de cada participante.

Boal relata que o Teatro Fórum apresenta regras e devem ser seguidas para que aconteça o debate. Segundo Boal:

O Teatro Fórum é um tipo de luta ou de jogo e como tal, tem suas regras.

Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão para que todos

participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer. Devemos evitar o fórum selvagem, em que cada uma faz o que quer e substitui quem bem entende. As regras do Teatro Forúm foram descobertas e não inventadas, são necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelas quais uma opressão se produz, a descoberta de téticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas. (BOAL, 2011, p.28).

Augusto Boal e Paulo Freire assumem a similaridade de suas obras, dentro do campo da educação e da cultura, sendo que essas não são atividades neutras, e sim frutos de posicionamento politico perante a realidade, visando à transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos de Viola Spolin, Paulo Freire e Augusto Boal podemos afirmar que os jogos teatrais como ferramenta pedagógica é possível formar indivíduos que sejam capazes de refletir, questionar, problematizar, resolver e dialogar com sua própria vida.

Quando o educando passa a explorar cada momento do jogo, com intensidade, com entrega, a experiência será significativa, havendo o crescimento pessoal e

desenvolvimento integral desse jogador.

Ao analisarmos as obras desses três grandes pesquisadores, as técnicas que cada um desenvolveu , podemos notar como elas se entrelaçam, pois ampliam horizontes, conversam com as desigualdades sociais, eleva o opressor e o oprimido á repensar sua posição e a transformar o seu eu e seu entorno.

O aluno por sua vez passa de ser mero receptor de informações, a ser o protagonista da sua vida. O Teatro do Oprimido e a Pedagogia do Oprimido nos proporciona retirar as vendas dos olhos, buscando o rompimento de relações verticalizadas, autoritárias e centralizadoras.

Se a escola busca por uma educação para além dos muros: humana, justa, pensante, democrática e crítica , abrace os jogos teatrais como inicio do processo.

E assim inicie os jogos !!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAL, Augusto. Teatro do oprimido e outras poéticas. São Paulo: Cosac Naify

BOAL, Augusto. A estética do oprimido. Rio de Janeiro, 2009.

BOAL,Augusto. Jogos para atores e não atores. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários á prática educativa. São Paulo.E: Paz e Terra. 1996.

LARROSA,Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência . In : Revista Brasileira da Educação. N O 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

Disponivel em:< https://www.anped.org-br/rbedigital/RBDE19/ RBDE19 04 LARROSA BONDIA.PDF>.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o Teatro. 5 0edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963]

2005.

Jogos Teatrais — o fichário de Viola Spolin. 2 0 edição. Tradução: Ingrid

Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ANGELA DE SOUZA BATISTA

RESUMO:

As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas com a relevância de observar o desenvolvimento do aluno em seu momento de aprendizagem, para não frustrar ou matar o sentimento de prazer ao ouvir uma história contada, e ações devem ser respeitadas quando falamos em despertar o gosto pela leitura em alunos: elas possuem o direito de apenas explorar o livro e suas imagens; direito de pular páginas, criando uma nova história com figuras que lhe chamaram a atenção; o direito de pedir para reler, já que ao reler o aluno imagina, acrescenta e recria os personagens; o direito de ler a qualquer momento, na sala de educação o acesso aos livros é muito importante para que as

alunos possam explorá-los quando desejar e o direito de ler em voz alta, ou calar, pois a leitura é companhia. Com as novas tecnologias, surgem novos símbolos e siglas, mas com a internet a leitura também é estimulada pelas razões da comunicação, abrindo assim, novos recursos para o acesso a materiais impressos que hoje podem ser encontrados digitalizados. Sem dúvida a tecnologia abriu portas de acesso rápido e abrangente de novas possibilidades. Porém o papel do professor não é dispensado, pelo contrário, cabe a escola ensinar e mostrar os caminhos corretos para uma leitura produtiva e com conteúdo crítico. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso à informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para os alunos. A alfabetização é uma atividade dinâmica de recriação, intertextualidade que enriquece e amplia o sentido imediato daquilo que é lido, e pode ser feita por meio do lúdico.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Leitura.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata sobre o tema: O lúdico no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à qual pertence à linha de pesquisa: Didática, teorias de ensino e práticas escolares. É importante compreendermos que o lúdico é caracterizado pelas brincadeiras, jogos e brinquedos, e estes três elementos possuem a mesma finalidade ao proporcionarem a diversão e o prazer, porém são três elementos com significado distintos. A brincadeira é o lúdico em ação e por meio do brincar a criança tem a possibilidade de interagir com o meio, utilizando diversas habilidades, como por exemplo, habilidade corporal e manual, manifestando sua criatividade e imaginação. O jogo por sua vez, pode ser visto como o resultado de um sistema de regras e um objetivo a ser alcançado. Já o brinquedo é um objeto utilizado como um suporte da brincadeira, colocando a criança diante de reproduções da realidade, ou seja, o brinquedo proporciona para a criança um substituto dos objetos reais para que a mesma possa manipulá-los.

O mesmo ocorre com a alfabetização e o letramento, ambos são conceitos diferentes, porém interdependentes. A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve a habilidade de ler e escrever, e o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais nos mais variados contextos, sendo assim, a questão de pesquisa que se pretende responder é a seguinte: De que maneira o lúdico favorece o processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese desta pesquisa é que provavelmente o lúdico seja capaz de promover um ensino e uma aprendizagem

significativa diante da alfabetização e do letramento, porque ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos auxiliadores do ensino e da aprendizagem, a aula se torna mais agradável e interessante, além dos alunos se apresentarem de maneiras entusiasmadas, focando a própria atenção em cada detalhe da brincadeira ou do jogo, proporcionando então o prazer e provocando o desejo em aprender.

Desta forma o objetivo geral, deste trabalho é analisar o processo da alfabetização e do letramento por meio do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são os seguintes: Conhecer os conceitos de alfabetização e letramento para a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; identificar o ensino por meio do lúdico no processo de alfabetização e letramento; apresentar propostas efetivas como uso de jogos e brincadeiras para o processo de alfabetização e letramento.

Assim sendo este trabalho se justifica porque a alfabetização e o letramento são cruciais para a formação de um indivíduo perante a sociedade. Mas ser apenas alfabetizado não é o suficiente, é essencial ir além e dominar a leitura e a escrita nos diversos contextos sociais, então, a partir disso, foi verificada a relevância do tema escolhido para a pesquisa, por meio do qual teremos a possibilidade de obter conhecimentos de como alfabetizar e letrar com o uso da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este estudo trata-se de uma pesquisa teórico-bibliográfico e com pesquisa de campo com bases nos seguintes autores: Magda Soares, Arthur Moraes e Adriana Feldman. O trabalho será composto por três seções que estarão estruturadas da seguinte forma: Na primeira seção, abordaremos sobre a alfabetização e letramento na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética; na segunda, apresentaremos a respeito do lúdico na alfabetização e na terceira e última seção proporemos uma experiência real com jogos na alfabetização e letramento.

A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

De acordo com Brasil (2001), o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) é um sistema notacional que contém um conjunto de regras que resulta na definição da funcionalidade das letras ao substituir os sons. É crucial compreendermos que a aprendizagem dessas regras e convenções do alfabeto, é efetivada por meio de um percurso evolutivo, em que os alunos precisam estar atentos a dois tipos de aspectos do sistema alfabético: os conceituais e os convencionais.

Nos aspectos dos sistemas de escrita conceituais é primordial entender que as letras representam a sonoridade e como essas letras são organizadas para criar essas representações. E nos aspectos convencionais, é necessário entender que há regras adotadas que podem ser alteradas diante de um acordo social. Brasil (2017) apresenta propriedades específicas que caracterizam o funcionamento do SEA, isto é, propriedades que os alunos precisam reconstruir para que seja denominado como alfabético. Citaremos a seguir as dez propriedades consideradas específicas:

- Escreve-se com letras, que

não podem ser inventadas, que tem um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.

- As letras contêm formatos fixos e pequenas variações, que produzem mudanças em sua identidade (p, q, b e d).

- A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.

- Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.

- Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.

- As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.

- As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.

- As letras possuem valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.

- Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

- As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante–vogal), e todas as sílabas do português contêm, pelo menos, uma vogal.

Vale ressaltar que em todo o processo de alfabetização, contamos com os níveis de hipóteses da escrita, sendo eles: Pré-silábica, silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética. A criança que está no nível pré-silábica, não sabe que a escrita representa a fala, e não é capaz de diferenciar os desenhos, símbolos e letras. Na escola a leitura é a passagem ao mundo das letras que se encontra com o caminho dos números e dos símbolos.

Mediante a essas informações, como chegar a este caminho letrado? O domínio da leitura e do letramento, não é algo simples, envolve práticas a serem desenvolvidas gradativamente, alguns alunos desenvolvem estas aptidões no seu cotidiano, porém a maioria carece da ajuda da escola para esta tarefa. No mundo em que vivemos, desde o trabalho formal até a nossa rotina diária, exigem o envolvimento complexo de situações práticas de leitura, desde leitura de situações sociais até compreensão de textos.

Para que um cidadão se realize profissionalmente, ele precisa saber ler, pois será a partir desse conhecimento que ele terá estímulo para estender esse objetivo aos seus filhos, e consequentemente, terem um futuro melhor financeiramente. Ler para a criança é um ato de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale aos alunos, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

O conhecimento das letras é ape-

nas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar é inserir a criança no mundo letrado e seus diferentes usos na sociedade. O letramento vem da cultura e muitos alunos já chegam à escola com conhecimento informal absolvido no seu dia-a-dia. Cabe a escola despertar na criança o gosto de ler e emocionar-se com as histórias lidas e fazer dos personagens seus parceiros. Aproximando a criança da escrita e os encantamentos que ela proporciona.

Evidentemente que para se consolidar a leitura de forma significativa é necessária uma aliança com as outras áreas de formação do sujeito, uma delas é investir na formação do professor para aprimoramento na sua área de conhecimento, com o reforço da leitura tornando-os leitores fluentes e críticos para que gerem outros leitores atuantes, este é um dos grandes desafios a serem superados. A instituição escolar é o local que deve propor e possibilitar a aquisição de novos saberes, garantir um processo de aprendizagem significativo em todas as disciplinas, visando despertar o desejo de aprender, intimamente ligado com a capacidade de leitura.

A sociedade passa por evoluções tecnológicas de informação, mas o instrumento necessário para acompanhar estas mudanças sociais é a leitura em seu amplo sentido, já que a participação nesta realidade acontece quando somos sujeitos históricos capazes de registrar o passado, projetar o futuro e realizar conquistas no presente para um mundo melhor. A leitura deve ser um convite ao mundo da fantasia, pois é uma aprendizagem adquirida para a vida inteira, transcendendo as letras. A observação diária do professor em sala de aula, adequando o desenvolvimento cognitivo de cada aluno que irá estimular este aluno para o mundo da leitura.

A literatura é um dos caminhos para o mundo da imaginação, algo além da vida real, pois possibilita o mergulhar em diversos mundos através das histórias. É preciso o interesse pelas palavras, isso pode ser desde muito cedo, através das músicas e conversas ouvidas dentro do ventre materno, quando embalada com canções de ninar, ou nas conversas com a família ao compartilhar histórias e experiências, não podemos esquecer de que somos narrativos. O ser humano é fonte inesgotável de história e por isso de leitura. O processo de leitura faz parte das competências cognitivas, sociais e culturais e para se ler bem é necessário o interesse para as narrativas em geral. A escola e a família possuem o papel de estimular este fascínio.

E a criança que se apresenta no nível silábico, já tem consciência que a escrita representa a fala, mas, percebe apenas a sonoridade das sílabas. O silábico sem valor sonoro tem a capacidade de perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra. E o silábico com valor sonoro, consegue perceber a quantidade de sílabas pronunciadas na palavra e sua relação sonora, seja na vogal ou na consoante. Buscar despertar na criança o fascínio pela fantasia do mundo de ficção é um desafio para todo educador. Particularmente quando se trabalha com alunos pequenas, cujas competências para agir, interagir e modificar seu ambiente têm sido cada vez mais estudado.

O que as pesquisas que vêm sen-

do realizadas sobre o desenvolvimento humano têm apontado é que a criança é um sujeito competente, ativo e agente de seu desenvolvimento. Nas interações com outros em seu meio, em atividades socioculturais concretas, os alunos mobilizam saberes e ao mesmo tempo que os modificam. Daí a importância de os alunos terem amplas oportunidades de exploração e conhecimento da leitura, como fonte de prazer e cabe ao professor proporcionar este momento de amor pela leitura.

Aprender pode ser entendido como o processo de modificação do modo de agir, sentir e pensar de cada pessoa que não pode ser atribuído a maturação orgânica, mas a sua experiência positiva e prazerosa. A prática da leitura como algo diário torna-se hábito, praticando assim o escutar, imaginar e o recontar. Quando a criança leva para casa o relato de um conto de forma espontânea, divertida, inteligente, representa um passaporte para a família assegurar-se de que o cotidiano da criança é mágico, cheio de descobertas e de demonstrações de prazer.

A leitura e a análise de histórias proporcionam para criança a oportunidade de fazer sentido do texto e de experimentar a construção conjunta, vivenciando processos onde aspectos linguísticos e afetivos da maior importância são acionados em decorrência do próprio ato de contar história, onde as pessoas ficam em geral próximas umas das outras, trabalhando temas como: perdas, frustrações, medos, etc. Já a criança que se encontra no nível silábico alfabético, já sabe que as sílabas possuem mais de uma letra, mas ainda não sabe representar todos os sons pronunciados. E no caso do nível alfabético, a criança já tem conhecimento de como funciona o sistema de escrita alfabética, mas possui alguns erros ortográficos e gramaticais. Lembrando que esse é o nível final do processo de alfabetização.

De acordo com Ariés (1981), para um acompanhamento ao nível de hipótese e de escrita em que o aluno está, é necessário diagnosticá-lo constantemente por meio da sondagem. Ressaltamos que a sondagem deve ser realizada individualmente, através de um ditado de diversas palavras, a qual não precisam ser de caráter complexo, isto é, palavras árduas e de acordo com as pesquisas este ditado deve seguir ordens numéricas em cada palavra referente a sílabas, que devem ser: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba, é fundamental incluir uma frase no final do ditado, utilizando alguma palavra que já tenha sido ditada e escrita, a leitura da criança é indispensável e é crucial que seja uma leitura em voz alta.

Já o letramento é utilizado como uma ferramenta de aquisição, sendo uma das habilidades básicas necessárias, para que ele se adapte adequadamente em sua cultura. Surgiu então o termo letramento funcional ou alfabetização funcional, por causa de termos de habilidades indispensáveis para que o indivíduo

"Funcione" adequadamente em um contexto social. É fundamental compreendermos que o conhecimento das letras e seus respectivos sons, são vistos como um meio que guiará para o letramento.

De acordo com Hoffmann (1991), o letramento traz duas dimensões, que são: a dimensão social e a dimensão individual. Na dimensão Social ele é visto como um

fenômeno cultural e a dimensão individual, o letramento é um âmbito pessoal. Mas para que seja possível a compreensão delas, é necessário que faça um estudo de outras duas vertentes que fazem parte desse processo: a leitura e a escrita, de forma simultânea. Uma pessoa que é alfabetizada não significa que necessariamente ela é letrada. Alfabetizado significa que a pessoa já sabe ler e escrever; já o letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades sociais, ela começa aprender e saber organizar discursos, interpretar e compreender textos e criar reflexões. No ensino permitem que o sujeito utilize à escrita e a leitura nos mais diversos contextos.

Ao conhecer a importância do letramento tudo se torna mais fácil e não há lugar para o exercício de um aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização. A Base Nacional Comum Curricular BNCC (2017), propõe algumas mudanças para o processo de alfabetização sendo elas:

- A alfabetização deve ocorrer no período de dois anos com o 3° ano como prazo limite.
- O foco principal da ação pedagógica na alfabetização são as especialidades da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.
- O documento da BNCC (2017), mescla na alfabetização a perspectiva construtivista e a consciência fonológica.
- A linguagem é a forma de interação e estabelecimento da centralidade nos textos.
- Os quatros campos de atuação e a proposta de contextualizar as práticas de linguagem.
- Textos multissemióticos e multididáticos dão destaque para o multiletramento.

De acordo com Brasil (2017), a BNCC não traz direcionamento sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que permeia o trabalho: a leitura, a escrita e a fala, ou seja, a interação da linguagem que assume o caráter da função social diante do SEA. Estimular a criança, a contar as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao número de sílabas, dizer uma palavra menor ou maior que a outra, identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, com o mesmo fonema e que rimem, estas são as atividades que promovem a compreensão das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Temos a total convicção de que o brincar em si, seja ele por meio das brincadeiras, dos jogos ou dos brinquedos atrai os alunos e isso é como algo inevitável, que oferece a cada criança uma satisfação única, um prazer sem igual. Assim, para Oliveira (1994), a criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este, da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da es-

pécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

Para Khishimoto (2011), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é "aprender a aprender", para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Por conta disso, é possível articular o brincar com o aprender, isto é, utilizar o lúdico como um recurso auxiliador da aprendizagem, fazendo com que ambos caminhem juntos na educação. Hoffman (1991) reconheceu o valor educativo do jogo e foi a primeira a colocá-lo como parte integrante do trabalho pedagógico, sendo assim, é através do brincar que a criança tem a oportunidade de aprender conceitos, regras, normas, valores, desenvolvendo as capacidades cognitivas, motora, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social; pois é neste ato que as alunos trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam, observam e experimentam, enfim elas costumam trazer para suas brincadeiras tudo aquilo que ocorre e que faz parte do seu dia a dia, sendo relacionados com as diversas questões culturais presentes em seu entorno. De acordo com Vigotsky (1998), a ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar.

Ao aplicar algum jogo ou fazer alguma brincadeira para os alunos que estão prestes a aprender desde a matemática, português, ciências, aprender a ler e escrever e entre outros, o jogo e as brincadeiras trazem algo mais dinâmico, divertido, onde os alunos mostra muito mais interesse de fazer (no caso jogar ou brincar). Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

E, muitas vezes, acontece de a criança brincar sem ter nenhuma noção que ao

mesmo tempo em que ela está brincando ou jogando, ela está aprendendo também. É claro que para isso acontecer vai depender do tipo de brincadeira ou jogo. O lúdico pode contribuir ainda mais com aqueles alunos que possuem características de relaxado, que não querem fazer nada, e ao utilizar uma ferramenta como o jogo, acaba atraindo atenção desses alunos.

É possível dar ao aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como artifício pedagógico. E o mais interessante é que através do jogo o pedagogo pode explorar a personalidade dos alunos e acabar adaptando o ensino e orientação para eles. É necessário que o professor possa interagir com os alunos, direcionando-os para a aprendizagem, negociando com eles as regras e a familiarização do jogo.

De Erasmo a Basedow, trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita a criança adquirir conhecimentos relevantes naquele momento. Ao pedagogo cabe selecionar entre os jogos disponíveis na cultura lúdica, aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis. Sendo de extrema importância ressaltar que para incluir o lúdico na educação, neste processo de ensino-aprendizagem, não é apenas aplicar um jogo ou uma brincadeira e deixar os alunos se divertirem sem que haja mais nenhum outro propósito, além deste. O professor precisa ter total convicção do objetivo qual se pretende alcançar e organizar as brincadeiras ou os jogos de acordo com o conteúdo que será trabalhado, seguindo assim o planejamento elaborado.

Neste caso, daremos ênfase maior para a utilização do lúdico como recurso auxiliador no processo da alfabetização.

Compreendemos que alfabetizar é delicado e não é fácil, pois exige um ambiente incentivador, postura, dedicação, paciência e diversas estratégias didáticas por parte do professor, assim como também exige dedicação, paciência, atenção e concentração dos alunos, pois o mesmo está prestes a aprender as formas e os sons das letras.

É fundamental que diante deste processo delicado e árduo, o professor saiba respeitar o tempo de cada aluno, porque nem todos terão o mesmo desenvolvimento, alguns demonstraram sucesso na aprendizagem rapidamente, cedo, alguns ficarão no meio termo e enquanto outros serão tardios. Para todos os alunos (não importa em qual quadro eles se encaixam nesta situação), tudo envolve uma questão de fatores que podem influenciá-los no desenvolvimento da aprendizagem. Ao decorrer desta formação alfabetizadora, por meio da sondagem, o professor obtém a percepção da facilidade e da dificuldade de cada aluno.

Diante de tudo quanto foi discutido até esse momento, podemos dizer que aplicar e utilizar o lúdico no processo da alfabetização, pode favorecer muito ambas partes (professor e aluno), gerando resultados positivos e satisfatórios, até mesmo com os alunos que possuem mais dificuldade, mas para isso, é necessário que o professor pesquise, compreenda os diversos jogos e brincadeiras, como elas podem ser úteis ao ser trabalhadas em sala de aula, conhecendo o objetivo de cada uma e assim por diante. Existem inúmeras atividades lúdicas que podem ser utilizadas na fase da alfabetização,

destacaremos algumas delas, como por exemplo: Jogo do Baralho Fonológico; Jogo do Baralho Formar-Palavras; Jogo da Batalha de Palavras; Bingo dos Sons Iniciais; Caça-Letras; Caça-Rimas; Dado Sonoro; Jogo das duas Palavras; Jogo de Letras Atrapalhadas; Mais Uma; Palavra dento de Palavra; e diversos jogos. É recomendado que o professor também usufrua do alfabeto móvel com os alunos.

A seguir, descreveremos um pouco sobre dois desses jogos, estando de acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão.

- Batalha de Palavras – tem como objetivos didáticos compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas e comparar palavras quanto ao número de sílabas. Este jogo é composto por trinta fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas, o jogo pode ter apenas dois jogadores ou duas duplas, a finalidade é que o jogador que tiver mais fichas no final do jogo, vence. A regra consiste em que as fichas devem ser distribuída igualmente entre os dois jogadores, estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte; o primeiro jogador desvira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que seu adversário também desvira uma ficha do montinho dele; o jogador que desvirar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha desvirada por seu adversário; se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas, cada jogador deve desvirar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas, nesse caso, o jogador que desvirar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas desviradas na jogada; o vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

- Bingo dos Sons Iniciais –tem como objetivos didáticos, compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto as semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (alteração). São componentes do jogo, quinze cartelas com seis figuras (cada cartela) e as palavras escritas correspondentes às figuras, trinta fichas com palavras escritas e um saco para guardar as fichas de palavras, e o jogo tem o mínimo de 2 e 15 jogadores ou dupla. As regras deste jogo consistem que cada jogador ou dupla de jogadores recebe uma cartela, a professora sorteia uma ficha do saco e lê a palavra em voz alta, os jogadores que tiverem em sua cartela uma figura cujo nome começa com a sílaba da palavra chamada, deverão marcá-la. E por fim, o jogo termina quando um jogador ou uma dupla conseguir marca todas as palavras de sua cartela.

Bom, como podemos perceber os jogos possuem propósitos e variados objetivos a serem alcançados, aplicá-los em sala vai além da diversão, é interessante que o professor procure conhecer a fundo

cada jogo, cada brincadeira e, que esteja disposto a ampliar sua didática, experimentando métodos novos em prol de um ensino e de uma aprendizagem de qualidade e de grande significado. Em base nesse estudo, nos fazem enxergar sobre a importância do lúdico estar inserido no processo de alfabetização. O lúdico é de suma importância para o processo de desenvolvimento cognitivo do educando, facilitando a interação no seu meio de convivência com os outros e atendendo os diferentes aspectos do desenvolvimento humano como: físico, mental, social, emocional e espiritual. É considerado um processo educacional. Nesse sentido se faz necessário que educador se sensibilize para despertar a conscientização do lúdico favorecendo o bem-estar e o crescimento das potencialidades de seus alunos, pois está diretamente ligada ao corpo, à mente e à emoção. A aprendizagem requer estímulo, ambiente propício, orientação, mas requer também disposição para aprender, incentivo, compreensão, autocrítica e motivos.

O brincar ajuda o educando a organizar suas ações e realinhar o real. Cabe às escolas não apenas tolerar, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizado. É preciso que as escolas compreendam a importância do lúdico na formação, não apenas da criança, mas também do educador. (Jogos Pedagógicos – MEC 2° versão).

UMA EXPERIÊNCIA REAL COM JOGOS NA ALFABETIZAÇÃO

Diante desse estudo amplo sobre o processo de alfabetização por meio da ludicidade, realizamos uma pesquisa de campo que se resume a uma experiência real com jogos com uma turma do primeiro ano do ensino fundamental do Colégio Nova Era. Essa atividade foi realizada em abril de 2019 e teve a duração de uma aula (50min).

A turma que participou desta pesquisa, era composta por 11 alunos em sua maioria por alunos que estavam no processo de alfabetização e que ainda não compreendiam alguns princípios do sistema de escrita alfabética, tal como o de que há unidades sonoras menores que as sílabas. Aos alunos que já possuíam esta compreensão era necessário consolidar as correspondências grafo fônicas.

O jogo selecionado para esta experiência foi: Bingo letra inicial. De acordo com o arquivo Jogos Pedagógicos – MEC, segunda versão, este jogo tem como objetivos didáticos conhecer os nomes das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que via de regra, a cada fonema corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafo fônica (letra inicial e fonema inicial); comparar palavras que possuem unidades sonoras semelhantes e perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Este jogo é composto por nove cartelas com figuras e palavras faltando às letras iniciais, contem fichas com as letras que completam todas as palavras de todas as cartelas e um saco escuro para co-

locar as fichas das letras, o jogo tem limite de 4 e 9 jogadores ou dupla. A finalidade é que o jogador que completar primeiro a cartela com as letras que formam as palavras representadas pelas figuras, é o vencedor. A regra consiste em que cada jogador ou dupla recebe uma cartela, um dos jogadores (ou outra pessoa) retira uma letra do saco e diz o nome da letra; os jogadores verificam se estão precisando da letra para completar algumas palavras e, caso alguns deles precise, grita o nome da letra; o jogador recebe o nome da ficha com a letra sorteada e coloca na célula correspondente a palavra; nova letra é sorteada e o jogo prossegue até que uns dos jogadores completem sua cartela.

O repertório de palavras do jogo pode ser: gato, pato e rato; cola, bola e mola; tela, vela e sela; cão, mão e pão; meia, veia e teia; panela, janela e canela; faca, jaca e maca; rolha, folha e bolha; e por fim, carro, jarro e barro.

No dia em que aplicamos está experiência em sala de aula, tivemos que fazer uma sondagem para obter uma ideia de como os alunos se encontravam nas hipóteses de escrita, analisando cada detalhe e usufruindo de cada informação que nos foi dada pela professora da turma. Como o jogo tem um limite de jogadores até mesmo pela quantidade de cartelas oferecidas, temos em vista que a maneira pela qual a turma foi organizada foi bem sucedida. Como a sala é composta por onze estudantes, separamos então nove alunos para que cada um completasse a cartela que lhe foi entregue individualmente, sendo que um aluno ficaria responsável pelo saco escuro sorteando as letras e o outro atribuiu outra função a qual explicaremos mais adiante.

Ao conversar com a turma, percebemos o entusiasmo de cada criança quando souberam que por um instante iriam “brincar”, mas que na verdade estariam aprendendo brincando. Inicialmente com delicadeza fomos lendo em voz alta as regras do jogo e discutindo com os alunos como ele funciona, na medida em que fomos lendo. Mas mesmo ao decorrer do jogo, alguns alunos se apresentaram com dúvidas referente às regras e sutilmente lemos novamente o texto que as explicitava, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. É importante destacar que esse procedimento contribui para uma melhor interação entre os alunos e para que elas se familiarizem com este gênero textual.

Além disso, durante o jogo foi necessário a mediação para que os estudantes conseguissem estabelecer as correspondências grafo fônicas, essa mediação foi essencial principalmente com aqueles alunos que não dominavam os princípios do sistema de escrita alfabética. Esse auxílio foi proporcionado por meio de dicas e de referências explícitas a outras palavras que se iniciavam com o mesmo som, utilizamos como exemplo os nomes dos alunos.

Quando um dos alunos se manifestava, pois havia terminado e que no caso seria o vencedor, teve sua cartela conferida por um outro aluno que foi escalado para esta função, pois ele já se encontrava em um nível de escrita mais avançado e a medida em que o aluno conferia, se houvesse necessidade ele nos acionava e nós auxiliávamos para conferir. Houve dois momentos em que dois alunos se preci-

pitaram dizendo que haviam terminado, mas ao terem suas tabelas conferidas algo estava incorreto e precisava ser ajustado, partir disso fomos alertando as alunos sobre a importância de elas mesmas analisarem suas cartelas antes mesmo de dizerem que terminaram, desta forma elas mesmas com um olhar atento conseguem observar e identificar se a algo errado, para então arrumar o que deve ser arrumado e dizer que terminaram para que o outro aluno confira.

Enfim, ao aplicarmos este jogo como atividade lúdica no processo de alfabetização, adquirimos a percepção de que além de proporcionar o prazer, houve também um aumento gradativo no interesse dos alunos, o que consequentemente contribuiu de maneira eficaz para a assimilação do conteúdo.

Apesar da maioria dos alunos não dominarem os princípios do sistema de escrita alfabética e os mesmos terem apresentado uma dificuldade maior, temos em vista que trabalhar este jogo favoreceu muito para uma aprendizagem significativa promovendo a compreensão dos respectivos princípios do SEA, através do estímulo a qual o jogo em si proporcionou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta experiência realizada com a turma do primeiro ano, podemos afirmar que por meio das diversas brincadeiras e jogos que se englobam no pedagógico, faz com que a aula se torne mais atrativa, mais divertida e prazerosa e aprender desta maneira é muito melhor, os resultados são gerados com mais facilidade além de mais rápidos, então, é extremamente importante levar o lúdico em consideração quando o professor estiver desenvolvendo seu planejamento, principalmente quando o conteúdo a ser trabalhado seja a respeito da alfabetização. Pois o lúdico não se resume somente ao ato de brincar, ele não se limita só a isso, isto é, a ludicidade também está envolvida ao ato de ler e apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História Social educação. Rio de Janeiro. LTC, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: BNCC. Educação e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 1991.

KSHIMOTO, Tizuco M. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5ª Edição. São Paulo: Cortez,2001.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Disser-

tação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.” São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998

PSICOMOTRICIDADE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

ANGELITA CASTIÇO MARIANO ARISTATICO

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade entender a psicomotricidade como realmente é, ou seja, na prática onde o professor tem uma sala com trinta e cinco a quarenta crianças, com pouco ou nenhum material de apoio, a criatividade, o bom senso, a formação, que na maioria das vezes é insuficiente e o compromisso que tem com a educação, um olhar atento para as diferenças e necessidades de cada criança além das expectativas da famílias das crianças que depositam na escola a esperança de que seu filho seja ensinado e tratado igualmente, os que conseguem realizar as atividades e os que não conseguem, o que é feito para que avancem, todos tem a mesma oportunidade para que possam vivenciar experiências, e oportunidades para que eles se desenvolvam são perguntas que tentaremos realizar através dessa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade, Escola, Aprendizagem

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade entender o desenvolvimento psicomotor da criança e sua importância no seu processo de aprendizagem.

Para isso faremos um breve histórico sobre a psicomotricidade assim será feita uma revisão bibliográfica a partir de uma perspectiva histórica.

Esse trabalho também procurará apresentar uma perspectiva histórica da psicomotricidade no Brasil.

A educação psicomotora na idade escolar deve ser, antes de tudo, uma experiência ativa de confrontação com o meio. Dessa maneira, esse ensino segue uma perspectiva de uma verdadeira preparação para a vida que se deve inscrever no papel de escola, e os métodos pedagógicos renovados devem, por conseguinte, tender a ajudar a criança a desenvolver-se da melhor maneira possível, a tirar o melhor partido de todos os seus recursos, preparando para a vida social. (LE BOULCH, 1984, p. 24).

O desenvolvimento físico, intelectual e emocional estão intimamente ligados juntamente com a função motora e o papel da psicomotricidade é destacar a relação existente entre a mente, a motricidade e a afetividade e com uma técnica facilitar o desenvolvimento global da criança, apesar de ser um campo de estudo ainda recente, onde primeiramente a pesquisa era focada no desenvolvimento motor infantil, no decorrer das pesquisas,

foram descobertos relações entre o motor e o intelectual.

Dificuldades de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições. (1988 apud FONSECA, 1995a, p. 71).

As recentes pesquisas mostram que a psicomotricidade está ligada a estruturação espacial, orientação temporal, dificuldades escolares, afetividade e maturidade para alfabetização.

É nesse período que se instalam as principais dificuldades em todas as áreas de relação com o meio ao qual está inserido e que, se não forem exploradas e trabalhadas a tempo, certamente trarão prejuízos como dificuldades na escrita, na leitura, na fala, na sociabilização, entre outros. [...] Observando o indivíduo de forma global, a psicomotricidade faz-se necessária tanto para a prevenção e tratamento das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada um (BUENO, 1998, p. 51).

Sustentados por três conceitos básicos, que são: movimento, o afetivo e o cognitivo, a psicomotricidade através de exercícios motores, exercícios sensórios motores e exercícios preceptores a criança desenvolverá o sei nível das bases, ou seja desenvolverá os pré-requisitos para aprendizagem, e para que isso aconteça à educação psicomotora deve ser constituída.

A educação psicomotora deve ser enfatizada e iniciada na escola primária. Ela condiciona todos os aprendizados pré escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos, ao mesmo tempo em que desenvolve a inteligência. Deve ser praticada desde a mais tenra idade, conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando já estruturadas. (LE BOULCH, 1984, p. 24).

Como mencionado a psicomotricidade tem como objeto de estudo o homem seu corpo e seu movimento em relação ao mundo, quando observamos uma criança brincando concluímos que a partir de experiências ditas simples, de origem motora percebeu que o desenvolvimento físico é totalmente organizado e dá-se de forma constante.

Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das

aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. È sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o cognitivo. (GALVÂO, 1995, p. 10).

Em 1907 Dupré que a partir de suas pesquisas síndrome da debilidade motora, composta de sincinesias (movimentos involuntários que acompanham uma ação).

Breve Histórico da Psicomotricidade

No século XVIII Descartes estabeleceu os princípios que acentuava que o corpo e a alma eram duas coisas distintas, em 1870 os médicos nomeiam de psicomotricidade fenômenos patológicos, porém o enfoque era neurológico, em 1909 um neurologista francês chamado Dupré estabeleceu o âmbito psicomotor, mesmo assim dissociando a neurológica e os problemas físicos e motor. No final do século XIX, a psicomotricidade era somente para área médica, mais especificamente neurológica.

Seja qual for à experiência proposta e o método adotado, o educador deverá levar em consideração as funções psicomotoras (esquemacorporal, lateralidade, equilíbrio, etc.) que pretende reforçar nas crianças com as quais está trabalhando. Mesmo levando em conta que, em qualquer exercício ou atividade proposta, uma função psicomotora sempre se encontra associada a outras, o professor deverá estar consciente do que exatamente está almejando e onde pretende chegar. (NEGRINE, 1995, p. 25).

Foi Wallon, em 1925 com o estudo sobre a relação entre motricidade e caráter, colocando o movimento humano como “instrumento na construção do psiquismo” (Levin, p.25).

A história do saber da psicomotricidade representa já um século de esforço de ação e de pensamento. A sua cientificidade na era da cibernética e informática, vai-nos permitir certamente, ir mais longe da descrição das relações mútuas e recíprocas da convivência do corpo com o psíquico. Esta intimidade filogenética e ontogenética representam o triunfo evolutivo da espécie humana, um longo passado de vários milhões de anos de conquistas psicomotoras.

(FONSECA, 1988, p. 99.)

Na antiga Grécia o corpo era cultuado, o corpo com músculos esculpidos como sinais da virilidade masculina eram muito valorizados. A palavra corpo provém, por um lado, do sânscrito “garbhas”, que significa embrião e, por outro lado, do grego “karpós”, que quer dizer fruto, semente, envoltura e, por último do latim “corpus”, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito (LEVIN, 2003, p.22), com o passar do tempo o corpo sofreu muitas mudanças em suas significações, para Platão a educação do corpo se dá em movimentá-lo 0, para Aristóteles o corpo era o molde da alma.

Para Wallon, médico ,psicólogo e pedagogo que foi considerado o pioneiro da psicomotricidade, de acordo com Fonseca(1988), foi Wallon que nos forneceu suas observações a respeito do desenvolvimento psicomotor da criança, ele diz que “o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo”. O movimento (ação), pensamento e linguagem são unidades inseparáveis. O movi-

mento é o pensamento em ato, e o pensamento é o movimento sem ato.

[...] é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (MARCONI; LAKATOS, 2009, p.188).

No Brasil a psicomotricidade de acordo com documento conta a partir da década de 50, um psiquiatra infantil, chamado Gruspun e um neurologista chamado Lefévre, enfatizaram o movimento para criança excepcional, como processo terapêutico, caracterizando os distúrbios psiconeurológico, era Gruspun que indicava atividades psicomotoras para tratar os distúrbios de aprendizagem.

[...] realizar atividades de alinhavo, perfurar papel, fazer bolinhas de papel para montar mosaicos não é necessariamente uma atividade psicomotora, mas é, quase sempre, apenas uma atividade motora, uma execução mecânica, descontextualizada da vida da criança e o que é pior, sem ser considerado o espaço onde a criança está inserida, o que leva automaticamente a não construção do ambiente educativo, aquele que só existe a partir das relações que se têm nos espaços (ALMEIDA, 2004, p. 28).

Desde então a psicomotricidade vem se aplicando na área de saúde e educação, os estudos mostram a influência do desenvolvimento psicomotor na educação, e a falta dele em crianças ditas com fracasso escolar.

Nós deveríamos levar mais longe essa lógica; se a criança tem deficiências que a impedem de chegar ao cognitivo, é porque o ensino que recebeu não respeitou as etapas de seu desenvolvimento psicomotor. Sob o aspecto da prevenção, passaríamos da reeducação à educação psicomotora. Portanto, torna-se importante estudar as funções psicomotoras, bem como sua importância para o desenvolvimento infantil.

(LAPIERRE, 2002, p. 25).

As habilidades psicomotoras, aliadas ao desenvolvimento da linguagem são pressupostos fundamentais para a aquisição do processo de alfabetização e posteriormente do letramento.

O desenvolvimento motor está relacionado às áreas cognitiva e afetiva do comportamento humano, sendo influenciado por muitos fatores. Dentre eles destacam os aspectos ambientais, biológicos,familiar, entre outros. Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLAHUE, 2005, p. 03).

Segundo Ajuriaguerra (in Condemarín e Chadwick, 1987), o desenvolvimento da escrita depende de diversos fatores: maturação geral do sistema nervoso, desenvolvimento psicomotor geral em relação à tonicidade e a coordenação dos movimentos e desenvolvimento da motricidade fina dos dedos e mãos.

A educação psicomotora é uma técnica, que através de exercícios e jogos adequados a cada faixa etária leva a criança ao desenvolvimento global de ser. De-

vendo estimular, de tal forma, toda uma atitude relacionada ao corpo, respeitando as diferenças individuais (o ser é único, diferenciado e especial) e levando a autonomia do indivíduo como lugar de percepção, expressão e criação em todo seu potencial. (NEGRINE, 1995, p. 15).

A psicomotricidade além de suas contribuições para educação descobriu-se com isso que o desenvolvimento psicomotor está ligado não só a relações biológicas, mas também a influência do meio, como por exemplo, a coordenação motora, o equilíbrio e o esquema corporal refletem na imagem que a criança tem de si, e consequentemente essas percepções tanto externas quanto externas que faz com que a criança viva conflitos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo contextualizar a psicomotricidade e mostrar como o exercício psicomotor é importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, e a sua influência Para Piaget (1992), Lê Boulch (1987) e Winnicott (1982), a criança precisa de uma educação voltada para o corpo, ou seja a criança como sujeito da aprendizagem e não como um objeto, uma educação pelo brincar, através de jogos faz com que essas crianças adquira habilidade e se perceba como um todo, e não como mente separada do corpo, e é na educação infantil, etapa imprescindível para o desenvolvimento da criança.

"A atuação pedagógica e intencional do adulto, na Educação Infantil, adquire uma importância decisiva para o desenvolvimento psíquico da criança, tendo em vista que o desenvolvimento não é deflagrado por determinantes biológicos, mas pelo lugar que a criança ocupa nas relações sociais e pela vida concreta que ela vive" (Guimarães, p.159, 2005).

É na educação infantil que acriança vai vivenciar, se a escola proporcionar é claro de forma lúdica e prazerosa.

Atualmente com as novas tecnologias a tendência é que as crianças fiquem em frente a computadores e televisão, precisando despertar para o movimento.

Os jogos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana. Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores, podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores. (...) Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si caráter moral, o respeito a elas devido, é ele sim, moral (...) Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre jogadores e não da mera aceitação de normas impostas por autoridades estranhas a comunidade de jogadores. Piaget (apud La TAILLE, 1992, p.49).

A educação infantil utiliza o brincar como uma ponte para o desenvolvimento das próximas etapas. Nesse sentido é importante ressaltar o quão é imprescindível o investimento na formação profissional teórico –prática.

Nessa primeira etapa da vida a criança deve ter a oportunidade de aproveitar esse rico universo para explorar as potencialidades e habilidades da, tendo consciência plena de que isso lhe dará suporte para outras etapas do ensino, trans-

formá-lo num adulto que teve oportunidade de expressar-se enquanto criança, tendo uma infância feliz e consequentemente, se torne um adulto feliz e pleno.

A representação que a pessoa tem de uma experiência é outro fator que influencia a aprendizagem e, por conseguinte o desenvolvimento, e está relacionada ao sistema de significados que esta internalizou ao longo do tempo, aos modelos internos de experiências, que influenciam suas suposições e as considerações em relação ao mundo que a rodeia e que determinam, por sua vez, a maior parte de suas expectativas e comportamentos posteriores (PAPALIA e OLDS, 2000).

Se a criança possuir um bom controle motor, poderá explorar o mundo exterior, fazer experiências concretas que ampliam o seu repertório de atividades e solução de problemas, adquirindo assim, várias noções básicas para o próprio desenvolvimento intelectual, o que permitirá também tomar conhecimento do mundo que a rodeia e ter domínio da relação corpo e meio.

(...) Os interacionistas ao defenderem a interação da natureza com o ambiente na constituição do indivíduo trazem consigo a ideia do indivíduo em metamorfose e, portanto, capaz de transcender em alguns momentos, inclusive as limitações que a natureza lhe impôs através da estimulação e mediação do outro. Assim, concebem o sujeito como ser ativo no mundo, e seu desenvolvimento como produto de múltiplos fatores interatuantes. (Santos, Xavier e Nunes 2009, p. 35).

Quando o professor se conscientizar de que a educação pelo movimento é um instrumento e uma peça importante e fundamental do edifício pedagógico, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para a sua existência futura no mundo adulto, essa atividade não ficará mais relegada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AJURIAGUERRA, J. Manual de psiquiatria infantil. São Paulo: Masson, 1983.

CONGRESSO BRASILEIRO de PSICOMOTRICIDADE. Psicomotricidade: uma realidade transdisciplinar: Anais. Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, Olinda: Nove, 2004.

FONSECA, Vitor da. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 1ed. São Paulo: Phorte, 2001.

LAPIEERE, André. A Educação psicomotora na escola maternal. São Paulo:

Manole, 1986.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: Do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre:Artes Médicas,1982.

LEVIN, Esteban. A clínica psicomotora: O corpo na linguagem. Petrópolis:

Vozes, 2000.

MASSUMI, Mariana. O Corpo e suas Dimensões anímicas, espirituais e políti-

cas: perspectivas presentes na história da cultura ocidental e brasileira.

Ribeirão Preto, v.1 n.1, p.7, 2005.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIAJET, Jean. Seis estudos de psicologia. trad. de Maria Alice M. D' Amorim e

Paulo S.L. Silva, Rio de Janeiro: Forense-Universitária Ltda. 1987. RAPPAPORT, Clara R. FIORI, Wagner R. e DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento. 4 volumes, São Paulo: EPU, 1981.

ROSA NETO, F. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.
WALLON, Henry. Do ato ao pensamento: Ensaio de psicologia comparada. trad. de J. Seabra Dinis, Lisboa: Moraes editora, 1979.

ENSINO HÍBRIDO: DESAFIO CONTEMPORÂNEO PEDAGÓGICO

ARMANDO ALVINO FERREIRA NETO

RESUMO:

Na atualidade, com as transformações tecnológicas incorporadas no ritmo social, os educadores podem partir para uma formação diferenciada, adaptados às mudanças de novas formações e profissões, nos quais o professor pode flexibilizar o ensino pelas novas tecnologias, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A tecnologia pode somar com as aulas do docente, de modo a promover uma educação qualitativa e cada vez mais inovadora com novas tecnologias. Ser professor na era tecnológica é enfrentar desafios que a sociedade propõe nos quais todas as esferas devem acompanhar o ritmo acelerado que cada vez mais surge com as transformações sociais. O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporam os recursos tecnológicos digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Ensino híbrido. Metodologia Ativa.

ABSTRACT:

Nowadays, with the technological transformations incorporated in the social rhythm, educators can start with a differentiated formation, adapted to the changes of new formations and professions, in which the teacher can make teaching flexible by the new technologies, respecting the learning rhythm of each student. . Technology can add to the teacher's classes, in order to promote a qualitative and increasingly innovative education with new technologies. Being a teacher in the technological age is to face challenges that society proposes in which all spheres must keep up with the accelerated pace that increasingly arises with social transformations. Blended learning follows a trend of change that has occurred in practically all services and production processes of goods that incorporate digital technological resources. In this sense, it has to be

understood not as another fad that parachutes into education, but as something that is here to stay.

KEY-WORDS: Learning. Hybrid teaching. Active Methodology.

1 INTRODUÇÃO

O ensino híbrido consiste em uma mistura de atividades digitais e presenciais, onde os alunos poderão participar de sessões no campus, sessões digitais no mesmo fuso horário ou sessões digitais em um fuso horário diferente. Essa definição ampla abrange vários aspectos do ensino, e há muitas partes móveis da pedagogia que incluem estilos de ensino, feedback e avaliação. O ensino híbrido se resume ao estudo de diferentes métodos de ensino como um desafio.

As ferramentas digitais no mundo da educação trazem diversas concepções e comportamentos dos docentes mediante os desafios que surgem durante o ensino/aprendizagem, nos quais há questionamentos referente ao uso e a convivência com a natureza tecnológica, por questões de costume ou adaptação ao modernismo cultural tecnológico.

O trabalho apresenta como justificativa o comportamento docente que está habituado a metodologias tradicionais, questiona o uso da tecnologia, não demonstrando pela postura o interesse em vencer desafios baseados na aprendizagem dos alunos. Porém ao fazer o uso das tecnologias, há diversas ferramentas que podem mediar a construção do conhecimento, nos quais o professor pode buscar novos conhecimentos e inovações. Diante disso, a tendência educativa em decorrência das práticas é o ensino híbrido.

Assim, como o docente pode combinar suas atividades com diferentes propostas, deixando o aluno no centro de sua aprendizagem?

Assim, o objetivo geral do trabalho é verificar como o ensino híbrido é uma tendência contemporânea pedagógica e objetivos específicos verificar a educação diante da sua função social; analisar a tecnologia dentro da educação e verificar o ensino híbrido como tendência pedagógica.

A metodologia do trabalho é uma pesquisa bibliográfica de livros e artigos, pesquisados e sites de confiança com as palavras chaves ensino híbrido; metodologia ativa; tendência pedagógica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 EDUCAÇÃO E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Segundo Oliveira e Souza (2019) depois de 70 anos após sua promulgação, sente-se a falta da efetivação de atividades transdisciplinares, projetos, conscientização de toda a comunidade escolar do papel importante dos direitos humanos na vida do homem, pois é vivenciado no cotidiano da instituição inúmeras situações que demonstram a ausência dos direitos humanos como agressividade, desmotivação, bullying, introspecção, discriminação, preconceito, mudança de comportamento devido a problemas vivenciados em casa, etc.

Tais situações demonstram que a escola deve estar atenta e preparada para tais demandas, observando seu aluno, as

mudanças por ele proferidas ao longo do período letivo, a alteração de seu comportamento, o isolamento que ele se propõe a exerce dos demais, a forma como está criança, adolescente ou jovem trata os outros, a forma como eles são tratados nos espaços que vivem e convivem, para que assim possa intervir proporcionando os direitos a que eles tem. (OLIVEIRA; SOUZA, 2019, p. 106).

Daí surge a preparação docente diante de vários cenários que inibem os direitos humanos através da vivência escolar. Deste modo, Oliveira e Souza (2019) fala do novo olhar que o professor deve ter para o aluno com humanidade, solidariedade, fraternidade, empatia, amor ao próximo, cidadão de direitos e deveres, fazer então perceber o momento de fazer o encaminhamento correto para que o discente não tenha seus direitos violados, trabalhando de maneira multidisciplinar, envolvendo toda a escola e se necessário órgãos deliberativos, como o conselho tutelar, pois a escola tem papel primordial na socialização de seus discentes, para tanto precisa cuidar para que estas relações sejam respeitosas, afetuosas, justas, tranquilas e continuadas.

Logo, Philippi Jr e Silva Neto (2011) coloca que para que as transformações necessárias sejam iniciadas, é preciso que o docente tome conhecimento dos propósitos teóricos que justificam a necessidade da ação interdisciplinar, a fim de assumir uma atitude em defesa da prática da construção do conhecimento mais abrangente da realidade.

Educar virou sinônimo de mediação para novas práticas de aprendizagem, mudando o papel do docente na educação, nos quais o educando torna-se ativo na relação de ensino/aprendizagem.

De acordo com Paiva [et al] (2016) dentro da atualidade, há um entendimento de que os procedimentos de ensino são tão importantes quanto os próprios conteúdos de aprendizagem, nos quais as técnicas de ensino tradicional passam a fazer parte do escopo de teóricos não só da área da educação, mas de toda a comunidade intelectual que busca identificar suas deficiências e buscam propor novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Vasconcellos (2005) coloca que a pesquisa pedagógica cientificamente, no cotidiano da escola e na situação atual na sala de aula em grandes linhas, pode ser caracterizada como uma metodologia baseada no “tradicional”, modelo que se aproxima mais na história educacional, nos quais há discurso de rejeição, é o modelo mais presente no cotidiano escolar, não por vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente.

Conforme Vasconcellos (2005) no momento forte de uma crise na educação e diante de tanto questionamentos, muitos professores têm uma tendência de defesa explícita do ensino tradicional, uma verdadeira onda neoconservadora, nos quais o educador não domina o processo e o produto de seu trabalho, já que este está excluído das grandes decisões e, portanto, do próprio sentido de sua atividade, fazendo os professores cumprirem de forma mecânica rituais e rotinas institucionais.

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes

possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 271).

Vasconcellos (2005) chega ao ponto da metodologia expositiva, o professor se concentra na exposição, procurando trazer para os alunos os elementos mais importantes para a compreensão, recuperando o conhecimento acumulado pela humanidade: "Na metodologia expositiva o aluno recebe tudo pronto, não problematiza, não é solicitado a fazer relação com aquilo que já conhece ou a questionar a lógica interna do que está recebendo e acaba se acomodando".

(VASCONCELLOS, 2005, p. 23).

Desta forma, conforme Diesel, Baldez e Martins (2017) a mudança de metodologias não é simples de ser efetivada, posto que toda metodologia de ensino e de aprendizagem parte de uma concepção de como o sujeito aprende, cada um no seu percurso formativo, quer como estudante ou professor, age em consonância com as concepções de educação e de aprendizagem que possui, fazendo-se necessário trazê-las à reflexão como possibilidade de ressignificação da prática docente.

De acordo com Berbel (2011) em decorrência das ideias dos estudiosos de educação das últimas décadas que afirmam que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade, embora as informações são imprescindíveis, elas teriam em si, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo.

A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive. (BERBEL, 2011, pp. 25-26).

Berutti e Marques (2009) coloca que cabe ao professor conhecer, levar em conta e valorizar os conhecimentos que os alunos são portadores, buscando ampliar o diálogo entre o conhecimento prévio e os novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes a serem desenvolvidas, sendo proposto em diferentes momentos e ampliados conforme as necessidades diagnosticadas, com a participação dos diferentes sujeitos ali envolvidos. A aprendizagem é um processo profundamente social, cabendo ao professor impulsionar o desenvolvimento cognitivo, social e ético dos seus alunos.

2.2 A TECNOLOGIA E A EDUCAÇÃO

Os meios tecnológicos trouxeram muitas mudanças para educação, trazendo um novo perfil de alunos e docentes, tem o lado positivo para a velocidade de informações, mas ao mesmo tempo pode deixar pessoas excluídas socialmente por

não se adaptarem aos novos meios.

De acordo com Kenski (2013) as tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço, onde aparece a velocidade das alterações que ocorrem em todas instâncias do conhecimento e sempre aparecendo inovações enquanto o mundo se acelera.

Kenski (2013) coloca que na atualidade vão surgindo estudos dos tempos e a velocidade das transformações tecnológicas acelera o ritmo da vida, incorporando novos elementos identificados como fatores determinantes em cada tempo. “O desafio maior é poder pensar na formação diferenciada para a ação nessa nova realidade, sobretudo a dos educadores, ou seja, os que têm no exercício do ensino diferenciado e contínuo a dinâmica que orienta os novos aprendizados. ” (KENSKI, 2013, p. 52).

Logo, Kenski (2013) coloca que a formação ocorre permanentemente e os tempos se mesclam, as formas flexíveis de atuação e as mudanças dos perfis dos profissionais e dos estudantes mostram que na atualidade, tanto o trabalho como a formação são aspectos relacionados permanentemente ao longo da vida. Mostrando então, na visão do autor, que as profissões devem estar sempre buscando novas formações para se adaptar ao tempo.

A flexibilidade da atuação do docente corresponde também ao oferecimento de programas flexíveis de ensino que refletem na formação de novas atitudes e comportamentos dos alunos. Antes de tudo, eles precisam aprender a gerenciar seus tempos, ou seja, a utilizá-los de forma mais eficaz para garantir a realização das atividades e exercícios de acordo com sua disponibilidade e no prazo estipulado. (KENSKI, 2013, p. 54).

Surge, desta forma, conforme Kenski (2013) uma mediação tecnológica que facilita novos projetos pedagógicos, respeitando o ritmo de aprendizagem dos alunos de todas as idades e níveis de ensino, espaços e tempos disponíveis para estudar e trabalhar.

O autor coloca novas formas de aprendizagem dentro de programas flexíveis nos quais é preciso saber administrar o tempo, como formas que já existem, porém, ainda não estão adaptados aos novos comportamentos da formação com a tecnologia, colocado também um ritmo dentro do tempo.

Kenski (2013) coloca que deve ser respeitado o ritmo pessoal dos alunos, considerando a responsabilidade do aluno de adquirir novos conhecimentos, mas também novos hábitos e atitudes de autonomia para o gerenciamento do tempo, para organização e para disciplina pessoal.

A tecnologia, em sua versão mais avançada, altera a relação temporal e redefine os espaços de atuação profissional. O professor passa a atuar em qualquer lugar, desde que esteja conectado e interagindo com o trabalho. Essa relação professor-trabalho, mediada pelas tecnologias, avança pelos seus tempos diários, outrora “livres”, e alcança os finais de semana e mesmo as férias. (KENSKI, 2013, p. 54).

Brito (2012) coloca que devemos observar que vivemos em uma sociedade tecnológica. Dentro do cotidiano do indivíduo ocorrem situações em que a tecnologia se faz presente e necessária, assumindo então, uma educação e tecnologia como ferramentas que podem proporcionar ao sujeito a construção do conhecimento, preparando-o para que tenha condições de criar artefatos tecnológicos, operacionaliza-los e desenvolvê-los.

Assim Brito (2012) considera que a análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica dependerá do particular conceito de educação que orienta o procedimento inovador e que toma ele como parâmetro, tendo como necessidade real de que os educadores comprometidos com o processo educativo se lancem à produção ou à assimilação crítica de inovações de caráter pedagógico, podendo aproveitar o estreito espaço de movimento existente no campo educacional para gerar mudanças que não sejam simples expressões da modernidade.

Conforme Wunsch (2018) é fato que a utilização dos recursos tecnológicos, como as redes sociais, mais presentes nas salas de aulas nos últimos anos e o interesse pelo trabalho em colaboração, vem despertando interesse no cenário de práticas docentes, por isso, a capacidade de inovar é gerada por meio da eficácia em processar informações coletivamente e transformá-las em conhecimento.

2.3 O ENSINO HÍBRIDO COMO TENDÊNCIA PEDAGÓGICA

Segundo Kenski (2013) muitos imaginavam que na sociedade digital a escola poderia desaparecer e poderia ocorrer a extinção da função de professor. Mas, conforme o autor, a escola é uma instituição social de espaço privilegiado e a formação de professores precisa ser repensada, novos caminhos que garantam a todos a prática docente em novos rumos. O professor é o agente principal responsável pelo alcance e pela viabilização da missão da escola diante da sociedade, necessitando da escola e ação dos professores revisar a crítica e reorientação dos modos de ação.

Malacrida e Barros (2011) coloca que as novas tecnologias da informação trouxeram um grande impacto significativo nas transformações culturais da atualidade. Com o acúmulo de informação, a velocidade na transmissão, a superação das limitações espaciais e a utilização de multimídia levando a modificação de conceitos básicos de tempo e espaço, a noção de realidade começa a ser repensada diante da possibilidade da realidade virtual.

Brito (2012) considera que para que as tecnologias na sala de aula não se constituam apenas em uma novidade e não se prestem ao disfarce dos problemas reais existentes, é considerado conveniente que os professores compreendam e aceitem que, atualmente, as mudanças tecnológicas proporcionam os instrumentos necessários para responderem às exigências quantitativas e qualitativas da educação, precisando reconhecer as tecnologias e adaptá-las às finalidades educacionais.

Em um contexto repleto de informações advindas de todos os meios, tornase relevante a análise de como os recursos digitais de informação e comunicação estão impactando tais necessidades e pro-

movendo outras novas constantemente. A partir do momento em que damos conta dos conceitos que cercam o universo das tecnologias e, ainda, como estas são incorporadas de forma tão intensa na sociedade ao longo dos tempos, chega a hora de analisarmos quais e de que forma estão vinculadas à educação. (WUNSCH, 2018, p. 58).

Um dos principais desafios da educação atual, sob uma perspectiva mais reflexiva e crítica, é ser coerente com as necessidades pessoais e sociais dos seus agentes: alunos, professores, gestores e responsáveis. (WUNSCH, 2018, p. 58).

Desta forma, Wunsch (2018) coloca que antes de tudo é preciso enfatizar que a educação é um dos pilares da sociedade, nos quais ela pode ser considerada uma ligação com as outras áreas, a escola é um espaço onde se promove a educação e não pode ficar alheia aos recursos digitais que interfere no modo de cada vida.

Wunsch (2018) coloca que é sabido que as tecnologias são usadas no cotidiano, mas não de forma pedagógica para um ensino formal, portanto, para saber se são boas fontes de incentivo às atividades realizadas na escola é preciso que os professores questionem se realmente são fontes de apoio para melhoria dos procedimentos pedagógicos ou se apenas estão digitalizando o que foi realizado.

A abordagem torna-se estruturalmente sobre as práticas interativas, as quais são explicitadas na literatura como ponto crucial para que os profissionais sejam proficientes, entusiasmados por uma visão holística da eficácia, pois diferentes modos de formação exigem novas adequações práticas. (WUNSCH, 2018, p. 65).

Conforme Wunsch (2018) ao pensar na prática do professor de forma inovadora com as tecnologias na educação básica é possível afirmar que a competência docente está associada a uma visão técnica do saber individual, que enfatiza a importância decisiva da explanação do conteúdo e é considerado aquela que encara o processo como multidimensional e coletivo.

Philippi Jr e Silva Neto (2011) diante das considerações que ilustram o modo de operar o paradigma hegemônico da ciência moderna, encontra-se problema nas implicações presentes, sobretudo quando se considera o avanço do conhecimento na atualidade, passando necessariamente pela importância de considerar os fenômenos complexos da natureza e sociedade como objeto primordial da ciência moderna.

O ensino híbrido ou blended learning é um modelo de ensino que integra as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com as atividades de docência. (KRAVISKI, 2020, p. 6).

De acordo com Kraviski (2020) o ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporam os recursos tecnológicos digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar. O ensino híbrido é muito mais do que um ensino semipresencial, comumente conhecido nas instituições de ensino. Refere-se a combinações de atividades, com

diferentes propostas, baseadas em deixar o aluno no centro de sua aprendizagem. O professor, neste caso, deixa de ser um mero transmissor do conteúdo, função que exerce tradicionalmente.

É impossível hoje conceber a educação tradicional como fator de desenvolvimento equitativo, pois que a velocidade da tecnologia descarta a possibilidade de nivelamento entre os países. Tais fatos influenciam sobremaneira os índices sociais, interferem na utilização dos recursos naturais e até mesmo descaracterizam a cultura dos povos. (KRAVISKI, 2020, p. 17).

De acordo com Calhau [et al] (2019) as metodologias ativas não são algo totalmente novo do ponto de vista histórico, nos quais as práticas pedagógicas estão sob outra óptica, que vêm adotando mecanismos poucos experimentados nas escolas em outros momentos, como ferramentas digitais, recursos tecnológicos e atrativos do mundo contemporâneo, mas também lança mão de instrumentos acessíveis desde os tempos primeiros que, usados de uma maneira diferente, acabaram por transformar a escola em um lugar que proporciona diferentes aprendizagens.

Conforme Calhau [et al] (2019) é preciso adaptar-se à realidade que educadores e educandos estão inseridos, de modo em que ambos possam trabalhar, concomitantemente, a fim de que os educandos de fato, possam tornar-se os principais atores de seu saber, nos quais o educador nas metodologias ativas passa a ter, além de outro olhar para o que já está à sua disposição, uma nova postura de especialista do processo de ensino e aprendizagem, passando a ter um papel mais importante pra si e para o crescimento dos educandos, pois passa a lhe ser atribuída a função de mediador, motivador, pesquisador, aprendendo a relativizar, valorizar a diferença e aceitar o provisório.

A aprendizagem significativa, ao contrário da mecânica, possibilita ao educando (a) aplicá-la no seu dia a dia, porque compreende sua importância. Sendo assim, ao eleger o aprender como centralidade do processo é possível verificar sua significância. (CALHAU [et al], 2019, p. 2).

Desta forma, é essencial, conforme Calhau [et al] (2019), superar a dicotomia teoria e prática, nos quais o educador deve se preocupar em criar situações-problema que objetivem que o educando possa acessar seus conhecimentos prévios e colocá-los em prática de acordo com a necessidade e o educador pode se dispuser como um pesquisador em serviço para realizar mediações, apontamentos e orientações.

Utilizar as metodologias ativas para impulsionar e potencializar a aprendizagem dos (as) educandos(as) pressupõe considerá-los como centro deste processo de aprendizagem, como agentes protagonistas que constroem e reconstroem saberes de maneira ativa. (CALHAU [et al], 2019, p. 5).

Desta maneira, Diesel, Baldez e Martins (2017) coloca que as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea trazem em seu processo a exigência de um novo perfil docente, ocorrendo a necessidade de repensar a formação de professores, tendo como ponto de partida a diversidade dos saberes essenciais à sua prática, transpondo, assim, a

racionalidade técnica de um fazer instrumental para uma perspectiva que busque ressignificá-la, valorizando os saberes já construídos, com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica, nos quais os saberes necessários ao ensinar não se restringem ao conhecimento dos conteúdos das disciplinas.

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (MORAN, 2015, p. 15).

Ao passo que, conforme Moran (2015) a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora, nos quais os métodos tradicionais que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil, mas com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com pessoas diferentes.

Conforme Brito (2012) o professor na condição de ser humano, é construtor de si mesmo e de sua história, essa construção ocorre pelas ações em um processo interativo permeado pelas condições e pelas circunstâncias que o envolvem. “O docente é criador e criatura ao mesmo tempo: sofre influências do meio em que vive e através delas deve autoconstruir-se” (BRITO, 2012, p. 45).

Quando se fala em prática pedagógica, o professor é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de suas atividades, dá direção ao ensino e à aprendizagem. (BRITO, 2012, p. 45).

Philippi Jr e Silva Neto (2011) coloca que muitos professores ainda não compreenderam que o ensino propicia a apropriação da cultura e ao mesmo tempo o desenvolvimento do pensamento, os processos estão articulados entre si, formando uma unidade, não podendo separar os métodos dos conteúdos. “Conhecimentos esses situados no contexto de vida das pessoas, possibilitando, assim, engrenar o principal motor do processo de aprendizagem, a motivação intrínseca, o desejo de aprender. (PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011, pp. 128- 129).

Porto (2017) coloca que o currículo transdisciplinar deixa de lado uma ideia de sequência linear de ensino, estimulando o pensamento complexo por meio de pesquisa e observação dos diferentes contextos sociais dos alunos e da discussão acerca da realidade.

Moran (2015) coloca que as metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos, se desejam que os alunos sejam proativos, o docente precisa adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes para que sejam criati-

vos, precisam experimentar inúmeras possibilidades de mostrar sua iniciativa. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” (MORAN, 2015, p. 19).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

As técnicas do ensino tradicional ainda fazem parte da realidade escolar da atualidade, muitas vezes por questões do educador não saber efetivar práticas diferenciadas com novas metodologias de ensino, preservando assim a postura neoconservadora e a forma mecânica das rotinas institucionais, mantendo os estudantes com posturas passivas da recepção do conhecimento.

A transmissão do conteúdo não é suficiente para participação ativa do educando na sociedade, não cabe mais uma aula que coloca o aluno na condição de expectador do mundo, demandando o desenvolvimento da capacidade humana. Refere-se a combinações de atividades, com diferentes propostas, teoria associada à prática, tornando a aprendizagem significativa, pautadas em deixar o aluno no centro de sua aprendizagem. O professor, neste caso, deixa de ser um mero transmissor do conteúdo, função que exerceu tradicionalmente.

O processo educativo está em fase de grandes mudanças, não ficando mais preso dentro da informação da sala de aula. A qualidade dentro da educação faz parte de um conjunto de fatores que estão inter-relacionados e podem melhorar em conjunto.

A escola deve assumir um papel de emancipação crítica para combater as perspectivas da sociedade capitalista, o professor deve colaborar diante da forma complexa que está à educação, com o objetivo de construir através da prática pedagógica uma educação integral, com ações inovadoras e saberes que acompanham o mundo e suas transformações, construindo novos caminhos dentro da formação e conhecimento para melhoria da educação.

As transformações sociais estão cada vez mais repentinas e as tecnologias dentro da educação devem ser dinâmicas, acompanhando a velocidade de informação e inovação. O professor deve enfrentar o desafio, mudando o perfil profissional com competências diferenciadas, buscando sempre novas formações e se tornando um mediador tecnológico.

O professor conta com um novo ambiente além da sala de aula, o ambiente digital. É um novo conceito de educação, transformando a missão da escola diante da sociedade e do conhecimento, com um novo perfil de alunos que estão envolvidos na informação, rompendo com o paradigma do professor detentor do conhecimento para o mediador com novas metodologias ativas.

As metodologias ativas aparecem de forma diversificada com os recursos tecnológicos e instrumentos acessíveis, transformando a escola em um lugar que proporciona diferentes aprendizagens, devendo ocorrer à adaptação dos educandos como principais atores do seu saber e

o educador passa a ter uma nova postura com a função de mediador, motivador, pesquisador, aprendendo a relativizar, valorizar a diferença e aceitar o provisório.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Londrina: Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. Ensinar e aprender história. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BRITO, Glaucia da Silva. Educação e novas tecnologias. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CALHAU, Thaís Andrea de Carvalho [et al]. Metodologias ativas: mediação, protagonismo e aprendizagem. Prefeitura de Guarulhos, CEMEAD, 2019.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Lajeado, RS: UNIVATES Centro Universitário Centro Universitário Univates, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e tempo docente. Capinas, SP: Papirus, 2013.

MALACRIDA, Vanessa Ananias; BARROS, Helena Faria de. A ação docente no século XXI: Novos Desafios. Presidente Prudente: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. PG: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social. Série Anais do XXIX Simpósio

Brasileiro de Política e Administração da Educação. [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE,2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira [et al]. Metodologias ativas de ensinoaprendizagem: revisão integrativa. Sobral: SANARE, 2016.

PORTO, Humberta Gomes Machado. Currículos, programas e projetos pedagógicos. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017

PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia &b inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2005.

WUNSCH, Luana Priscila. Tecnologias na educação: conceitos e práticas. Curitiba: Intersaberes, 2018.

A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CAMILA CALDERON BARBOSA

Resumo:

O presente estudo tem por objetivo compreender se os contos de fadas podem influenciar no desenvolvimento das crianças. Assim realizamos uma pesquisa onde observamos como os contos de fa-

das surgiram, sua função social e como se mantém atrativa até hoje. Em seguida aprofundamos os estudos sobre a psicanálise e analisamos alguns contos de fadas. E por fim o desenvolvimento infantil. A metodologia estudada foi bibliográfica. Constatamos que sim os contos de fada têm seu valor para o desenvolvimento infantil.

Palavras- chave: contos de fada, desenvolvimento infantil, psicanálise.

INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando um momento onde as crianças são bombardeadas de informações, brinquedos, histórias, programas e tudo mais que a tecnologia nos trouxe, mas quantidade nem sempre é qualidade. Temos vistos na questão literária histórias esvaziadas, onde as crianças não conseguem aparatos para refletir sobre dilemas da vida. Alguns profissionais que trabalham com crianças, muitas vezes anula a importância dos contos de fadas tradicionais, recriminando por acharem que são histórias cruéis para crianças tão pequenas.

Sabendo sobre alguns questionamentos, buscamos com esse trabalho justificar a importância que os contos infantis têm na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para a realização desse trabalho, foi utilizado como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos, “a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro, tanto a pesquisa de laboratório quanto à de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica”. (1992, p.44)

Buscamos através de pesquisas, basear nos estudos de autores que dedicaram a estudar sobre a importância, a história dos surgimentos, os motivos que os mantém tão atrativos para as crianças mesmo sendo histórias muito antigas.

Embasamos a maior parte dos capítulos nos estudos de Karin Hueck, Bruno Bettelheim e o casal Diana e Mario Corso. Mas outros documentos e estudos foram usados como pesquisa para elaboração do mesmo como: Radino, Scheneider, Tatar entre outros.

DESENVOLVIMENTO

Não se sabe ao certo sobre o ano de surgimento dos contos de fadas e muito menos de onde surgiram essas narrativas, o que sabemos, é que são histórias milenares que foram sendo passadas oralmente de pais para filhos, de um povo a outro onde cada versão foi se adaptando as características de acordo com a região e suas tradições.

Hueck no livro “O lado sombrio dos contos de fadas” nos relata que em 850 d.c na China, há registro de uma história muito parecida com a Cinderela que conhecemos, escrita pelo francês Charles Perrault isso em 1967. Na versão chinesa um homem mora com 2 mulheres em uma caverna, com cada uma delas ele teve uma filha. Uma das mulheres morreu e a “madrasta”, passou a tratar Ye

Xian como empregada, ela desmerecia a menina, dava-lhe as piores tarefas. Essa garota tinha como único amigo um peixe dourado e quando a madrasta descobriu, tratou logo de assar e comer o peixe, não queria que Ye Xian tivesse nenhum motivo para sentir alegria. Ela ficou muito triste e guardou os ossinhos do peixe, já que um feiticeiro contou que eles eram mágicos e que eles poderiam atender a pedidos. Aconteceu um festival de Primavera e Ye Xian ficou interessada a participar, a madrasta logo a proibiu com medo que ela ofuscasse sua filha, então a menina recorreu aos ossinhos e em um passe de mágica ela foi coberta com um maravilhoso vestido azul, em seus pequenos pezinhos apareceram sapatos de ouro. No festival, todos só queriam olhar para Ye Xian inclusive a madrasta e a irmã, com medo ela fugiu e perdeu um dos sapatinhos que acabou nas mãos de um guerreiro que se encantou pelo tamanho do sapatinho e foi em busca de sua dona. Ele logo descobriu que o sapato era de Ye Xian mas se espantou quando a encontrou, pois suas roupas eram muito simples, logo entendeu que se tratava da moça mais bonita do condado. A irmã e o madrasta morreram soterrada em uma avalanche que caiu sobre a caverna onde moravam.

O enredo é muito parecido com a história da Cinderela que conhecemos escrita por Perrault, que inspirou Walt Disney, elas têm entorno de mil anos de diferença. E como essa versão chinesa, tem diversas pelo mundo, onde a mocinha é maltratada pela madrasta má e a irmã e ela vence tudo e supera a maldade e as pessoas que a oprimiram. Para ser mais exata no sex. XIX Marian Cox uma colecionadora de Cinderelas, angariou 345 variações desta história.

"As versões folclóricas espalhadas pelos cinco continentes variam de acordo com o cheiro e o tempero de cada local, e é curioso ver o que cada cultura fez com a heroína." (HUECK,2016).

Na versão chinesa a menina recebe ajuda dos ossinhos, na versão de Perrault ela recebe ajuda da fada madrinha, já na versão dos irmãos Grimm com

"A gata borralheira" ela recebe ajuda dos animais e da falecida mãe, na versão Sérvia a mãe não morre vira uma vaca, na versão da Filipina um mágico que a ajuda, e ela coloca um chinelinho dourado no lugar do sapato de ouro ou cristal, na versão Turca ela é um homem, na versão Baiana ela é uma menina pobre e se transforma na rainha do Carnaval. Sem falar nas Cinderelas que temos nos programas que transformam meninas, como o do Netinho de Paula e Luciano Huck.

Esses pequenos detalhes, que variam de cultura para cultura, são um dos temas favoritos para os especialistas em folclore. Usadas como pistas para um mundo distante, as particularidades dos enredos servem para descrever a cultura de origem de um conto porque refletem o ambiente do qual foram extraídos. O enxerto de minúcias regionais aparece em qualquer história, não só em Cinderela. Os contadores de histórias ouviam as narrativas, memorizavam o enredo e, na hora de recontá-las, acabavam mudando um detalhe ou outro. Iam, aos poucos introduzindo elementos de seu cotidiano e de sua paisagem para os ouvintes se identificarem com os dramas das personagens com facilidade. (HUECK,2016).

O Antropólogo Americano Frank Hamilton vivenciou essa apropriação da história, no fim do século XIX ele viveu com um povo indígena chamado Zunis e contou a eles uma fábula italiana. Após um ano ele voltou a tribo e ouviu de um indígena a mesma fábula, o enredo continuava o mesmo só que agora com elementos e linguagem indígenas. Virou um conto Zunis.

Para Bernhard Lauer, diretor do Museu Grimm na Alemanha, um dos maiores especialistas em contos de fadas do mundo já temos evidências suficientes que mostra que os contos foram sendo difundidos e adaptado ao longo dos séculos em diversas culturas.

Os contos tem tantos pontos em comum que um folclorista finlandês chamado Annti Arnee os classificou e publicou um livro chamado "Índice de

Tipos de Contos Populares" no qual agrupou as histórias mais conhecidas da Escandinávia, o americano Stith Thompson expandiu essa lista registrando as histórias da Europa, concluiu esse trabalho em 1961. Hoje essa tabela é conhecida como Arnee-Thompson onde as histórias são registradas e separada de acordo com os elementos que a compõe. Esta tabela ajuda no momento de coletar e registras novas narrativas e também a encontrar versões antigas do mesmo conto.

O que torna difícil definir quem as inventou, os mesmos temas, anseios, sonhos e desejos permeiam as diversas culturas. Podemos pensar nos contos de fada como a construção coletiva de povos para explicar situações como morte, perda, partidas ou para entreter o povo com aventuras e magia.

Os contos, em sua essência, não eram destinados ao universo das crianças, uma vez que as histórias eram recheadas de cenas de adultério, canibalismo, incesto, mortes hediondas e outros componentes do imaginário dos adultos. Souza (2005) faz menção aos contos, descrevendo-os como histórias que narravam o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural. Eram relatados por narradores profissionais, os quais herdavam essa função dos antepassados, ou como uma simples tradição transmitida de pessoa para pessoa. Geralmente, as narrações ocorriam em campos de lavouras, reuniões sociais, nas salas de fiar, casas de chá, nas aldeias ou nos demais espaços em que os adultos se reuniam (RADINO, 2001, 2003 p.134).

O que não podemos deixar acontecer é confundir o registro escrito dos contos com a sua criação. Muitos consideram Charles Perrault o primeiro a coletar e organizar contos de fadas em um livro para criança no sec. XVII. Ele ouvia as histórias de contadores populares adequava a cultura da época, acrescentava detalhes descritivos e reduzia as questões da cultura pagã, não tem muitas fadas, ele preferiu introduzir figuras humildes, como lenhadores, serviçais, aldeões, damas e cavaleiros. Também modificava histórias que fazia alusão a sexualidade e para finalizar colocava a "moral da história", nos deixando claro que sua intenção era ensinar moralmente as crianças. Perrault foi imortalizado pelo único volume que escreveu para crianças "Contos da Mãe Gansa". Ou seja os contos registrados pelo Perrault

foram todos modificados e adequados para o que a corte francesa desejava.

Há registros na literatura consultada de que o movimento romântico instaurado na época trouxe aos contos um sentido mais humanitário (Góes, 1991). Dessa forma, a violência presente nos contos de Perrault concede espaço ao humanismo que, de forma delicada, perpassa as histórias escritas pelos irmãos Grimm, preconizando a solidariedade e o amor ao próximo. Os aspectos mais agressivos ainda se mostram presentes, personificados principalmente na figura do Lobo e da Bruxa, porém, ao final, impera a esperança, a confiança na vida e o indispensável final feliz. (SCHNEIDER TOROSSIAN,2009 p.136)

Já na Alemanha os filósofos e irmãos Jacob e Wihelm Grimm também fizeram uma coleta dos contos populares que os irmãos ouviram viajando por aquele país. Mas o interesse não era publicar livros infantis e sim embasar o estudo da língua alemã, registrar o folclore e a cultura de seu povo e recuperar a história do seu país.

É indubitável que o pendor da poesia é a evolução poética, sem a qual a tradição seria coisa morta e estéril. Por este motivo, em cada região, as histórias são contadas diversamente, conservadas as características que lhe são peculiares. Há, todavia, diferença entre esta modificação semi inconsciente, uma como que tranquila continuidade semelhante à das plantas e das flores que desabrocham regadas pela fonte perene da vida, e a interpolação de pormenores intencionais, em que as ligações se fazem arbitrariamente, e, embora bem concatenadas, indicam alteração. Isto não podemos admitir. [...] Se para nós valem as tradições; noutras palavras, se para nós as tradições são o repositório de culturas de outros tempos, compreenderemos, claramente então, que êsse valor intrínseco à própria tradição se perde com aquelas transformações. (GRIMM, 1961, v.1, p. 11)

Os contos coletados foram publicados em dois volumes: “Conto da Criança” e “Conto do Lar”, mesmo não sendo a intenção dos irmãos os livros foram adotados e lidos por crianças do mundo inteiro. Diferentemente de Perrault os Grimm registraram as histórias nas versões originais, poucas ou quase nenhuma alteração. Seus contos são povoados por madrastas malvadas, feras, príncipes encantados, bruxas perversas, casas de chocolate, entre outros personagens singulares.

O poeta e novelista Hans Christian Andersen foi considerado o propulso da literatura infantil, pois ele escrevia os contos diretamente para crianças diferentemente dos demais autores que adequavam as histórias à realidade infantil. Suas histórias eram inspiradas nas histórias contadas pelo seu pai, um humilde sapateiro.

Andersen utilizou-se do sofrimento observado nas crianças menos favorecidas e pobres para rechear seus contos. Soube como ninguém retratar os desejos da população, fazendo com que suas histórias assumissem a estrutura de crônicas tristes, muitas vezes com conteúdos extraídos de seu próprio cotidiano, inaugurando, assim, o que hoje denominamos de literatura infantil.

(SCHNEIDER;TOROSSIAN,2009 p.137)

Há três características principais que coloca Andersen como um escritor para crianças que até então não parecia nos outros escritores: a existência de personagens criança, animação de animais e objetos como brinquedos.

Esses personagens infantis que falam pelas crianças expressando seus sofrimentos e temores têm na obra do Patinho Feio sua representação mais significativa. Alguns autores aludem a esse conto, em especial, como sendo o retrato da vida do escritor e seu difícil percurso. Seus contos, como o Soldadinho de Chumbo, trazem a animação de objetos como os brinquedos, caracterizando a impotência dos pequenos, cheios de desejos, porém não escutados e não compreendidos. E, finalmente, credita um papel de protagonista às crianças, como acontece no conto A Roupa Nova do Imperador, narrativa que delega a uma criança a importante tarefa de alertar o Imperador sobre a falta das vestes dele. (SCHNEIDER TOROSSIAN,2009 p.137)

Suas histórias são recheadas de fadas, animais fantásticos e sereias. Também encontramos os valores morais em suas obras que aparecem delicadamente, mas algo característico dos contos somem na suas produções, o jargão "e foram felizes para sempre". Ele tem em sua autoria aproximadamente 156 contos.

Também temos os contos considerados "modernos" como do inglês Lewis Carroll, autor de Alice no País das Maravilhas, do italiano Carlo Collodi, que escreveu Pinocchio, do escocês James Berrie, descrevendo as aventuras do Peter Pan e do americano L. Frank Baum, autor de O Mágico de Oz.

"O que se sabe ao certo é que, clássicos ou modernos, os contos infantis embalam a fantasia e a imaginação das crianças, sobrevivendo aos séculos e sendo apreciados e difundidos até os dias atuais." (Schneider Torossian,2009 p.137).

Sabemos que na história o olhar voltando para a criança como um ser com características especificas e cuidado especial é algo novo. A transformação das narrativas em contos de fadas acontece com a valorização deste novo mundo, o mundo infantil.

Os contos de fadas encantam as crianças, mesmo sendo algo muito antigo, ele vem disputando a atenção dos pequenos com elementos infantis recheados de tecnologias, mesmo assim, não conseguiram enfraquecer as narrativas. Como se mantém tão viva e intensa nas vidas destas crianças?

Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. (BETTELHEIM, 1903 p.33)

Para Betthelheim os contos de fadas continuam atuais pois através da leitura ou escuta dele as crianças conseguem resolver conflitos psíquicos inconscientes que ainda as rodeiam.

É provável que as técnicas de transmissão oral, que na falta de imagens visuais apelam ao poder imaginativo dos pequenos ouvintes, sejam até hoje capazes de conectar as crianças ao elemento maravilhoso e à multiplicidade de sentidos que caracterizam o mito em todas as

culturas e em todas as épocas, formando, na expressão dos autores, um "acervo comum de histórias" através do qual a humanidade reconhece a si mesma. (CORSO;CORSO, 2006 P.17)

Para as crianças não importa se a história é antiga ou nova, o importante é se reconhecer no personagem, como as crianças ainda não conseguem claramente desvencilhar o imaginário do real o que lhes interessa é compor repertório imaginário para compreender e resolver situações da vida real.

Os contos de fada personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente como estes conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos as serem dados na direção de uma humanidade mais elevada. (BETTHHEIM, 1903 P. 34)

As crianças têm bastante interesse nos mistérios, e precisam aprender a lidar com sentimentos como o medo, sentimento esse importante e que muitas vezes nos afasta de perigo. Os contos de fadas nos vêm ajudar a aprender a importância de cada sentimentos os que são considerados "ruins" e após o desenrolar da história vemos com grande apreço os sentimentos "bons". Como se tornar corajoso sem sentir medo antes?

"O conto de fada é apresentado de um modo simples, caseiro; não fazem solicitação ao leitor. Isto evita que até a menor das crianças se sintam compelida a atuar de modo específico, e nunca a leva a se sentir inferior. Longe de fazer solicitação, o conto de fadas reassegura, dá esperança para o futuro e oferece a promessa de um final feliz".

(BETTHHEIM, 1903 P. 34)

Estas narrativas ajudam as crianças a reconhecer seu papel na família e no mundo, aprendendo também a resolver seus conflitos íntimos.

Segundo Corso "contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças: é um modo de ampará-las em suas angústias, ajudá-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento".

Conhecer outras histórias nos faz pensar sobre nossas vidas de perspectivas diferentes, algumas histórias trazem consigo temores que carregamos em quantos outras sonhos que nutrimos e assistir a construção desta narrativa como expectador nos ajuda a pensar possibilidades e definir caminhos com mais segurança.

Entre as heranças simbólicas que passam de pais-para filhos, certamente, é de inestimável valor a importância dada à ficção no contexto de uma família. Afinal, uma vida se faz de histórias – a que vivemos, as que contamos e as que nos contam. (CORSO;CORSO, 2006 P.27)

Uma história para conquistar as crianças precisam trazer elementos que a entre-te ia e aguce sua curiosidade, mas para fazer a diferença em sua vida ela dever estimular a imaginação, ajudar no desenvolvimento do intelecto, na compreensão dos seus sentimentos e emoções, reconhecer suas dificuldades e sugerir soluções, da forma que a criança pode aprender no seu nível de compreensão.

Os contos de fadas transmitem algo que as crianças levaram para suas vidas, que lutas e dificuldades são inevitáveis, mas se enfrentarmos com firmeza a

vitória é certa.

Uma das características dos contos de fada é a existência dos dilemas existenciais, em todos eles temos um problema onde o personagem principal precisa resolver, esse papel é atraente para as crianças que se veem no seus heróis sofrendo com ele nos momentos de suplicio e saboreando a vitória após o desenrolar da trama.

Os personagens dos contos não são dúbios, não são boas e más como somos na realidade, mas essa polarização é dominante para as crianças e isso acompanha os contos de fadas.

Uma pessoa é ou boa ou má, sem meio termo. Um irmão é tolo, o outro esperto. Uma irmã é virtuosa e trabalhadora, as outras são vis e preguiçosas. Uma é linda, as outras são feias. Um dos pais é todo bondade, o outro é malvado.

A justaposição de personagens opostos não tem o propósito de frisar o comportamento correto, como seria verdade para contos admonitórios. (BETTELHEIM, 1903 p.17)

Não é possível definir em que momento o conto trará mais benefícios para a criança, isso não é algo que possamos definir por faixa etária, por exemplo. O único que pode determinar o momento de cada conto é a própria criança, a forma que ela reage emocionalmente consciente ou inconsciente. Se ao contar uma história para a criança ela não se liga ao conto isto quer nos dizer que os motivos ou temais apresentando nesta narrativa falharam em despertar uma resposta significativa neste momento da sua vida. É melhor apresentar um novo conto, ela irá demonstrar qual narrativa se tornou importante para ela por sua resposta imediata ou pela repetição que a criança solicita pelo mesmo título. É perceptivo quando a criança está aprendendo com a história pelo entusiasmo dela com a mesma.

Mesmo que saibamos os motivos pelo qual a criança está envolvidos emocionalmente com a história, devemos deixar que elas continuem vivenciando as experiencias e reações pois o amadurecimento acontece no subconsciente e devemos permitir que ela alcance essa compreensão.

Explicar para uma criança por que um conto de fadas é tão cativante para ela destrói, acima de tudo, o encantamento da estória, que depende, em grau considerável, da criança não saber absolutamente por que está maravilhada. E ao lado do confisco deste poder de encantar vai também uma perda do potencial da estória em ajudar a criança a lutar por si só e dominar exclusivamente por si só o problema que fez a estória significativa para ela. (BETTELHEIM, 1903 p.27)

As histórias fazem parte do arsenal de experiências que auxiliam na vida intelectual das crianças, elas alimentam a imaginação e estimula a fantasia.

Chegará o tempo que a história é substituída por outra, nos adultos conseguimos perceber que a criança perdeu o interesse. Isso só quer nos dizer que os problemas a qual a narrativa respondia foram substituídas por outro onde uma nova história irá aliviar suas angústias e dar lhe prazer.

Como Bettelheim (1903) defende “ao contar histórias de fadas é sempre

melhor seguir a orientação da criança.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No segundo artigo da LDB temos como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando, ou seja, a precisamos garantir o desenvolvimento físico, psíquico e emocional das crianças.

A partir das leituras e pesquisas realizada para a confecção deste trabalho pudemos compreender o motivo dos contos de fadas se fazerem presentes até os dias atuais, como encantam até hoje crianças do mundo todo.

Contos de Fadas, este legado que foi construído historicamente por diversas gerações e povos, nos proporcionou o costume de contar e ouvir, de imaginar, de ir em busca do misterioso, de vencer os medos, de se tornar alguém melhor.

A partir das leituras e pesquisa realizadas para a confecção deste trabalho, pudemos compreender que sim, os contos de fadas são importantes para o desenvolvimento intelectual e psíquico das crianças além de favorecer uma relação entre quem o conta e quem o ouve.

A literatura no geral tem um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, mas os contos de fada são diferentes, ele transcende e ajuda na resolução de conflitos internos que nem ainda são claros e definidos para as crianças. Este tipo de narrativa consegue se comunicar com a mente consciente, pré-consciente e inconsciente, auxiliando na resolução de problemas universais que ocupam a cabeça de crianças e adultos.

Nós devemos auxiliar na medida do possível as crianças nas suas indecisões e angústias, mas de forma indireta, para que eles consigam sobressair destas situações, podemos utilizar os contos como facilitador para esta questão. Pois através deste recurso, as crianças podem se colocar no papel do personagem principal e vencer seus medos e anseios, se colocando no lugar do outro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo:

Scipione, 1995.

AGUIAR, V.T. & BORDINI, M.G. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? – literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BETTELHEIM, Bruno. Na terra das fadas: análise dos personagens femininos (extraído da obra A psicanálise dos contos de fadas). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOCK, Ana Mercedes Bahia; FURTADO Odair; TEIXEIRA Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

CADEMAROTI, Lígia. O que é literatura infantil. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, Barbara Vasconcelos de. A literatura infantil: visão histórica e crítica. São Paulo: Global, 1985.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas. São Paulo: Paulinas, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama Histórico da Literatura Infantil. São Paulo: Ática, 1991.

CORSO, D. L. & CORSO, M. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria & Prática. São Paulo:Ática, 1989.

ESTÉS, Clarissa Pinkola (Ed.). Contos dos Irmãos Grimm. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas,1991.

GILLIG, Jean-Marie. O Conto na psicopedagoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1999.

GOÉS, L. P. Introdução à literatura infantil e juvenil. São Paulo: Pioneira, 1991.

HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

HISADA, S. A utilização de histórias no processo psicoterápico: uma visão winnicottiana. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

HUECK, Karin. O Lado Sombrio Dos Contos de Fada: A origem sangrenta das histórias infantis. São Paulo, 2016

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6ª ed. São Paulo: Ática. 2002, p.25.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Maria de Andrade. METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTIFICO /4 ed-São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.

MACHADO, A. M. Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro, editora: Objetiva, 2002.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Editora: Crianças. Brasília. S/v, n.40, p.18-26, set. 2005.

MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. São Paulo: Summus, 1979.

MEREGE, Ana Lúcia. Os contos de fadas: origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

RADINO, G. (2001). Oralidade, um estado de escritura. Psicologia em Estudo, 6 (2), 73-79.

RADINO, G. (2003). Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Literatura Infantil e Ideologia. São Paulo: Global, 1989

SARAIVA, J. A (org). Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SARAMAGO, José. A maior flor do mundo. São Paulo: Companhia das

Letrinhas,2001.

SCHNEIDER, Raquel E. F.; TOROSSIAN, Sandra D. Contos de fadas: de sua origem à clínica contemporânea. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 15, n.2, p. 132-148, ago. 2009. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v15n2/v15n2a09.pdf>. Acesso em: 06/07/2019 10h50

TATAR, Maria (Org.). Contos de fadas: edição comentada & ilustrada. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

VOLOBUEF, Karin Os irmãos Grimm: entre a magia e aerudição. In: GARCIA Flávio et al. (Org.). Anais do VII Painel Reflexões sobre Insólito na narrativa ficcional / II Encontro Nacional O Insólito como Questão na Narrativa Ficcional:

"Insólito, Mitos, Lendas, Crenças" - Conferências.Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-23. Disponível em<http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/vii_painel_ii_enc_nac_confer.pdf>. Acesso em: 08/07/2019 19:00

ZILBERMAN, Regina. LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAROLINE SOUZA GARCIA

RESUMO

O Tema Autismo ganhou grande notoriedade na sociedade atual como um todo, pois se tem falado bastante sobre a temática devido a ampliação do diagnóstico; e não só na esfera educacional, pois não envolve só profissionais de educação, mas também familiares que são de grande importância no desenvolvimento da criança. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo mostrar que o Autismo além de ser um transtorno do neurodesenvolvimento, nessa condição está um ser humano que tem a possibilidade de aprender e estar incluso no processo regular de escolarização. Esse projeto tem como objetivo também, mostrar a importância do professor em desmistificar todo o preconceito que existe quanto a capacidade da criança autista fazendo desse o princípio básico da inclusão escolar. Será abordado também a importância da escola como local que possibilite a criança enxergar muito além das suas limitações, nas interações e vivências pelas quais ela passa. Falaremos sobre aspectos relacionados à parte física de uma sala de aula, tais como o tamanho ideal, a iluminação, ventilação e luz, quesitos esses essenciais para o desenvolvimento dessas crianças. Acima de tudo esse projeto quer elucidar que nesse conjunto de participações essenciais para o progresso da criança autista, o professor ainda que com pouco ou nenhum apoio se adapta para poder abraçar essa criança da forma mais digna possível. Cabe lembrar que recentemente essas crianças eram vistas como doentes apenas, e que mudanças recentes como a Declaração Mundial de Educação para todos, 1990 e Declaração de Salamanca 1994, foram um marco a todo esse movimento de inclusão.

Palavras- chave: Autismo; Educa-

ção; Professor; Inclusão; Aprendizagem; Criança

INTRODUÇÃO

Será realizada pesquisa bibliográfica acompanhada do relato de uma pesquisa qualitativa de campo. Participou desse estudo a professora da creche Obra do Berço- RJ Eliane Souza, responsável pela turma do Pré-1 a qual existem a possibilidade de dois alunos autistas (em investigação diagnóstica). Dentre os autores pesquisados estão Krebs, Cool e Mantoan. Foi realizada entrevista com a responsável pela turma sobre as dificuldades que o profissional da educação encontra no dia a dia ao lidar com uma turma heterogênea composta por 25 alunos onde dois desses alunos apresentam comportamentos autísticos.

O objetivo da pesquisa foi de analisar os procedimentos adotados pela professora uma vez que ela atua com crianças autistas na educação básica, identificar os conhecimentos que a mesma, e seus pares, apresenta sobre o tema em questão, além de avaliar as dificuldades no dia a dia encontrada pelos professores e também as dificuldades encontradas por alunos autistas em se adaptar a um ambiente o qual ele não se sente realmente inserido, também através de revisão literária. Assim, este artigo será estruturado em: o resgate histórico sobre o autismo; a inclusão da criança autista, a escola como um espaço de socialização e a formação docente para o processo de inclusão.

Para isso realizamos uma entrevista com a professora. Observamos que na grande maioria das respostas, a professora entende o autismo como um problema que isola o aluno das demais crianças e funcionários da escola, permanecendo centrado em um mundo particular sem interatividade. Na visão dela, o autismo é um transtorno que mantêm a criança em um mundo isolado prejudicando principalmente o seu relacionamento social e as trocas com o meio.

Essa definição mencionada acima pela professora vai de encontro do que preconiza Cool et al (1995) quando propõe que “o que se observa em primeiro lugar é que a criança é muito passiva, ou seja, demonstra pouca sensibilidade as pessoas e aos objetos que estão a sua volta permanecendo isolada e alheia ao meio em que está inserida.” Observamos com isso que a característica do isolamento social é algo muito visível e perceptível. Por conta disso, tal característica, acaba por configurar-se como definição de autismo no âmbito mais amplo.

Para a professora a principal característica encontrada em um aluno autista é o isolamento, demonstrando talvez a falta de um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade dos autistas. Ainda com relação às características a professora cita ter observado dificuldades na aprendizagem em geral, resistência à alteração da rotina, falta de contato visual, movimentos repetitivos, repetição na fala.

Uma das professoras entrevistadas pontua que o maior obstáculo na convivência com essas crianças é o fato delas serem introspectivas, dificultando sua comunicação. Existe também o fato de o corpo docente não receber nenhum tipo de orientação, capacitação técnica ou ao me-

nos a presença de um mediador em sala de aula para facilitar esse processo, uma vez que nem todas as escolas já aderiram a esse recurso reforçando a tese de que o tema inclusão ainda merece uma atenção especial e precisa ser considerado de extrema importância através de políticas específicas que saiam do papel e façam parte do dia a dia escolar.

Além disso, existe também uma dificuldade muito grande em encaminhar essas crianças para avaliações a fim de serem realizados os diagnósticos o mais cedo possível, concentrando a maior responsabilidade pela sua aprendizagem nas mãos do professor.

Sobre o processo de inclusão, como consideração e efetivação das diferentes potencialidades, e não a segregação de um grupo em salas específicas, Rodrigues, Krebs, Freitas (2005) coloca que o currículo pode ser identificado como um dos obstáculos a inclusão. A diferenciação curricular que se procura na inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo.

A educadora entrevistada pela pesquisa informou que tem observado uma maior incidência de alunos com características autista em sala de aula, assim como socialmente esse espectro vem sendo estudado e divulgado, e que inclusive já havia encaminhado tais alunos para o setor de psicologia e fonoaudiologia da instituição a fim de que fossem realizadas avaliações mais específicas. Relatou ainda que reconhece sua deficiência em relação as estratégias de ensino utilizadas para promover a inclusão e garantir aprendizagem dessas crianças pois para isso seria necessário que ela mesmo se aprofundasse mais nesse tema.

Freitas (2005) pontua também que o curso de formação de professores na maioria dos casos não aborda os alunos com necessidades especiais e quando abrangem o assunto é de uma forma que raramente retrata a realidade. Por isso a dificuldade do professor em lidar com essas crianças em sala de aula. Não há preparo suficiente e nem recursos oferecidos são adequados pra se trabalhar. Há com certeza uma grande falta de estrutura e com alunos autistas é necessária uma estruturação específica.

Segundo Cool (1995), o ambiente não deve ser complexo demais a fim de facilitar sua aprendizagem e compreensão. Além disso, o professor deve manter uma postura de educador facilitador, no sentido de trabalhar sob questões concretas, frente aos autistas e por esse motivo a necessidade de se ter uma formação mais completa, abrangendo os alunos com deficiência.

A professora afirma que além de cursos, palestras e seminários sobre o tema inclusão, deveria haver também em sala de aula a figura de um mediador escolar oferecendo um suporte a mais e fazendo uma ponte entre esses alunos e o docente, uma vez que numa turma com média de 25 alunos não há formas de o professor oferecer uma orientação especifica e acompanhamento com qualidade desses e dos demais alunos.

Com isso vemos a importância de termos profissionais especializados (equipe multidisciplinar) auxiliando todo o corpo docente da escola (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, etc.) a fim de que a inclusão realmente aconteça e de forma satisfatória para todos os envolvidos nessa questão.

A educação é tarefa árdua, em todos os segmentos e consideradas todas as diversidades precisa estar muito bem constituída por toda uma equipe multidisciplinar que oriente o trabalho do professor a fim de que esse possa ser consolidado da melhor maneira possível. Gauderer (1985) defende que tais profissionais são essenciais para auxiliarem o desenvolvimento e suprir informações dos alunos autistas aos pais e familiares em geral esclarecendo dúvidas frequentes e ajudando na interação entre os autistas e o meio social que vivem."

Um breve conceito sobre o autismo

O autismo não é mais considerado somente em seu nível grave, atualmente chamado de nível 3, no qual a criança não se comunica de forma alguma, ficando reclusa e fazendo movimentos repetitivos com o corpo, balançando para frente e para trás, mas é possível que a criança autista faça parte do universo pedagógico junto as demais crianças em sala, pois além de termos diversidade dentro do autismo, hoje pontuado como espectro, as formas de tratamento e comunicação estão mais acessíveis. Nesse sentido, professores estão sendo preparados para inserir essas crianças no ambiente escolar principalmente através da adaptação curricular.

É imprescindível que essas crianças sejam alfabetizadas em escolas regulares para que não haja segregação ou isolamento em escolas especializadas. O professor é peça fundamental em desmistificar todo o preconceito que existe em relação à capacidade cognitiva do aluno autista, ou com qualquer outra deficiência, sendo essa situação descrita como Capacitismo. Muito pode ser feito por essas crianças, mas o principal é acreditar que elas têm potencial para aprender.

O papel do professor em qualquer etapa, mas aqui especificamente na educação infantil, é bastante relevante, pois através da observação ele conseguirá entender a criança autista segundo as suas dificuldades para aprendizagem e consequentemente criará estratégias de alcance e acolhimento, de forma que o aluno se sinta partícipe do contexto escolar.

A atenção especial deve ser dada as deficiências que essas crianças possuem em comunicação, interação, linguagem e do comportamento e a linha (que precisa ser ampla) de atuação a ser traçada em cima dessas necessidades. Levando em consideração que a criança autista se caracteriza fundamentalmente pela falta de uniformidade em seu rendimento o professor precisa seguir um planejamento educacional baseado na diagnose e na descrição de suas observações sobre a criança, analisando principalmente quais os canais de comunicação que não são viáveis. É aconselhável que os docentes tenham algum conhecimento de Psicologia do Desenvolvimento e que sejam orientados para uma atuação adequada nos graves distúrbios de comportamento que

apresentam tangem esse universo.

O diagnóstico precoce é apenas o primeiro desafio que o Brasil estava começando a utilizar, dando com isso um novo olhar para educação dos pequeno inseridos nesse contexto. É importante que esse diagnóstico seja realizado antes dos 36 meses de idade. Convém salientar que o autismo está presente também em algumas crianças que apresentam inteligência e fala preservadas.

O autismo basicamente é mais conhecido como uma alteração que provoca um afastamento da criança do mudo exterior, encontrando-se sempre centrado em si mesmo o que evidencia sérias perturbações das relações afetivas com o meio. Quando desenvolve a linguagem essa é caracteristicamente descontextualizada em relação ao uso das palavras.
O transtorno autista se apresenta como um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta desde o nascimento e por toda a vida. Esse transtorno acomete cerca de aproximadamente 1 a cada 40 recém- nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que meninas. Porém quando a menina é acometida os sintomas são mais graves.

Luca Surian (2010), estudioso da temática, afirma que “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente”; sendo assim cabe ao professor utilizar uma metodologia diferenciada ao lidar com esses alunos a fim de amenizar todo estresse causado na rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar do aluno autista situar-se no mundo permite aos professores desenvolver sua atuação de modo a auxiliar o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos da educação infantil

Estudiosos se esforçaram e se aprofundaram em questões referentes às causas do autismo. Vários questionamentos a respeito das capacidades inatas que tornam o ser humano capaz de interagir com o outro foram realizados, e perguntas do tipo o que faz um ser humano se fechar sobre si mesmo foram feitas. Surgiram três teorias principais que procuram investigar quais os fatores que podem originar o autismo. São elas:

1- Teoria Psicogenética ou Psicanalítica

Na década de 50 e 60 o conceito de autismo estava direcionado a uma resposta desadaptada em face de um ambiente desfavorável e não a um déficit inato. Alguns autores consideravam o autismo como uma reação há relação parental, alegando que a criança poderia ser alvo de tratamento mecânico frio e obsessivo pelos pais. Outros autores sugeriram que a criança autista era vítima de falta de estimulação, rejeição e falta de amor ou de conflitos intrapsíquicos originados de interações desviantes da família;

Em meados da década de 70 começaram a surgir relatos que contrariavam os postulados dessas teorias. São exemplos disso às crianças vítimas de maus tratos e atos de negligencias que não deram origem a um quadro de autismo. Sendo assim as teorias psicogênicas foram sendo cada vez mais criticadas. Apesar de todas as contribuições das perspectivas psicogenéticas, convém salientar que ela teve

uma influência assoladora para muitos pais, visto que passaram a sentirem-se inteiramente culpados por terem "causado" tamanha perturbação em seus filhos. O desapontamento confirmado pelas intervenções psicanalíticas bem como a descoberta pela Associação do Autismo a fatores orgânicos contribuiu para pôr fim às teorias psicogênicas. Aos poucos essa teórica foi abandonada e surgindo a hipótese da existência de uma base genética inerente ao autismo;

2- Teoria Biológica.

Atualmente considera-se que as causas do autismo sejam de origem neurológica. O argumento mais contundente contra a teórica psicogênica se deve ao fato dos autistas terem grande probabilidade de sofrerem de epilepsia e cuja incidência aumenta durante a infância e adolescência podendo chegar a ser de 25% dos adultos. Apesar de muitos estudos efetuados ainda não há certezas quanto ao papel dos genes no aparecimento do autismo. Sabemos porem que a síndrome acomete mais meninos do que meninas com total de cinco para um. Atualmente com base da relação do autismo com diversas patologias (rubéola, paralisia cerebral, meningite, etc.) o autismo tem sido descrito pela ocorrência em associação com uma grande variedade de perturbações de base biológica. Com base nesses dados se aceita que o autismo resulte da perturbação de determinadas áreas do sistema nervoso central que atingem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo e intelectual, assim como a capacidade de estabelecer relação, podendo estar associada a uma gama de desordem cerebral. As investigações neurobiológicas evidenciaram a origem orgânica do autismo, embora ainda não tenha sido identificado de forma efetiva. Pode-se concluir que o autismo é causado por perturbações biológicas diversas, ou seja, que tenha um caráter multicausal. Assim, as teorias biológicas dividem-se em: Teórica Genética, Teoria Neurológica, Teoria Neoquímico, Teoria Imunológica, Fatores pré, peri e pós natais;

3- Teoria Psicológica.

Apesar de o autismo ser uma síndrome definida em termos comportamentais, é aceito também atualmente que existam déficits cognitivos e vários níveis que a ela são associados. Em 1964 surge a primeira teoria psicológica defendida por Rinland. Essa teoria sugeria que crianças autistas tinham dificuldade na associação dos estímulos recebidos com a memória resultante de experiências anteriores, porém foram os estudos defendidos o Hermelin e O'Connor (1970) que deram a importância definitiva a essas investigações, como objetivo de identificar o déficit cognitivo básico associado aos distúrbios fundamentais do autismo. Esses autores defendem a teoria de que os autistas armazenam as informações verbais de forma neutra (sem analisá-las, atribuir-lhes significados ou reestruturá-las), não fazendo uso da estrutura sequencial para facilitar a consolidação da memória. Em seus estudos em meados da década de 70 permitiram destacar uma das deficiências mais importantes e específicas do autismo: A incapacidade de avaliar a ordem e sua estrutura, assim como o voltar usar a informação. Sendo assim conclui-se que

os autistas seriam incapazes de extrair regras ou de estruturar experiências, tanto o domínio verbal, como não verbal; o que explicaria a dificuldade em realizar tarefas orientadas por ordens complexas como a linguagem e interações sociais. Segundo essas teorias as anomalias sociais seria um resultado de falhas cognitivas e da incompreensão linguística. Esta concepção estimulou a pesquisa de uma anomalia de nível encefálico das funções linguísticas que incluem déficit na comunicação verbal e não verbal. Em 1980 surgem então a teoria da mente que seria mais uma das faces da teoria psicológica.

Inclusão da criança autista na escola.

Ao longo das últimas décadas, o mundo vem discutindo no campo da educação, o que vem a ser inclusão e qual a melhor maneira de fazê-la. Alguns autores defendem a ideia de que independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que sejam em salas especiais. Outros autores.

Defendem a inserção do aluno em sala regular sempre. Porém a inclusão de crianças autistas deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado o que vai variar de acordo com as possibilidades e diferenças individuais de cada aluno. Na escola regular uma estratégia de facilitação da inclusão do aluno autista são as salas de apoio, professores especializados e a presença do mediador escolar. Esse professor especializado não necessita atender somente a uma escola, porém deverá saber realizar avaliações, organizar sistemas de trabalho, avaliar sua eficiência, avaliar problemas de comportamento e definir estratégias.

A Escola que possui a proposta de inclusão leva em consideração as necessidades de todos os alunos e é estruturada em função dessas necessidades. Segundo Fávero et al (2004), reforça-se a ideia de que a inclusão é um desafio que ao ser enfrentado pela escola comum provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Essa discussão em respeito da inclusão ultrapassa a esfera da educação especial, pois ao falarmos em uma escola para todos questiona-se a constituição das interações nesse espaço e das relações da sociedade como um todo. Embora para o conhecimento as diferenças e semelhanças sejam fundamentais o desafio está em relacioná-las em um modo diverso, reconhecendo as semelhanças sem apagar as diferenças, mas colocando-se em relação a elas e aprendendo com elas.

Sant'Ana (2005) apresentou uma pesquisa realizada com dez professores do ensino fundamental sobre a inclusão e foi verificado que essas dificuldades de realização desse processo existem há décadas e pertencem a toda o sistema educacional do país. Desta forma sabemos que existe grande necessidade de mudança na reestruturação do sistema escolar para que ocorra efetivamente a inclusão.

A escola como espaço de socialização e conhecimento do mundo

Embora sempre houvesse uma necessidade de capacitar os professores para que a inclusão realmente aconteça na prática, existe uma dúvida a respeito de qual, ou quais, modelos de formação

continuada são mais eficazes para desenvolver as competências desejadas nos docentes. Nessa temática podemos observar dois grupos de professores: Os que atuam em classe comum e os que trabalham em escolas especializadas. Temos que ter em mente também o público alvo que será envolvido com a proposta de formação continuada. A partir desse princípio o diálogo e as metas deverão ser circunscritos.

É importante ter sempre em mente que qualificar uma escola para a inclusão dos alunos autistas implica em reestruturar todo o ensino e suas práticas (usuais e excludentes). Na inclusão não é a criança que se adapta a escola e sim a escola que se molda para receber o aluno.

Vale ressaltar que muitas vezes como não só os professores como também os coordenadores escolares não estão aptos para desenvolver um plano pedagógico coerente com as necessidades do aluno autista, lança-se mão de um orientador terapêutico que poderá ser um psicólogo ou um fonoaudiólogo o que é um erro. Não se deve promover a substituição do profissional. Esses profissionais podem até fazer parte da equipe técnica, porém de forma complementar, sem que isso não diminua a responsabilidade do professor.

O professor precisa ir além de ser um transmissor de conhecimento, na escola o aluno deficiente ou não deverá vivenciar experiências significativas para o seu processo de aprendizagem. A escola cria significados, promove reflexões, resgata valores e amplia as oportunidades de socialização. O papel da escola é também usar de todos os recursos possíveis para transformar o entorno.

Pode-se dizer que a escola é a maior responsável pela educação e formação de um indivíduo, e nesse processo o professor é a pessoa intermediária disso. Todo indivíduo depende de uma estrutura social e política para uma boa sobrevivência, afinal as crianças serão futuramente as responsáveis pelas grandes transformações socioeconômicas, culturais e políticas de nosso país. Logo, com base nesses princípios, o trabalho educativo será pautado também para a construção da tolerância e respeito às diferenças dos cidadãos, objetivando o bem-estar não só pessoal como também o coletivo.

A Formação dos Professores de Alunos Autistas

Apesar de muito empenho sabe-se que a inclusão implica em transformações progressivas e dispendiosas e que não acontecerá instantaneamente. Mudar a escola é uma árdua empreitada que exige que se coloque sempre a aprendizagem como base, pois ela foi constituída para que todos aprendam de acordo com suas peculiaridades. Os profissionais de educação estão cada vez mais se deparando com um grupo heterogêneo de alunos, o que dificulta o trabalho e o seu desenvolvimento.

Os docentes se veem impotentes e coagidos a encontrar respostas aos diversos problemas presentes em sala de aula. Os alunos sem deficiência já são por si só um desafio constante, pois sabe-se que cada um tem um ritmo próprio e não respondem da mesma forma as experiências vivenciadas na escola.

Assim, esse fator toma proporções

ainda mais alarmantes e desesperantes quando se tratam de alunos com necessidades educativas especiais. Apesar da formação acadêmica, o educador sente-se frustrado perante tantos obstáculos, pois não sente o apoio desejado nem possuem na maior parte das vezes, condições de trabalho favoráveis ao combate dos mesmos. Porém muito dos educadores conscientes dessa realidade que nos rodeia, partem numa exploração sem fim par obter algumas respostas, noções, estratégias, enfim, tudo que seja útil para prestar auxílio aos alunos mais necessitados, tornando a sua prática pedagógica a mais completa e frutífera possível.

A criança com autismo requer que seu aprendizado receba uma atenção especial e uma formação específica por parte dos professores devido ao conjunto de sinais e sintomas peculiares a essa síndrome. É necessário haver muita conversa com a família e muita troca de informações com toda equipe multidisciplinar envolvida no processo para que consigamos uma ajuda eficaz a esse aluno.

A rede de profissionais, incluindo a família, precisa estudar o que se há de mais atual sobre o assunto e observar a individualidade de cada criança autista ao refletir estratégias para o seu engajamento. Assim faz- se importante a reflexão e o estudo para ampliar a prática docente e garantir o direto de aprendizagem da criança com deficiência.

Os professores diante de tantas indagações e atribuições, além do apoio sistêmico, necessitam de uma formação mais aprofundada e um reconhecimento também financeiro objetivando a prática da real inclusão desses alunos em sala de aula. É necessário que haja uma sinalização prévia dos possíveis casos de autismo em sala de aula para que a intervenção aconteça o mais previamente possível.

Sabemos que quanto mais cedo esses casos forem diagnosticados e tratados não só na esfera médica como também no educacional, os professores terão mais facilidades em reduzir ou até mesmo anular certos comportamentos que possam a vir comprometer as vivências desses pequenos. O educador infantil ao se deparar com um aluno autista precisará conceber que terá como objetivos principais desenvolver ao máximo as competências, favorecer um equilíbrio pessoal o mais harmonioso possível, fomentar o bem estar emocional e apresentar-lhe um mundo repleto de relações significativas.

CONCLUSÃO

Abordar sobre autismo é uma tarefa difícil, pois muito ainda precisa ser descoberto a respeito da síndrome principalmente em relação a sua etiologia. Podemos afirmar que o que acontece no autismo é uma desordem no simbólico, o lugar da linguagem. E que para a constituição do sujeito ocorra de forma ampla é fundamental o trabalho assim que possível com estimulação pelos diversos profissionais competentes. Assim, o professor atualmente necessita cada vez mais frequentar cursos de especializações ou capacitações a fim de que possa realmente praticar a inclusão. Muito tem sido feito a fim de que essas crianças sejam tratadas levando em consideração sua real carência, objetivando a ocupação de seu lugar como cidadão na sociedade.

O mais importante nessa proposta de inclusão é que ela precisa necessariamente ser realizada dentro de escolas regulares. É necessário considerar a função social da escola oportunizando cada vez mais vivências pedagógicas que incrementem a inclusão. Uma escola inclusiva implica em oferecer igualdade de oportunidades não só para aprender como também para a participação na vida social e para isso o currículo deve ser apropriado segundo as necessidades de cada um.

Vale ressaltar que na inclusão não é a criança que se adapta a escola, mas sim a escola que para recebê-la deve se transformar. Qualificar uma escola a fim de que atenda os preceitos da inclusão necessariamente, implica em medidas de reestruturação de práticas usuais e excludentes. O resultado dessa pesquisa nos mostra que a grande realidade vivida hoje no sistema educacional: O despreparo para lidar com alunos autistas, bem como educá-los e ensiná-los. Tal despreparo é causado pela insuficiente formação profissional nas áreas especiais e pela falta de informações que se tem atualmente sobre o autismo e suas manifestações.

É também possível observar nos questionamentos dos professores que eles não têm vivências com as crianças autistas. Alguns nunca conviveram, mesmo que indiretamente com um autista. Notam-se professores com apenas pouco conhecimento sobre as características dos alunos autistas e só conhecem aquelas principais como, por exemplo, a dificuldade de interação social, o “isolamento” social, as dificuldades de aprendizagem, na fala e no contato visual, o que o senso comum comunica.

De um modo geral é possível compreender que falta uma reflexão mais aprofundada por parte professores, da escola, da sociedade, quem são as crianças autistas, pois não tem sido suficiente para trabalhar de forma respeitosa, funcional, adequada e significativa com os mesmos. Os autistas necessitam de uma estrutura eficiente, de métodos específicos de ensino, de ambientes especiais, de preparação prévia, e de uma abordagem abrangente para terem o mínimo desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Diante do exposto, acredita-se que esse estudo possa somar com outros estudos desenvolvidos acerca do autismo e suas manifestações, uma vez que resume de maneira objetiva as principais características desse distúrbio, buscando resgatar a importância da educação ampla também para os autistas. Pode-se até dizer que existem tentativas de desenvolver o processo de inclusão desses alunos, porém talvez a forma como esta introdução esteja sendo realizada não apresenta ainda resultados efetivos.

A verdade é que muito se fala da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, deficientes auditivos, deficientes físicos, deficientes mentais entre outros, porém o aluno autista tem sido esquecido. Há falta de incentivo por parte das autoridades em relação a formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, ve-se o abandono existente na vida de autistas e de seus familiares, pois estão à margem do que é produzido socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares vários caminhos, e um grande desafio, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.
- ASSUNÇÃO, F., Pimentel, A. Autismo Infantil, Revista Brasileira de Psiquiatria,

  Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção/ organizado por Claudio Roberto Baptista e Cleonice Bosa. – Porto Alegre: Artemed., 2002.
- Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10:

  Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas- Coord. Organiz. Mund. Da Saúde ; trad.

  Dorgival Caetano – Porto Alegre : Artes Médicas. 1993.
- CUNHA, Eugênio. Autismo e incluso: psicopedagogia práticas educadativas na escola e na familia/ Eugênio Cunha.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.
- GANDERER, E. Christians. Autismo, uma atualização para os que atuam na área : do especialista aos pais. Brasília: Corde, 1993.
- GOLDBER, K. (2002). A Percepção do professor acerca do seu trabalho com crianças portadores de Autismo e Síndrome de Down.
- MELO, F.R.L.V & Ferreira, C.C.A.. (2009). O cuidar do aluno com deficiência física na educação infantil sob a ótica das professoras. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (1), 121- 240.
- ORRÚ, S.E. (2003). A formação de professores e a educação de autistas. Revista Iberoamericana de Educacion, 31,01-15.

REFLEXÃO SOBRE ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

CHRISTIANE DOS SANTOS RAMOS

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a Arte no ensino fundamental. Neste estudo, foram abordados aspectos importantes da história do ensino de arte no sistema educacional brasileiro, bem como, a importância do ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamenta, destacando as quatro linguagens artísticas: música, teatro, dança e artes visuais. A metodologia utilizada para este trabalho pautou-se em pesquisas bibliográficas de especialistas nesta área, livros, seminários, artigos e dissertações que abordam a temática. Através da análise e reflexão acerca do tema desenvolvido e considerando as múltiplas linguagens da arte, buscou-se compreender a Arte como uma aliada no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Arte. Ensino Fundamental. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

O ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças em toda a sua história, devido às situações e necessidades vividas em cada época e somente no século XX é que o ensino de arte passou a ser valorizado nas escolas e desde então vem

se aprimorando cada vez mais.

A arte é a manifestação de criatividade dos seres humanos, é também um modo de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas.

Na escola, o foco dos estudos artísticos está centrado nas principais linguagens: música, teatro, dança e artes visuais.

O trabalho que será apresentado terá como objetivo a reflexão sobre a arte no ensino fundamental, destacando a história do ensino de arte no sistema educacional brasileiro, assim como, a importância do ensino de arte nas séries iniciais do ensino fundamental, enfatizando as quatro linguagens: música, teatro, dança e artes visuais, como ferramenta para aprendizagens significativas.

A elaboração deste trabalho justifica-se como instrumento que possibilitará a análise e reflexão sobre a arte no ensino fundamental, a fim de favorecer a interação dos indivíduos com o mundo em que vivem e a sua participação na sociedade.

Portanto, alguns documentos como os PCNs (1997) e a BNCC (2017) serão apresentados para contribuir na análise da temática, levando em consideração aspectos importantes da história do ensino de arte e sua importância nas séries iniciais do ensino fundamental.

HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Os Parâmetros Curriculares de Arte (1997, p. 20) ressaltam que "Desde o início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais". E com essa afirmativa, pode-se supor que arte faz parte do desenvolvimento humano. Fato que tem sido mote de muitos debates entre arte-educadores.

Originária do latim, Ars, Arte significa habilidade, técnica e engloba as áreas de Comunicação, Sociologia, Filosofia, Estética, Semiótica e, portanto, faz parte da existência do indivíduo.

A arte está com o homem desde que este existe no mundo – ela foi tudo o que restou das culturas pré-históricas. Apenas a constatação deste fato elementar– a universalidade e permanência do impulso estético – já é razão suficiente para que se reconheça a importância da arte na constituição do humano. (DUARTE, 2002, p. 136).

Através da arte, o ser humano expressa suas emoções, sua história e sua cultura por meio de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio e pode ser representada através de várias formas como na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, no teatro, etc.

Segundo Santos (2006):

Arte é a manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra por sua produção, uma subjetividade, uma pessoalidade e uma coletividade, todas dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros. (SANTOS, 2006, p.11).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) encontramos que 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".

No Brasil, somente no século XX é que se começou a valorizar o ensino da arte nas escolas, e desde então vem se aprimorando cada vez mais, com o devido reconhecimento na formação crítica e reflexiva do indivíduo.

A Arte começou a aparecer no currículo do Sistema Educacional Brasileiro no século XIX, quando se criava a Academia de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Mas apesar de ter grande influência nas primeiras décadas deste tempo, não foi o suficiente para ser introduzida na educação como disciplina capaz de formar o cidadão porque outras tendências também aconteciam concomitantemente ao processo industrial e visavam outros interesses e a cientificação da arte.

Neste período, correspondente aos séculos XIX e XX, a arte ensinada nas escolas era baseada apenas em fazer desenhos, como critica a Ana Mae

Barbosa (1999, p.34) "desde os inícios do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico".

No século XIX começaram a surgir várias tendências pedagógicas no ensino de arte que destacavam certas características estéticas. Dentre essas tendências havia a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista, cada qual com suas características.

A escola tradicional era marcada pelo que chamavam "dons" dos indivíduos, enfatizando e valorizando suas habilidades manuais naturais. Depois veio a pedagogia da Escola Nova, cujas atividades viram-se voltadas para o desenvolvimento espontâneo da criança e as práticas pedagógicas dirigidas para o processo ensino-aprendizagem centradas no professor, mediando a atuação do discente. Neste momento, pensava-se então que o aluno deveria ser o pesquisador de seus assuntos, devendo buscar seu conhecimento.

A chamada tendência escolanovista tinha o ideal da liberdade de expressão, na qual toda forma de pensamento era válida porque era espontânea e mais próxima da realidade da sociedade e do que ela buscava como expressão do pensamento do homem daquela época.

Esta época foi marcada pelo Modernismo, a partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, evento realizado em São Paulo, que culminou na descoberta de grandes nomes que até hoje são referência em arte na sociedade brasileira, em todos os segmentos, inclusive, na literatura.

Para Barbosa (1999, p. 32) "estes acontecimentos pré-modernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da arte na escola primária", o que frutou de certa forma, os arte educadores que lutavam pela devida valorização da arte nas escolas.

Nas décadas de 1960 e 1970, surge a tendência pedagógica Tecnicista, período conturbado no Brasil que vivia um momento político diante da ditadura militar e cujas técnicas de ensino eram voltadas para a formação de mão de obra barata.

Tratava-se uma tendência tecnicista e voltada especialmente para o mercado

de trabalho cujo foco era moldar o aluno para a vida profissional e o desempenho em indústrias.

Neste sentido, Ferraz e Fusari (1993, p. 30) afirmavam que a Arte tinha aspecto utilitário e visava a "preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais." E complementam:

A educação através da arte e, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo9, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valorizando no ser humano os aspectos intelectuais, morais e estéticos, procura despertar sua consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual pertence. (FUSARI e FERRAZ, 1991, p.19).

Nos anos de 1970, o sistema educacional agrupou todo o contexto de arte sob o conceito de "educação artística", reunindo os conceitos de Arte e Arte-Educação.

A Arte é incluída como Educação Artística no currículo escolar, quando se institui o ensino profissionalizante, em 1971, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5692, o que representou um avanço na maneira de pensar e ver a arte como ferramenta importante na formação do indivíduo.

Contudo, os objetivos dos conteúdos de arte ainda não tinham a devida representação como disciplina no contexto escolar e era vista apenas como uma atividade educativa.

Em conclusão, tem-se que o século XX foi um período no qual a expressão de arte reportava-se um pouco mais na educação, quando finalmente observaram que a arte era fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

A escola tem uma longa história. Em cada período histórico ela assume novas características quanto a funções, funcionamento, ideias e concepções que embasam suas práticas. As transformações dessas características sempre se relacionaram a mudanças da sociedade: mudanças econômicas, políticas, sociais e ideológicas. (FONTANA e CRUZ, 1997, p.04).

A partir do final da década de 1980, o sistema educacional brasileiro em Artes passa por transformações significativas e têm como base as propostas difundidas por Ana Mae Barbosa que elabora a Abordagem Triangular, proposta esta que serve, hoje, como referência para o ensino de Arte no Brasil.

A proposta de Ana Mae Barbosa reúne várias estratégias de ensino/aprendizagem na Arte, como: leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte, contextualização e a prática artística ao mesmo.

Finalmente a arte ganhou espaço nos projetos de ensino na década de 80, como "cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a educação e não apenas a originalidade.", como afirma Barbosa (1999, p. 3).

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/96) estabeleceu, em seu artigo 26, parágrafo 2º, que:

- O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
- A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Fusari e Ferraz (1991) alertam para a crescente preocupação com o ensino da arte no Brasil:

Nos últimos anos, o movimento da arte educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 21).

Tal afirmação das autoras supracitadas tem reforço nas palavras de Marques (2001, p. 32), quando destaca que no final da década de 1990, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir outras linguagens artísticas nas discussões acerca do ensino de Arte.

O ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças em toda sua história, devido às situações e necessidades vividas em cada época.

Diante do exposto, a BNCC (2017) enfatiza:

A importância do ensino de arte na escola sofreu oscilações tendo sido aceito, atualmente, como importante área do conhecimento e desenvolvimento humano, e vem sendo defendido por várias instituições, organizações e grupos de profissionais envolvidos com esse ensino. No Brasil, enquanto república, também houve várias mudanças, tanto de nomenclatura, quanto de objetivos e até mesmo conteúdos lecionados na escola, e que eram da área artística. Fato é que, mesmo com tantas mudanças, na legislação nacional brasileira foi considerada essa importância, do ensino de arte nas escolas, durante as discussões que culminaram na Constituição Federal de 1988, onde já era obrigatória, e, atualmente, pela lei nº13. 278/16, que estabelece a arte na educação, composta pelas quatro linguagens artísticas, a saber: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. (BRASIL, 2017, p. 520).

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

É sabido que a arte no processo de aprendizagem é tão importante quanto qualquer outra disciplina, pois quando o aluno produz ou aprecia obras de arte, desenvolve sua percepção e imaginação, além de favorecer a compreensão de outras áreas do conhecimento.

De acordo com o PCN - Arte (1997):

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. 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).

Isso significa que a arte é uma disciplina que pode ser trabalhada utilizando diversas práticas pedagógicas para construção de novos saberes, pois, contempla várias habilidades, criatividade, autonomia e pensamento crítico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística do aprendiz e a sua participação na sociedade. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Para tanto, as propostas de atividades relacionadas à arte precisam proporcionar aos alunos experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de qualidade, buscando desenvolver todo seu potencial.

A escola no seu espaço de desenvolvimento e aprendizagem envolve todas as experiências favorecendo o processo de ensino-aprendizagem, nesse espaço todos os conhecimentos são considerados significativos e fundamentais para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Dessa forma, é preciso que a escola busque estratégias de ensino que contribuam na formação pessoal e social dos alunos, incluindo nesse processo reflexões acerca das diferenças culturais, bem como, as múltiplas linguagens artísticas.

O trabalho com a música favorece diversas possibilidades de aprendizagens envolvendo aspectos como: compor, interpretar e ouvir, além de ser significativo propicia o desenvolvimento das capacidades de apreciar e produzir música.

Várias podem ser as propostas pedagógicas voltadas para essa temática, assim, como o envolvimento de compositores, cantores, instrumentistas e músicos de diferentes localidades.

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

Levando em consideração que a música é uma linguagem que facilita a aprendizagem e fortalece a memória tendo um grande poder de interação e desde muito cedo adquire grande relevância na vida da criança despertando sensações diversas, pode contribuir para construção de novos saberes e favorecer a expressão e compreensão sobre usos e sentidos dessa ferramenta em sala de aula, tendo o aluno como protagonista desse processo.

Diante do exposto, Zampronha (2002) enfatiza:

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

Assim como a música, a dança é uma das manifestações artísticas que as crianças têm contato desde a infância, pois desde muito pequenas já utilizam os movimentos corporais para correr, pular, girar e testar seus limites.

E a dança tem justamente essa função no sentido da aprendizagem, de permitir que os alunos compreendam a capacidade dos movimentos, levando em consideração os momentos de descontração e alegria.

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA et al 2001, p. 61).

Nesse sentido, a dança possibilita diversas aprendizagens e favorece a criatividade, através da concentração de ritmos diferentes, coreografias e sequencias de movimentos, permitindo que as crianças sejam capazes de inventar, imitar e recriar gestos e movimentos.

De acordo com o PCN de Arte:

[...] a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. (BRASIL, 1997, p. 49).

O teatro também é umas das linguagens de Arte que pode ser um importante aliado na construção de aprendizagens significativas, uma vez que essa prática fortalece a capacidade expressiva e artística dos alunos, bem como, o senso de responsabilidade e cooperação, favorecendo a construção de conhecimento.

O Teatro, assim, pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o “vir a ser”), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade... Enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa (CAVASSIN, 2008, p. 48).

Neste aspecto, as propostas pedagógicas que envolvem o teatro podem contribuir com as relações históricas e sociais dos alunos, permitindo que os mesmos sejam protagonistas do processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante a destacar nas múltiplas linguagens artísticas é o trabalho com as artes visuais. Este traba-

lho vai muito além de pintura, escultura, desenho, gravura, entre outros, envolve diversas manifestações que propiciam um vasto conhecimento artístico aos alunos, que podem ser criadas a partir de estímulos, sentimentos, ideias e percepções sobre o mundo em que vive, assim, a vivência artística é compreendida, também, como prática social.

Nesse sentido, a BNCC (2017) destaca:

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana. As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2017, p. 195).

Por meio deste estudo foi possível compreender que o ensino de Arte foi por muito tempo desvalorizado na grade curricular, as aulas dificilmente tinham continuidade ao longo do ano letivo. As atividades iam desde ligar pontos até copiar formas geométricas. A criança não era considerada uma produtora e, por isso, cabia ao professor dirigir seu trabalho e demonstrar o que devia ser feito.

Porém, hoje, a tendência que guia esta disciplina passou por muitas mudanças, tem como foco a valorização da produção, da reflexão e da apreciação de obras artísticas.

Como fica evidenciado pela BNCC (2017):

O componente curricular Arte deve ser trabalhado em toda sua amplitude de forma que o estudante se situe no mundo e perceba as diferenças humanas e culturais e suas interrelações, conhecendo, reconhecendo, interpretando, reinterpretando e apropriando-se delas em aspectos das manifestações artísticas e estéticas. Deve articular, portanto, manifestações culturais de tempos e espaços diversos englobando o entorno cultural e artístico do estudante, as produções passadas e contemporâneas, de forma histórica, social e política, propiciando entendimento dos costumes e valores culturais, e que aliam-se ao desenvolvimento das competências gerais, ou seja, a formação integral do ser em desenvolvimento.(BRASIL, 2017, p. 520-521).

Assim, a escola tem um papel imprescindível de ensinar a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado teve por objetivo possibilitar a reflexão sobre arte no ensino fundamental, levando em consideração a história do ensino de arte no sistema educacional brasileiro.

A partir do final da década de 80, o sistema educacional brasileiro em Artes

passa por transformações significativas, reunindo várias estratégias de ensino e aprendizagem e contemplando as quatro linguagens artísticas: música, teatro, dança e artes visuais.

Como a arte está diretamente ligada à criatividade humana, vale ressaltar que é através da mesma que o ser humano expressa suas emoções, sua história e sua cultura.

Todo trabalho realizado acerca das bibliografias estudadas favoreceu a análise e reflexão sobre arte no ensino fundamental, sendo esta, uma importante ferramenta para favorecer a criatividade, a capacidade de resolução de problemas e enriquecer o repertório cultural, além de contribuir na construção de cidadãos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

Dessa maneira, pode-se reafirmar que a arte no processo de ensino e aprendizagem é tão necessária quanto qualquer outra disciplina, pois, favorece aos alunos o aprimoramento da percepção e da imaginação, contribuindo para a compreensão de outras áreas do conhecimento e aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: Arte. Ministério da Educação 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br) Acesso: em 30/01/2022.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.mec.gov.br >. Acesso em 30/01/2022.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental, Programa de desenvolvimento profissional continuado. Brasília, 1999.

CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52, jan./dez. 2008

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Papirus, 2002.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, S. R. C. et. al., Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis, Porto Alegre, n. 25, 2001.

SANTOS, Mugnol. CORDEIRO, Gisele do Rocio. Metodologia do ensino de

Artes. Editora Ibpex. Curitiba, 2006.

ZAMPRONHA, M. L. S. Da música, seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

A ARTE NAIF E O ESTILO MITHILA

CILENE APARECIDA PALMA SOARES GUIEIRO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da Arte na sociedade brasileira, sobretudo, àquela considerada marginal, com foco na Arte Naif presente na pintura brasileira e na Arte Mithila, originária da Índia, e de seus representantes, para isso, considera-se os estudos de Iavelberg (2003), sobre as Artes visuais nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte; de Gita Wolf (2014), sobre a pintura de Dulari Devi e Amrita Das; além disso, de Junior (S/D) sobre a Arte Naif e suas características; a partir destas leituras, constatou-se que algumas formas das Artes visuais ainda são marginalizadas na sociedade brasileira, isso ocorre devido à valorização da arte acadêmica e das estéticas artísticas apregoadas por ela; é preciso, contudo, que todas as formas de arte sejam valorizadas, pois elas expressam a condição humana, deste modo, toda forma de arte é a própria representação da humanidade.

Palavras-chave: Arte Marginal. Pintura. Estilo Naif. Arte Mithila.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história das Artes visuais, percebe-se que a existência de vários estilos artísticos reflete o sentimento e a alma humana. Desde o surgimento das produções artísticas nas Academias de Arte, houve a valorização das produções artísticas, sobretudo, as que surgiram nestas academias.

Hoje, contudo, percebe-se que os estilos artísticos têm, cada vez mais, sido produzido com uma grande variedade de formas e técnicas ressaltadas em suas concepções. Essas variações na forma de conceber a Arte têm tornado o objeto artístico mais acessível ao público em geral, sobretudo, as pinturas consideradas populares, marginalizadas na sociedade brasileira por não trazer, muitas vezes, técnicas que representam a produção acadêmica.

Um dos estilos artísticos que surgiu foi o estilo Mithila, em regiões da Índia. Este estilo está presente na sociedade brasileira e, junto com ele, há traços semelhantes presentes no estilo Naif, um estilo popular, que tem muitos representantes, mas ainda é pouco conhecido na sociedade brasileira.

A questão é: Como fazer que as artes consideradas populares e marginalizadas sejam conhecidas e valorizadas pela sociedade brasileira? Não há uma forma estética certa, portanto, é preciso valorizar todas as formas de concepções artísticas.

Para compreender este processo de marginalização da arte, é preciso conhecer, por exemplo, os vários estilos, os vários Movimentos artísticos das Artes Visuais para perceber a forma como a Arte é representada e vista pela sociedade tanto acadêmica quanto a não acadêmica. A partir desta percepção, é necessário impulsionar a valorização dos estilos artísticos produzidos em determinadas regiões e os artistas que os criam, pois são formas artísticas únicas de determinadas regiões

que precisam ganhar espaço na sociedade.

Arte e Currículo

Ao falar sobre o Ensino de Arte, pensa-se no Currículo da disciplina de Arte. O Currículo precisa estar em constante transformação. Ele serve para orientar e reorientar a escola em relação aos avanços de aprendizagem e as dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Desta maneira, o ensino de Arte precisa valorizar e criar oportunidades de interação dos estudantes com as múltiplas formas de concepção artística, seja nas artes visuais, no teatro, na dança, na música, na cultura urbana, na cultura indígena, africana, artesanal, enfim, em todas as formas de Arte.

No Currículo de Arte, a reiteração das informações ou a execução de atividades práticas são procedimentos que levam ao aprendizado. Assim, Iavelberg (2003, p. 28) diz que: “Procedimentos de pintura, desenho, gravura, utilização de softwares e modelagem são alguns exemplos de conteúdos procedimentais que devem ser dominados pelo professor de artes visuais”.

Ao conhecer os procedimentos para possibilitar oportunidades de aprendizagem aos alunos, o professor apoia o estudante e permite que ele conquiste a autonomia dele na execução das tarefas e no conhecimento do objeto artístico.

No ato de aprender e compreender Arte:

Os valores e as atitudes são aprendidos pela interação com os outros. Bons modelos favorecem a incorporação de condutas e sentimentos de respeito mútuo, valorizando a diversidade e reconhecimento das especificidades das culturas. (IAVELBERG, 2003, p. 28).

Verifica-se, deste modo, o que se tem apresentado desde o início deste estudo que é importante conhecer as diversas culturas e compreender o objeto artístico, pois isso transforma a concepção e os conceitos humanos sobre o fazer artístico, proporcionando a valorização de todas as formas de Arte.

Contudo, como viabilizar a valorização da Arte marginal no ensino de Artes na sala de aula? Sabe-se que a Arte considerada acadêmica e erudita ainda permeia o ensino de Artes. No entanto, é preciso que a sociedade valorize a produção artística das comunidades mais periféricas. A valorização da arte, considerada não acadêmica e, portanto, denominada simples, é importante para que os artistas produtores de cultura se sobressaiam e sejam valorizados na sociedade brasileira.

É preciso pensar como facilitar a apreciação estética das obras de Arte.

A mediação entre público e a obra é como um trabalho de arte no qual as experiências anteriores e o saber do monitor (educacional, cultural, gerencial) são o plano de fundo, e a cena real, visita – para estar em consonância com os conceitos da arte contemporânea, na qual figura e fundo, quando existem, constituem partes em plena integração – é uma ação complexa...

Os conhecimentos prévios dos públicos e educadores se convertem em outras formas ao se encontrarem no interva-

lo de criação entre o que se quer ensinar e o que se pode aprender em uma exposição. Esses dois conceitos que estão em correspondência nunca são coincidentes. (IAVELBERG, 2003, p. 77).

Desta forma, saber apreciar objetos artísticos desenvolve a compreensão estética e aprende a valorizar os objetos de Arte. E como valorizar a Arte popular como a pintura de estilo Mithila e a Arte Naif? É sobre estes estilos que se reflete a seguir.

A Arte marginal: conceito

Ao falar em Artes visuais, destaca-se a pintura como uma das formas artísticas e é sobre ela que se debruça este estudo. Arte marginal é, segundo a matéria da DENEM (2017): Arte marginal, subversão e revolução, "o grito, o romper de tradicionalismos e formalidade, é a libertação traduzida em versos, prosa, música e imagem".

Deste modo, a arte marginal é uma forma de oposição dos estilos considerados tradicionais. Trata-se da cultura popular, nascida em meio ao povo e não no meio acadêmico.

Assim a pintura marginal é uma forma de cultura marginal, que é aquela produção artística que não se enquadra dentro dos padrões culturais em que se produz a cultura. "A cultura marginal tenta aproximar a arte com aspectos coloquiais que possam refletir a realidade sem maquiagem, dando voz a quem não tem voz e incentivar o pensamento crítico", (Rádio da Juventude, 2011).

O que se percebe é que a arte marginal, cada vez mais, é produzida pelas pessoas que vivem a realidade da cultura periférica e, por isso, parece se tornar marginalizada no meio acadêmico, ora por ser pouco conhecida, ora por não trazer as técnicas utilizadas pelos acadêmicos. No entanto, muitos representantes deste fazer artístico têm tentando se destacar, levando suas obras para os grandes centros culturais.

Assim, o modo de divulgação das obras de Arte, produzidas pelas comunidades não acadêmicas, vem sendo ampliado nos centros culturais. Ela precisa ser apresentada para apreciação e para ganhar o gosto estético das pessoas de todas as camadas sociais.

A cultura de rua, as pinturas em escadarias, em becos; as danças, as músicas, os combates de rimas, as artes presentes nos muros das periferias, nas comunidades distantes dos grandes centros merecem ganhar destaque social.

Esta arte que surge nas periferias, por pessoas autodidatas, tenta conquistar seu reconhecimento, mas, para isso, é preciso que a arte marginal, conhecida também como arte bruta, seja evidenciada pelas diversas formas de mídia, pelos materiais didáticos distribuídos aos estudantes das Redes Oficiais de Ensino.

Dentre as Artes marginais que precisam ser divulgadas, cita-se a Arte Mithila, de comunidades da Índia, presente no Brasil; a Arte Baré, da cultura indígena; a arte Naif, de vários artistas autodidatas, entre outros.

A Arte Mithila e seus representantes

Pouco conhecida ainda na sociedade brasileira, a Arte Mithila começa a aparecer nas ilustrações de alguns livros, tais como: “A esperança é uma menina que vende frutas”, de Amrita Das (2015) e em “Acompanhando meu pincel”, de Dulari Davi (2014), entre outros.

Nos livros de Amrita Das e Dulari Davi, há a representação do estilo Mithila por meio das ilustrações presentes ao longo da história. Sobre este estilo, Gita Wolf (2014) diz que a arte Mithila está presente em comunidades do Leste da Índia. É uma Arte feita por mulheres em Bihar.

O estilo Mithila é conhecido por ser colorido, vibrante e delicado. Chamado também de pintura Madhubani, este estilo teria surgido dos padrões decorativos feitos pelas mulheres em paredes e pisos das casas delas e em espaços comunitários.

Em seu artigo, Oliveira (2015) menciona o estilo de pintura folclórica indiana denominada Mithila ao falar sobre a cultura Baré, que aborda uma temática indígena que não se restringe às aldeias, mas está presente em nosso cotidiano. O autor menciona os livros de Menina Japinim, de Ana Miranda (Cia das Letras, 64 páginas) e A esperança é uma menina que vende frutas, de Amrita Das (Cia das Letras, 32 páginas), neste, fala da dificuldade de ser mulher em uma sociedade patriarcal. O autor menciona ainda a riqueza do estilo de pintura folclórica indiana chamada Mithila.

Muito presente nas ilustrações de livros traduzidos ou escritos no Brasil, o estilo Mithila ainda não teve seu devido reconhecimento. Trata-se de uma arte dita comum, mas que leva muitas pessoas à compreensão e valorização da Arte. Ela precisa ser amplamente divulgada e conhecida para ter seu valor atingido.

A mesma falta de valorização e apreciação estética acontece com a Arte Naif no Brasil.

A Arte Naif no Brasil

Outra arte pouco conhecida no Brasil é a Arte Naif. Sobre ela, Aidar (Cultura Genial, s/d), Arte-educadora e artista visual, em seu artigo: Arte Naif, diz que: “Arte Naif é uma expressão artística realizada por pessoas autodidatas, na qual exprimem sua visão de mundo, geralmente regionalista, simples e poética”.

Deste modo, na Arte Naif é trabalhada, com espontaneidade, os temas populares. O termo Naif tem origem francesa, com o significado “ingênuo”, por isso essa manifestação artística é chamada de “arte ingênua” ou “arte primitiva moderna”, pois a característica de seus traços é considerada sem grandes técnicas. Nesta Arte, os traços são bastante definidos, há utilização de cores intensas, com excessos cromáticos, tracejados, pontilhados, para retratar os temas populares, as festividades, os eventos coletivos, as paisagens.

Há ainda no estilo da Arte Naif a ausência de profundidade e perspectiva, em que as cenas são retratadas, muitas vezes, de modo bidimensional, com traços figurativos e com exuberância em detalhes. Sobre os temas: a natureza, por exemplo, é retratada de modo idealizado.

A Arte Naif, embora tenha uma representação a partir das décadas de 60

no Brasil e em meados de 2021, ainda não teve grande destaque e conhecimento. Ela já existia em outros países desde os anos de 1860. Um nome importante desta arte foi Wilhelm Uhde (1874 – 1947), que em 1928 contribuiu com a primeira exposição deste estilo em Paris.

A Arte Naif surgiu ainda em meio aos artistas amadores, denominado pintores de domingo. O francês Henri Rousseau (1844-1910) foi dos representantes deste estilo. Em 1886, no Salão dos Independentes, Rosseau exibiu alguns temas e teve reconhecimento de artistas renomados como Gauguin (1848-1903), Picasso (1881-1973), Léger (1881-1973) e Miró (1893-1983).

A partir dessa mostra, a Arte Naif, passou a ser mais conhecida devido a forma como o artista representava questões estéticas sem a educação formal. Em seus temas havia a representação do contexto popular, com vigor simples e autenticidade infantil, com a criação de imagens simples, nítidas, com cores simples e puras, diferente da arte sofisticada do círculo acadêmico.

As pinturas tinham traços mais livres, de acordo com a vida do homem comum. Essa forma de pintar influenciou outros artistas que deixaram a técnica e o valor teórico para buscar a compreensão do público mais simples, atingindo assim o gosto de outras pessoas. Uma vez que a criação ocorre sem formalismo, de modo mais espontâneo.

No Brasil, destacam-se nesta arte Maria Auxiliadora (1935-1974), Heitor dos Prazeres (1898-1966), Djanira da Motta e Silva (1914-1979), José Antonio da Silva (1909-1996), Maria do Santíssimo (1890-1974), Waldomiro de Deus (1944), Rosina Becker do Valle (1914-200), Raimundo Bida (1972).

Um dos nomes de destaque no Brasil é de Maria Auxiliadora, na pintura: “Colheita de Flores”, hoje na Galeria Jacques.

No período do Movimento Modernista, segundo Proença:

> um artista primitivo é alguém que seleciona elementos da tradição popular de uma sociedade e os combina plasticamente, guiando-se por uma clara intenção poética.
>
> Geralmente esse artista é autodidata e criador dos recursos e técnicas com que trabalha. (PROENÇA, 2004, p. 247)

Pode-se perceber que a Arte Naif não é um estilo novo. Esta Arte já foi mencionada por artistas até mesmo acadêmicos e renomados, mas por que ela não aparece nos livros didáticos ou nos materiais de História da Arte Contemporânea? Justamente pelo seu caráter didático, simples e sem relação com os modelos acadêmicos que este estilo precisa ser valorizado e mostrado nos livros didáticos.

A simplicidade da Arte Naif levaria muitos a apreciar o fazer estético, pois é uma arte com traços fáceis de reconhecer. Ela precisa ser apreciada e valorizada pela sociedade e, para isso, ela precisa aparecer nos meios populares, pois é nele que ela é, sobretudo, produzida, criada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o Currículo de arte pressupõe a fruição e a apreciação estética do objeto de Arte em suas várias

formas de concepção. Para isso, o objeto artístico deve ser apreciado, ser conhecido e ganhar novo sentido.

O que se observa, no entanto, é que há muitos estilos que não são divulgados. Mesmo existindo há muito tempo na sociedade e tendo traços marcantes, que refletem o modo simples do povo, por não pertencer ao meio acadêmico, eles parecem não ser valorizados como estilo artístico.

Há estilos, como o da Arte Mithila e o da Arte Naif, que já foram modelos estéticos seguidos por grandes nomes das artes, contudo, a falta de reconhecimento e divulgação dessas formas artísticas ainda as tornam desconhecidas do grande público e, justamente, para quem esta forma de arte seria essencial por mostrar a cultura de modo simples.

Para que esta forma e estilo artístico tenham a devida recepção estética, é preciso que os livros didáticos e os cursos de Arte mencionem, divulguem, destaquem as formas artísticas nascidas no seio das comunidades menos privilegiadas economicamente. Só assim, os estilos, as várias formas de conceber Arte podem, enfim, fazer parte do rol das Artes valorizadas pelo público em geral. Para conhecer é preciso apreciar e para apreciar é preciso ver e divulgar. Pois a Arte está em todas as formas e representações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTEREF. Arte Naif: história, principais artistas e obras. Arteref Revista. Disponível em: https//:www.arteref.com/arte-naif-historia-principais-artistas-e-obras. Acesso em 18 dez. 2021.

DENEM (Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina). Por Coordenação de Cultura. Janeiro/2017. Em: Arte marginal, subversão e revolução. http//:www.denem.org.br/2017. Acesso em 14 dez. 2021

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

OLIVEIRA, Fernando. A reconstrução de um povo. Educação, 8 jul. 2015. Edição 219, EDUCAÇÃO. Acesso em 14 dez. 2021.

PROENÇA, Graça. História da Arte. 16 ed. São Paulo: Ática, 2004.

DAS, Amrita. A esperança é uma menina que vende frutas. Tradução de Rosa Amanda Strausz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

Rádio da Juventude, 2011, 04 abril. Em: Cultura marginal - Semana de Arte Moderna. Disponível em: https//:www.radiotube.org.br/texto-5anVskNT

Acesso em 14 dez. 2021.

WOLF, Gita. Acompanhando meu pincel. Tradução de Monica Stahel. Texto de Gita Wolf: baseado na narrativa oral de Dulari Devi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

CLÁUDIA CRISTINA FREIRE DE CARVALHO

RESUMO

Com a pandemia gerada pela COVID-19 houve uma série de alterações e adaptações necessárias na vida dos estudantes, e dos educadores. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é de avaliar a importância e o papel do educador na educação em tempos de pandemia. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica narrativa. Verificou-se que neste período foi necessário se adaptar as novas práticas tecnológicas de ensino. Como resultado disso aos educadores, o que mais se viu foram professores sobrecarregados, e que não foram preparados para essa realidade do ensino com o uso de tecnologias. Ainda, verificou-se que a maioria das crianças também não tem um acesso de qualidade a esses recursos tecnológicos necessários para a oferta do Ensino Remoto Emergencial. Ainda, acredita-se que o período pós-pandemia será tão desafiador quanto foi durante, especialmente pela constatação que a sociedade brasileira ainda não está devidamente preparada para atender às demandas tecnológicas que o ensino remoto ou híbrido exige. E tampouco os educadores, que estão se desdobrando para dar conta de tudo, uma vez que foram pegos de surpresa e não tiveram tempo hábil para se preparar e lidar com tantas novidades e desigualdades dentro deste processo de ensino tecnológico.

Palavras-chave: Educador; pandemia; ensino; remoto; aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O papel do educador apresenta uma importância significativa neste processo que envolve a formação da criança enquanto ser humano. Neste contexto, a escola se faz um ambiente capaz de acrescentar muito a uma criança. Muitos aspectos positivos ou negativos podem ser levados ao longo de sua vida decorrente de acontecimentos vivenciados na mesma. A fim de exercer a função de auxiliar no processo de formação de um educando a escola deve oferecer um ambiente favorável não só a formação intelectual, mas ainda a formação pessoal do aluno (LYRA, 2018).

Com a pandemia gerada pela COVID-19 houve uma série de alterações e adaptações necessárias na vida dos estudantes, e dos educadores. Nesse sentido, reaprender a ensinar durante o isolamento social foi um dos principais desafios que os professores tiveram que superar, onde para conseguir dar aula à distância por meio do ensino remoto fez com que os alunos passassem a vivenciar novas formas de aprender (CORDEIRO, 2020).

Nesse sentido, conforme Freire (1997) “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, aprendendo e ensinando, ao lado do educador, se tornando igualmente sujeito no processo”.

Então, o desafio seria de transformar esse aluno em um sujeito que atue na construção de sua aprendizagem e com isso também questione e critique, geran-

do saberes (LYRA, 2018).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é de avaliar a importância e o papel do educador na educação em tempos de pandemia.

O estudo se justifica pela importância que o tema possui na atualidade perante á sociedade brasileira, e por envolver o processo de educação, que é considerado um dos pilares mais importantes da sociedade contemporânea e de todo o processo cultural da humanidade.

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem como característica uma pesquisa descritiva e exploratória, realizada com a finalidade de descrever, por meio de abordagem teórica a elucidação dos objetivos propostos neste trabalho. A mesma foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica narrativa.

A pesquisa exploratória, na concepção de Gil (2012), permite em pesquisador uma maior aproximação com a realidade investigada, envolvendo o levantamento bibliográfico que será realizado com base em livros e artigos que tratam sobre o assunto relacionado ao tema proposto neste trabalho.

Ainda, a pesquisa exploratória tem como função propiciar mais dados sobre determinado assunto, facilitando sua definição e delineamento. Esta metodologia de pesquisa é considerada flexível por permitir o estudo do tema sob diferentes ângulos e aspectos. O modo exploratório é empírico, objetivando a formulação de questões ou problemas com a intenção de aproximar o pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno de pesquisa, possibilitando, futuramente, um estudo mais preciso. Também pode ter como propósito a modificação e clarificação de determinados conceitos (PRODANOV; FREITAS, 2009).

A metodologia de pesquisa descritiva ocorre quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos sem promover uma interferência nestes. Realiza-se a descrição das características de determinada população ou fenômeno, fazendo o uso de questionários e/ou entrevistas, ou ainda da observação sistemática para a coleta de informações (PRODANOV; FREITAS, 2009). Utiliza meios de comparação e contraste, abordando as condições atuais do problema, mostrando suas necessidades e meios para alcançar uma solução (SALOMON, 2001).

Portanto, com a realização do presente artigo, buscou-se a elucidação destes conceitos.

3. A IMPORTÂNCIA DO RELACIONAMENTO AFETIVO PROFESSOR/ALUNO NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O desenvolvimento infantil esta relacionado com a interação e com o meio. Segundo Vygotsky (1998, p. 112) “a criança aprende e depois se desenvolve, e deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem. É um processo de crescimento e mudança a nível físico, do comportamento, cognitivo e emocional ao longo da vida”. Nesta fase a criança necessita de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico em experiências. Nesta mesma fase, a escola tam-

bém é muito importante, pois é nela que a criança se desenvolve, interagindo com o meio, com o outro e consigo própria.

O professor não é somente um profissional que passa aos alunos seus conhecimentos, mas se torna também aquele que proporciona ao aluno o processo de construção do saber. Nesse sentido, é fundamental que o professor além de dominar o conteúdo cientifico, também domine a metodologia e a didática eficiente na missão de organizar o acesso ao saber dos alunos (ANDRADE, 2018).

Segundo Andrade (2018) a importância do professor não é apenas em relação ao ensinar somente aquelas matérias do dia a dia, mas também com relação ao saber da e para a vida; da ética, dignidade, valorizando a vida, o meio ambiente, a cultura. Desta forma, além dos conteúdos que estão no currículo, é importante e preciso ensinar a ser cidadão, mostrar aos alunos seus direitos e seus deveres.

Nesse sentido, é de extrema importância que o professor trabalhe com seus alunos alguns valores além dos seus conteúdos programáticos, formando, dessa forma, alunos que saibam a importância de respeitar, ouvir, ajudar e amar o próximo (TELES, 2004).

Conforme Teles (2004), o professor ainda deve estar atento ao fato de que:

Ele precisa passar aos alunos a humildade, pois, nenhum de nós nasce sabendo, e detém todo o saber, sendo que, mesmo em nossa área, nosso conhecimento, por mais estudiosos que sejamos nunca pode ser completo. Somos eternos aprendizes em tudo e é preciso que os alunos também aprendam esta verdade (2004, p. 40).

Nesse sentido, cabe ao professor observar a si próprio, olhar para o mundo, olhar para si e sugerir que os alunos façam o mesmo. Portanto, além de ser o mediador de conhecimentos, o professor deve utilizar sua situação privilegiada em sala de aula para despertar os alunos para a curiosidade, ensiná-los a pensar e a serem persistentes (FREIRE, 1993).

Desta forma, nos dias de hoje, o professor ocupa vários papéis importantes para o desenvolvimento das futuras gerações, encarando com serenidade sua profissão, e ir à busca do saber, aperfeiçoando-se, qualificando-se para exercer de maneira cada vez melhor a profissão docente (ANDRADE, 2018).

O professor também pode trazer para a sala de aula acontecimentos sobre o mundo, explorando e enriquecendo estes acontecimentos com a matéria que será trabalhada, de maneira divertida, a fim de trocar experiências com estes alunos (PERRENOUD, 2005).

Segundo Freire (1997) cada aluno aprende conforme o seu ritmo, por isso, o professor terá que respeitar cada tempo de seus alunos, pois, o professor tem a oportunidade de mudar, disciplinar, criar, reconstruir, enriquecer suas aulas, mas, para que isso aconteça, ele precisa superar sua concepção de dono do saber.

O professor como educador precisa saber a hora certa de intervir, atingindo assim a autoridade com autonomia e participação consciente e responsável em sala de aula, da maneira que ele exerce o papel de assumir tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram

atribuídas: transmitir o saber historicamente acumulado na sociedade (PERRENOUD, 2005).

Portanto, conforme Freire (1993):

A aula de um bom professor é um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1993, p.96).

Desta forma, o professor que se torna competente daquilo que faz, cada vez mais será capaz de ensinar com autonomia. A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante poderoso (FREIRE, 1993).

Portanto, diante da comprovada importância do educador no processo de aprendizagem escolar, entende-se que o seu papel é ainda mais importante nas situações que envolvem alunos com dificuldades de aprendizagem (SAMPAIO, 2009).

3.1 A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA NA RELAÇÃO EDUCADOR/ALUNO

Nos dias atuais a didática em sala de aula está muito relacionada com a dimensão em que o educador compreende alguns aspectos referentes à prática pedagógica e suas respectivas metodologias utilizadas. Estes aspectos geralmente se encontram conectados à heterogeneidade das turmas, sendo formados por uma dimensão da didática fundamental (MORAN, 2001).

Desta forma, em algumas escolas os docentes já interagem a partir de sua dimensão relacional do seu trabalho, focados na importância dos vínculos afetivos entre seus alunos. Portanto, o professor do ensino médio cria várias estratégias em relação aos seus conteúdos e disciplinas que tem importância na dimensão relacional e que se ajusta na ação docente do papel de que o professor seja um motivador para os respectivos alunos do ensino fundamental.

O fato mais marcante nesta chamada dimensão relacional de uma escola é com relação ao seu aspecto relacional, ou seja, a maneira em que os educadores estão envolvidos com os alunos em sala de aula. Nesse sentido, verifica-se o trabalho realizado pelos professores do ensino fundamental faz toda diferença na dimensão relacional e este trabalho pode ser identificado pelas ações que são analisadas por eles (DUBET, 2002).

Segundo Tardif; Lessard (2005) os docentes por meio de suas respectivas metodologias colocam vários contextos disciplinares em relação aos respectivos conteúdos. Desta forma, os professores também mencionam que apesar da maioria dos alunos respeitam as regras estabelecidas pela escola, demostram uma postura de passividade e distanciamento das aulas. Este distanciamento muitas vezes acaba interferindo na prática docente, pois, os problemas encontrados se relacionam com os problemas disciplinares que podem dificultar a ação do docente para se relacionar com o aluno.

Ainda, segundo Mesquita (2017), verifica-se que os problemas disciplinares se relacionam com o desinteresse dos alunos pelos conteúdos, e também pelas aulas

dadas, o que causa a falta de atenção e a rejeição em fazer certas atividades, ocasionando sérios conflitos entre o professor. Nesse sentido, a metodologia a ser utilizada pelo professor se torna fundamental para conseguir fixar o aluno ás aulas, sendo que, o uso de tecnologias desponta como alternativas extremamente importantes neste contexto.

Em se tratando das questões interdisciplinares pode-se observar que os educadores comprovam que a dimensão relacional em sua prática pedagógica atua de maneira singular, portanto, esta dimensão didática, disponibiliza alguns recursos para a efetuação de alguns trabalhos práticos e principalmente, com uso de tecnologias em suas metodologias didáticas (SCHMITT, 2009).

Segundo Araújo (2013) muitas escolas se encontram em uma situação mais difícil na atualidade, em que os alunos não acreditam que o diploma vai lhes ajudar em sua questão de origem social, estes mesmos alunos ainda tem o pensamento de que a escola não serve para nada. Portanto, acredita-se que os problemas interdisciplinares estão associados à falta de desinteresse e também pelo distanciamento dos alunos.

Muitos docentes de algumas disciplinas tentam de várias maneiras formarem um clima de aprendizagem que seja favorável ao aluno, dando prioridade para a interação com os mesmos, uso de metodologias alternativas e das tecnologias (BROOKE; SOARES, 2008). Ainda conforme o autor, os alunos se envolvem muitas vezes pelo olhar do professor, e pela linguagem que o professor adota em suas aulas, portanto este clima de aprendizagem só acontece se os alunos estão realmente se sentindo parte integrante da aula (BROOKE; SOARES, 2008).

Segundo Schmitt (2009) para que a aprendizagem se torne interessante, é muito importante que a escola invista em equipamentos de mídia, e recursos didáticos. Sendo que estes recursos podem estar associados como forma destes alunos interagirem para a construção de regras que são estabelecidas em sala de aula.

A interação de aluno e professor esta associada ao reconhecimento individual de cada aluno, onde, através deste reconhecimento o aluo se envolve em novas dentro de um contexto em que vivem. Os professores reconhecem o desempenho de seus alunos, ou seja, demostram que são seus alunos, deixando os mesmos falarem e exporem assuntos que se referem sobre sua vida pessoal, seus gostos e até suas aflições (ARAÚJO, 2013).

Através deste reconhecimento, os alunos se sentem confiantes para perguntar e responder durante as aulas. Nas aulas o aluno se aproxima do professor quando se sente reconhecido pelo mesmo, e dessa forma, o respectivo aluno consegue tirar as suas duvidas, sem medo algum (DUBET, 1997).

Segundo Dubert (1997), o ideal é que os docentes durante as aulas possam chamar os seus alunos, para que os mesmos possam interagir com demais colegas, conquistando cada um pelo fato de serem pessoas únicas, para a construção da autoestima desses jovens. Pois, sabe-se que a maneira que o educador encontra para expressar seu conhecimento é principalmente através do respeito,

pois por meio deste respectivo respeito é que um bom professor conseguirá manter os alunos envolvidos por mais tempo em suas aulas e mais interessados nas atividades desenvolvidas (BARRÉRE, 2002).

Segundo Barrére (2002) estas habilidades poderão permitir que o professor quando planeja as atividades, o seu trabalho se torna educativo e mais útil marcados pela heterogeneidade e pela perda autoridade docente em sala de aula. Nesse sentido, a inclusão dos elementos tecnológicos no planejamento de suas atividades pode proporcionar uma maior facilidade da associação entre os conteúdos propostos e a relação aluno/professor.

4. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia gerada pela COVID-19 mudou com a vida dos estudantes, e dos educadores. A partir disso, houve a necessidade de formar o docente para este "reinventar da escola", e a partir das pratica pedagógica, promover um ensino ativo, por meio do uso das tecnologias. Isto não significa substituir as escolas pelas plataformas EAD, pois, durante este isolamento se torna fundamental a mobilização de tecnologias para as aprendizagens escolares, que exige a presença ativa do professor (OEMESC, 2020).

A escola neste momento passou a ser uma instância onde as tecnologias devem cumprir o importante papel de apoio dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, o ensino aprendizagem é um processo coletivo, e a escola é muito mais do que aprender por si mesmo. A escola é o lugar onde os professores e alunos se relacionam entre si, interagem e aprendem mutuamente, através do contato pessoal e das experiências vivenciadas.

Diante deste desafio, os professores precisam manter os alunos engajados durante o regime especial de atividades, mostrar como se utiliza corretamente as plataformas digitais, para poder alcançar uma aprendizagem significativa. Portanto, este período de atividades escolares em casa mostrou que a aprendizagem envolve o planejamento e a mediação do profissional, a capacidade deste profissional em motivar os estudantes para que se engajem aos processos de aprendizagem. O que se torna bem difícil é que os pais ainda não conseguem promover esta motivação de modo que seus filhos sejam independentes e autodeterminados para aprenderem, dificultando neste sentido, a realização das atividades e a aprendizagem em casa (OEMESC, 2020).

A pandemia provocou reflexões profundas, principalmente sobre o modelo educacional vigente. Portanto, com todas estas dificuldades, tornou-se claro que às tecnologias representam um investimento massivo, tanto em Políticas Sociais - uma vez que a igualdade e equidade de acesso aos bens sociais conversam com esta questão.

Desta forma, o caminho percorrido e as aprendizagens desenvolvidas pelas redes e profissionais da educação para enfrentar este período de pandemia deve ser mantido.

4.1. O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

De acordo com o MEC (ministério da educação) logo no início de pandemia causada pelo Covid 19 as aulas tiverem que ser á distancia, ou seja, teve que substituir as disciplinas presenciais, utilizando os recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (SANTOS, 2020).

Desde então, os professores além dos alunos tiveram que se reinventar, utilizando essa nova forma de ensinar por meio da gravação de vídeo aulas e envio de atividades via plataforma escolhida pela instituição de ensino, baseado nos recursos financeiros de cada uma. A adesão ao ensino á distancia aconteceu em todo o mundo, onde, também teve que ser realizado reuniões, trabalho por meios virtuais, todos fundamentados pela ocorrência do estado de calamidade pública (SANTOS, 2020).

Reaprender a ensinar durante o isolamento social são desafios que os professores tiveram que superar, ou seja, com isso, os professores aprenderam a ministrar suas aulas de forma diferente das que eram realizadas presencialmente, se reinventando para conseguir dar aula à distância por meio do ensino remoto e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender (CORDEIRO, 2020).

Além dos professores e gestores escolares público e privado da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial, tornando assim, o Ensino Remoto Emergencial experimental (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Segundo Costa; Nascimento (2020) a educação nunca tinha sido tão inovadora como está sendo nesta pandemia, ou seja, foi a transformação mais rápida provocada na educação pelo ensino remoto. Diversos aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica.

Assim, é necessário acima de tudo levar em consideração que o ensino remoto de hoje é a melhor saída para continuar as atividades escolares e minimizar o atraso e as dificuldades dos alunos no retorno às aulas presenciais, porém, é fundamental que os gestores, escolas, famílias e toda a comunidade escolar se apoiem e se sintam parte integrante no processo (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

O educador além de ensinar tem um papel muito importante que é de estimular as atitudes respeitosas por parte das crianças, ou seja, ele ensina as crianças normas, como por exemplo, a respeitar os demais colegas de classe, ser gentil com as outras pessoas, a aguardar a vez dele na fila, e várias outras atitudes que serão levadas para fora do ambiente escolar (FACUNDES, 2001).

Segundo Santos (2004) o professor também tem o papel de desenvolver nas crianças a capacidade cognitiva, como por exemplo, a atenção, memória e o raciocínio lógico, promovendo atitudes e estratégias que favoreçam a melhor aceitação e desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

A primeira infância inicia entre zero a seis anos, e, é nesta fase que a criança percebe o mundo com toda sua curiosidade, querendo saber o porquê das coisas.

Ainda, é nesta fase que a criança constrói sua própria identidade, explorando o respectivo meio em que vive, por meio das brincadeiras, pois, é a maneira que elas encontram para adquirir o conhecimento e, assim, se relacionar com outros (TILMAN, 2012).

Ainda, conforme Tilman (2012) é na primeira infância que o educador precisa proporcionar ferramentas necessárias para a construção dessa identidade, por meio da organização do espaço físico, pela manipulação e exploração de materiais e objetos. Desta forma, o educador é um dos pilares para o desenvolvimento das crianças, pois, a escola é o segundo ambiente socializador em que a criança é inserida.

4.2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A diversificação de ferramentas, as relações de ensino aprendizagem, é proporcionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Portanto, por causa de sua alta capacidade, as empresas passam melhorar e mediar a melhor a utilização destas ferramentas, conduzindo e acompanhando a construção do conhecimento para o uso de seus colaboradores (SOUZA, 2017).

As TICs com a expansão da educação à distância, e com a utilização da internet nas metodologias de ensino, passaram a introduzir possibilidades de interação, intercâmbio de ideias e materiais, entre alunos e professores (MAIA, 2003).

De acordo com o acesso das pessoas na TIC, as oportunidades de participar definir e colaborar a partir do conhecimento consequentemente irá aumentar, e o poder de colaboração em outros setores da empresa, nos mais diversos processos vão gerar novas inovações no âmbito do ensino-aprendizagem (MAIA, 2003).

Na maioria das empresas o cenário encontrado com a nova tecnologia irá fortalecer o trabalho como modo de produção colaborativa. As empresas estão adotando de diversas ferramentas, como por exemplo, as wikis, os fóruns e os AVEA. Por meio das tecnologias pode-se apreciar criticamente e ter acesso a informações e transformações ocorridas em nosso meio social. Toda esta tecnologia acarretara mudanças profundas na educação, na sociedade e na preparação do profissional para o mercado de trabalho (SOUZA, 2017).

As TICs oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade (KENSKI, 2007).

Os computadores e a internet são considerados fontes de informação, sendo que, o uso destas tecnologias é dado para a realização de tarefas em sala de aula. As redes e as mídias contam com uma perspectiva de troca e divulgação do conhecimento, ou seja, faz com que as empresas e instituições educacionais utilizem esta nova forma de relacionamento e acesso a conteúdo e informações como benefício no processo de ensino aprendizagem (KENSKI, 2007).

O acesso à internet proporciona possibilidades para a aplicação do processo do conhecimento e ensino apren-

dizagem. Aa TICs permitem também que todos os dados e informações disponibilizados em um ambiente virtual possam ser visualizados, compartilhados com o uso de tablets, celulares e computadores ligados à internet (MORAN, 2007).

Desta forma, no processo de ensino aprendizagem as TICs são utilizadas por empresas por meio de equipamentos tecnológicos, como os quadros digitais, as TVs, os computadores, data show e ambientes virtuais, dentre outros. Todos estes equipamentos são viáveis e contribuem no desenvolvimento profissional e social dos colaboradores.

4.3 DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS PÓS PANDEMIA

Durante a pandemia, os alunos mais vulneráveis se encontraram, muitas vezes, esquecidas perante o cenário atual, sofrendo muitas consequências por não terem informações ou por não utilizarem os meios digitais de forma adequada. Portanto, sabe-se que todos os cidadãos possuem o direito a educação básica, mas, várias famílias não possuem acesso aos recursos digitais, gerando um prejuízo na formação destes alunos (ROCHA; QUINTÃO, 2020).

Tanto os professores como também os alunos neste período tiveram que se adequar ao novo modelo educacional. Conduzir a educação por meios tecnológicos foi um caminho que o Brasil teve que fazer para transmitir o conhecimento em um período caótico em que todo o mundo se encontra. Um recurso indispensável para isso é a internet, pois, não se sabe como será o futuro da educação pós-pandemia que emprega a tecnologia como método de ensino efetivo para dentro de casa (ROCHA; QUINTÃO, 2020).

A pandemia ensinou para muita gente novas formas de comunicação, sendo que, profissionais de diferentes áreas, entre eles os da saúde, os da economia e os da educação seguem se capacitando para reduzir os impactos múltiplos que o vírus irá causar em diferentes contextos e diferentes níveis (ROCHA; QUINTÃO, 2020).

O autor Bisol (2020) enfatiza a precariedade de condições de muitos docentes brasileiros frente à pandemia de COVID-19. “Os professores estão estressados, sendo que, alguns não tiveram oportunidades de trabalhar em rede e agora tem de utilizar WhatsApp para manter os conteúdos de aula” (ROCHA; QUINTÃO, 2020, p.30).

As práticas didáticas ao uso das tecnologias essenciais à educação são fundamentais uma vez que: Há algo que promete unir a humanidade diante do enfrentamento da Covid-19: a constatação de que o aprendizado é importante para a nossa sobrevivência (CASATTI, 2020).

Na maioria dos países a superação das aulas presenciais mostrou a importância dos espaços de construção do saber, onde, a atuação do docente na construção de um ensino inclusivo e igualitário, em todas as relações educacionais é de extrema importância, pois, o professor é quem fará o contato entre tudo aquilo que a gente debate com o aluno na sala de aula (CASATTI, 2020).

O educador além de todas as limita-

ções estruturais e pedagógicas deve procurar uma nova maneira de transmitir o conhecimento de maneira não presencial. A pandemia poderá ser uma oportunidade para os educadores repensarem suas práticas de ensino- aprendizagem, sendo que, é necessário aprender a utilizar as ferramentas antes de aplicá-las (RODRIGUES, 2020).

A atuação do professor deve estar envolvida no combate à evasão escolar, ou seja, na garantia de uma aprendizagem crítica e acolhedora, e na escolha da melhor forma de relacionar-se com elas, na comunicação adequada com os pais e responsáveis. Portanto, o retorno das aulas após a pandemia, enquanto não se tem uma cura para a COVID-19, requer a continuação do distanciamento social (CASATTI, 2020).

Segundo Rodrigues (2020) a educação não será mais a mesma, ou seja, a aula do modo tradicional provavelmente não existirá mais. Acontecimentos estes que ocasionaram mudanças no vínculo entre estudantes, professores e, nas dinâmicas de estudos e realização das atividades.

Desta forma, o depois na educação traz diversos desafios a serem implementados, quando o número de casos estiver minimamente controlado e decidase voltar aos contextos escolares (COSTA; NASCIMENTO, 2020).

Pois, embora as desigualdades presentes em nossa sociedade sejam grandes, o ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrimos um mundo de oportunidades e a amplitude que tem a educação, sendo que, devemos ressaltar que estes ensinos nunca mais será o mesmo, pois, os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes estão podendo vivenciar novas formas de aprender e compreender que cada vez mais precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

5. CONCLUSÕES

A realidade gerada pela pandemia de Covid-19 mostrou-se cruel e desumana, pois, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, para acessar as aulas remotas. Portanto, o impacto deixado pela pandemia de Covid-19 revela que se a escola continuar se deixando contaminar por ideologias que levam à exclusão, nos próximos anos certamente os mesmos problemas irão continuar.

Neste período foi necessário se adaptar as novas práticas tecnológicas de ensino. Como resultado disso aos educadores, o que mais se viu foram professores sobrecarregados, e que não foram preparados para essa realidade do ensino com o uso de tecnologias. Ainda, verificou-se que a maioria das crianças também não tem um acesso de qualidade a esses recursos tecnológicos necessários para a oferta do Ensino Remoto Emergencial.

Portanto, acredita-se que o período pós-pandemia será tão desafiador quanto foi durante, especialmente pela constatação que a sociedade brasileira ainda não está devidamente preparada para atender às demandas tecnológicas que o ensino

remoto ou híbrido exige. E tampouco os educadores, que estão se desdobrando para dar conta de tudo, uma vez que foram pegos de surpresa e não tiveram tempo hábil para se preparar e lidar com tantas novidades e desigualdades dentro deste processo de ensino tecnológico.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. M. Afetividade e Aprendizagem: Relação professor e aluno. 2018. Disponível em:< http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/afetividade-eaprendizagem-relacao-professor-e-aluno/44105/>. Acesso em: 08. dez. 2021.

AQUINO, J. G. Erro e fracasso na escola alternativa e práticas. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 1997.

ARAÚJO, N. M. S. Avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, J. C.; ARAÚJO, N. M. S. (Org.). EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013. v. 1. p.179-207.

BROOKE, N; SOARES, J. F. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CASATTI, D. (2020). Um Guia Para Sobreviver à Pandemia do Ensino Remoto. ICMC São Carlos, [S. l.], 7 maio 2020. Disponível em: https://www.icmc.usp.br/noticias/4917-um-guia-para-sobreviver-a-pandemiadoensino-remoto. Acesso em: 13. dez. 2021.

CORDEIRO, K. M. de A. O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

COSTA, A. E. R; NASCIMENTO, A. W. R. Os Desafios Do Ensino Remoto Em Tempos De Pandemia No Brasil. Aracaju, 2020. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_ MD4_SA19_ID6370_30092020005800.pdf>. Acesso em: 13. Dez, 2021.

DUBET, F. El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa, 2002.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet, Rev. Bras. Educ. São Paulo, Set/Out/Nov/Dez 1997 Nº 6, 1997.

FACUNDES, M. B. Aprendendo valores éticos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. Professora SIM tia NÃO. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, ed. Olho d'Água, 1993.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LYRA, H. J. G. As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar: Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas: o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendente em risco. Pedagoga- Psicanalista- Psicopedagoga Clinica e Hospitalar. Professora da UEMG-Universidade do Estado de Minas Ge-

rais-2018.

Disponível em:

<https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/as_dificuldades_de_aprendiza gem_patologias_1_1.pdf>. Acesso em: 08. dez. 2021.

MAIA, M. de C. O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior. 2003 294 f. Tese (Pós-Graduação em Administração de Empresas da FGV-EAESP).

MORAN. J. M: Novos desafios na educação – a internet na educação presencial e virtual. UFPEL, Pelotas, 2001.

MORAN, J. M.. Desafios na comunicação pessoal. São Paulo: 2007.

OEMESC, 2020. A Educação Em Tempos De Pandemia: Soluções Emergenciais

Pelo Mundo. Disponível em:

<https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/editorial_de_abril___let_cia_ vieira_e_maike_ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acesso em: 08. dez. 2021.

PERRENOUD, P. Escola e Cidadania: O apel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre, Artmed, 2005.

ROCHA, B. B; QUINTÃO, G. F. A Educação Em Tempos De Pandemia: Transformações No Ensino Devido Ao Novo Coronavírus. 2020. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:21IP2TPHVrkJ:https://ci etenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1122/808/+&cd=16&hl =pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 13. dez. 2021.

RODRIGUES, A. (2020). Ensino Remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: < http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-naeducacao-superior/> . Acesso em: 13. Dez, 2021.

SAMPAIO, S. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SANTOS, C. R. dos. Ética, moral e competência dos profissionais da educação. São Paulo, 2004.

SANTOS, M. F. Os Desafios Da Educação Infantil No Cenário Da Educação A Distância – EAD. Brasil escola, 2020. Disponível em: <

https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao/os-desafios-da-educacaoinfantil-no-cenario-da-educacao-a-distancia-ead.htm#indice_3>. Acesso em: 13. dez. 2021.

SCHMITT, A. C. Tecnologias educacionais: sua relação com os educadores dos anos iniciais. São José. 2009. Disponível em: <https://usj.edu.br/wpcontent/uploads/2015/08/TCC.CORRIG.ALINE_.USJ_.2009.01.pdf>. Acesso em: 08. dez. 2021.

SOUZA, L. M. A Utilização de Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem como Ambientes Colaborativos em uma Empresa. Florianópolis - SC 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/1013/trabalho_de_conclu sao_de_curso_cst_gti.pdf?-

sequence=1]>. Acesso em: 08. dez. 202.

TELES, M. L. S. Educação- A Revolução Necessária, 4ªed, vozes- RJ, 2004.

TILMAN, D. Atividades com valores para Crianças de 3 a 6 anos. São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS FATORES QUE ENVOLVEM A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE AUTISTA

CLAUDIA LUANA ROSSI DOS SANTOS

RESUMO:

Os processos envolvidos na Educação Inclusiva estão cada vez mais presentes nas discussões educacionais e políticas. A legislação brasileira possui inúmeros desdobramentos nessa área, porém, quando se olha para as escolas, nem todas conseguem alcançar a inclusão de forma satisfatória. Portanto, este artigo teve como objetivo discutir a questão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para os estudantes autistas. A pesquisa é de natureza qualitativa e os resultados encontrados apontaram os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores para desenvolver o processo de inclusão e o desenvolvimento de atividades diversificadas que levem esse estudante ao desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, inclusive no aspecto socioemocional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT:

The processes involved in Inclusive Education are increasingly present in educational and policy discussions. Brazilian legislation has numerous developments in this area, however, when looking at schools, not all of them manage to achieve inclusion in a satisfactory way. Therefore, this article aimed to discuss the issue of Specialized Educational Assistance (AEE) aimed at autistic students. The research is of a qualitative nature and the results found pointed out the challenges faced by schools and teachers to develop the inclusion process and the development of diversified activities that lead this student to the development of different skills and abilities, including in the socio-emotional aspect.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Services. Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão começou inicialmente em países estrangeiros, pois até então as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, assim como mulheres e negros. A ideia inicial era simplesmente incluir essa pessoa na sociedade sem grandes preocupações com seus direitos. Porém, com o tempo, essa visão mudou e com as mudanças que a sociedade também sofreu, foram criadas Políticas Públicas sobre o tema para que a inclusão

real começasse a acontecer.

Quando investigamos a Educação Especial no Brasil, percebemos que essa história é muito atual, pois a discussão incessante sobre o assunto começou há cerca de 70 ou 80 anos.

O autismo também tem sido alvo de hipóteses para psicanalistas, biólogos e geneticistas, permanecendo um verdadeiro enigma em relação à origem e evolução:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, é sem dúvidas difícil determinar se a manifestação é ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam entre si, criando desordem e anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Para as crianças com autismo, a aprendizagem não ocorre da mesma forma, pois, para elas existe uma relação desigual entre o significado e o cérebro. As informações recebidas não são totalmente convertidas em conhecimento. O professor deve entender as diferenças entre cada estudante, pois, as crianças com autismo não estão presentes só para socializar, mas também para aprender.

Assim, na área da Educação tem-se como problemática o fato de que atualmente existem inúmeras classificações e diferentes formas de trabalhar, mas que mesmo assim muitas vezes deixam a desejar, contribuindo negativamente no desenvolvimento dos mesmos.

Dessa forma, este artigo teve como objetivo geral discutir a Educação Inclusiva baseada na legislação pertinente ao tema. Já como objetivos específicos tem-se a discussão sobre as questões relacionadas ao ensino e desenvolvimento de estudantes autistas em escolas regulares.

É de extrema importância discutir o assunto, pois, os estudantes autistas, devem receber o mesmo tipo de educação que os demais, trabalhando os aspectos cognitivos, e por isso, o trabalho deve incluir a todos.

Para a presente investigação, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO VOLTADA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Em 1854, o governo brasileiro passou a ver as pessoas com deficiência como pessoas que precisam ser respeitadas em suas necessidades e individualidades. Inicialmente, esses indivíduos frequentavam centros especializados que atendiam pessoas com deficiência visual e/ou auditiva e, portanto, no contexto educacional, não podiam frequentar as aulas regulares (BRASIL, 1854).

No mesmo ano, foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, abrangendo o ensino fundamental, moral e religioso, além do trabalho fabril. Foi criado ainda o Instituto de Surdo mudos para oferecer educação intelectual, moral e religiosa (BRASIL, 1877).

Em 1926 foi criado o Instituto Pestalozzi para atender pessoas com deficiência mental. Em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) já oferecia atendimento médico-terapêutico para os mais variados tipos de deficiência. A entidade cresceu e está presente até hoje, trabalhando incansavelmente para levar autonomia às pessoas com deficiência.

No entanto, a referência legal voltada para a educação especial veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4024/61, relatando em seus artigos: Art. Integrar-se ao sistema geral de ensino para integrá-lo à comunidade; Art. 89 - Qualquer iniciativa privada julgada efetiva pelos Conselhos Estaduais terá tratamento especial por parte dos poderes políticos.

O Plano Setorial de Educação e Cultura no ano de 1972 incorporou por intermédio do projeto prioritário n.º 35, a educação especial como uma das maiores prioridades da educação brasileira.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que ocorreu em Salamanca, em 1994, também suscitou debates sobre a educação dessas pessoas. O documento discute a necessidade de incluí-los nas aulas regulares em que o professor deve desenvolver uma pedagogia centrada neste estudante.

O documento trazia ainda a orientação de que qualquer pessoa com alguma dificuldade de aprendizagem pode ser considerada como portadora de necessidades educacionais especiais, além da necessidade de a escola se adequar às especificidades dos estudantes e não vice-versa. No mesmo ano, a conferência introduziu mudanças no cenário educacional paulista. A Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) publicou a Política Nacional de Educação Privada (PNEE), para apoiar as principais instruções discutidas na Conferência de Salamanca.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) trouxe:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Ainda quanto ao Brasil, pode-se destacar a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispôs sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), onde o governo pretendeu garantir o processo de inclusão através da disponibilização de equipamentos e materiais para as escolas da rede pública (BRASIL, 2007).

Trazendo esses dados para a atualidade, podemos observar uma mudança significativa no tratamento dado às pessoas com deficiência, principalmente no que diz respeito à Educação Especial. Isso porque essas pessoas saíram do isolamento social e passaram a se inserir em ambientes que respeitam a diversidade, como é o caso das escolas comuns.

O governo brasileiro passou a ter um olhar diferente a partir do momento em que percebeu a importância do tema, com as mobilizações realizadas em outros países, como foi o caso da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, em 1994.

Dessa forma, outras mudanças importantes na Legislação e no campo educacional contribuíram para a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares de forma a estabelecer a integração socioeducativa, fazendo com que esses estudantes se sentissem mais pertencentes à sociedade em que estão inseridos.

No entanto, apesar desse avanço significativo, deve-se destacar que, apesar do disposto na lei, o que muitas vezes se vê nas escolas é a falta de acessibilidade, recursos, materiais, professores especializados, entre outras questões que interferem negativamente no processo de inclusão.

2.2 O TEA E SUA CLASSIFICAÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está relacionado a uma série de condições caracterizadas por determinado grau de prejuízo no comportamento social, comunicação e linguagem, além de uma estreita relação de interesses e atividades que são exclusivas do indivíduo e que são realizadas de forma repetitiva (KHOURY et al., 2014).

Historicamente, a palavra foi usada pela primeira vez em 1911, a partir da pesquisa de Bleuler, entendendo o problema como uma característica da esquizofrenia. Em 1943, através dos estudos de Kanner, o autismo passou a ter uma definição clínica específica, deixando de ser julgado como tal: "[...] ele relata a fuga da realidade e o retraimento de adultos esquizofrênicos para o mundo interior" (SANTOS, 2019, p. 30).

Em 1944, Asperger publicou um trabalho listando características mais amplas do que as observadas por Kanner, incluindo casos envolvendo envolvimento orgânico. O pesquisador chamou a atenção para as peculiaridades dos gestos sem sentido e estereotipados, fala sem erros gramaticais, mas considerada monótona, bem como a forma de abordar as pessoas.

No entanto, em alguns casos, o pesquisador observou falta de contato visual e problemas de interação social entre as pessoas com o transtorno em suas relações familiares (BOSA et al., 2012).

Desta forma, historicamente, foram apresentados vários conceitos para o autismo, variando de acordo com a área de pesquisa. Ao longo do tempo, surgiram conceitos com a aplicação de termos que relacionam psicose e esquizofrenia ao autismo, aplicados por Kanner e Asperger, assim como o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD).

Assim:

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar

o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 apud ZANON et al, 2014, p.25).

Na década de 1980, a Classificação Internacional de Doenças (CID) com relação a síndrome foi publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), classificando o autismo como uma forma de esquizofrenia, associando-a a psicose infantil.

O CID-10 considerava o autismo como um transtorno global do desenvolvimento caracterizado por desenvolvimento anormal ou alterado, que poderia ser reconhecido antes dos três anos de idade. Nele há um distúrbio característico entre interações sociais, comunicação e comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, distúrbios do sono e agressividade (CID-10, 1997, p. 367).

Atualmente, a área de Neurociências classifica o autismo como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que inclui o próprio autismo, a Síndrome de Rett e a Síndrome de Asperger (CONSENZA e GUERRA, 2011).

A classificação mais recente publicada em 2022, consolidou todos os diagnósticos relacionados a essa condição em um único código, 6A02, dentro do CID-11, com apenas subdivisões para deficiências como a intelectual e linguagem funcional. A ideia foi a de contribuir com o diagnóstico para facilitar o atendimento na área da saúde. Assim, reuniu-se o autismo infantil, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, transtorno com hipercinesia e o transtorno desintegrativo da infância (DONDEO, 2022).

Esse transtorno está associado a uma série de características, com diferentes níveis de gravidade e ligação com outros tipos de transtornos, fazendo com que cada indivíduo apresente um caso, o que as vezes dificultava até então a identificação pelos profissionais clínicos.

A informação de que fatores genéticos estão entre as causas do autismo ou TEA já é de domínio público. Para responder a pergunta de como o autismo pode ter origem genética se não há ninguém com essa condição dentro da família, as alterações genéticas somada aos fatores ambientais, são chamamos de modelos de herança. Portanto, cada caso de autismo pode se enquadrar em um desses modelos, o que torna o aconselhamento genético diferente para cada situação familiar específica (DE RUBEIS e BUXBAUM, 2015).

O impacto das alterações genéticas detectadas nos casos de TEA e o número mínimo de alterações para cruzar o limiar ainda são desconhecidos. Novamente, a contribuição de fatores ambientais como fatores de risco adicionais não pode ser descartada. Algumas dessas alterações genéticas relacionadas ao TEA podem estar presentes em indivíduos com outras condições, como esquizofrenia, deficiência intelectual e convulsões. Ainda não se sabe qual conjunto de alterações genéticas pode levar a cada uma dessas condições.

Este quadro, felizmente, não é estático para este transtorno. Na maioria, as pessoas com autismo podem com atendimento específico, se desenvolver a partir das atividades escolares. As pessoas autistas às vezes surpreendem pais e psicólogos, pois apresentam níveis muito altos de desempenho em algumas áreas muito

específicas, por exemplo, tocar piano de forma brilhante.

No caso do Brasil, embora não existam estudos epidemiológicos que possam melhor calcular os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou taxas de autismo de 27,2 casos por 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

Assim, Onzi e Gomes (2015), defende a importância do diagnóstico e da reabilitação, ou seja, diante de um diagnóstico de TEA, a família tende a buscar mais informações sobre o diagnóstico e, portanto, o tratamento e participação da família é de suma importância.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No Brasil, até meados do século XVIII havia muita exclusão, pois, as pessoas com deficiência eram afastadas do convívio social, não tendo seus direitos preservados ou mesmo aceitos pela sociedade.

No século seguinte começaram os movimentos de segregação parcial de sujeitos considerados de risco social, tendo acesso a instituições específicas, como a APAE, voltadas ao atendimento desse público em especial por meio da assistência, educação e capacitação profissional, segundo suas habilidades.

A implementação das leis voltadas à inclusão no país trouxe mudanças muito importantes no conceito de inclusão para a sociedade. Os investimentos do Estado em políticas públicas, educação e participação social dessas pessoas têm sido estruturados de acordo com os desejos das pessoas com deficiência e suas famílias.

Pensando no processo educativo:

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).

Nesse quesito, o processo de inclusão deve não apenas priorizar a participação desses estudantes em sala, mas também proporcionar oportunidades de aprendizagem para todos os demais. A escola deve estar comprometida com o desenvolvimento de todos, por isso nos processos de inclusão há uma grande preocupação com os materiais e a implementação de metodologias de ensino que possam significar uma aprendizagem para todos, tendo em conta as necessidades e potencialidades específicas de cada um.

O que muitas vezes se vê é uma grande preocupação centrada nas metodologias de ensino. Assim, segundo os autores, a inclusão ainda é vista como algo que acontece de forma isolada do restante do processo.

Ou seja, é preciso considerar que estratégias diferenciadas são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes:

Criar e organizar estratégias que percebam as questões individuais e de grupo, que permeiam o processo de aprendizagem, e utilizá-las a seu favor, seja como pistas para estudo e pesquisa, seja como produção de práticas pedagógicas que tencionem permanentemente os processos de ensino e aprendizagem implementados em sala de aula (HATTGE

e KLAUS, 2014, p. 330).

Orrú (2012) aponta que uma das características mais marcantes em relação ao desenvolvimento de crianças autistas percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguísticos, a ausência de linguagem verbal ou seu desenvolvimento tardio.

Essas dificuldades observadas nos autistas são erroneamente indicados pelo grupo social em que estão inseridos, onde o baixo investimento nos processos de socialização e educação se baseia em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior ao das demais crianças.

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, CNE nº 04/2009, relata que:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A criança com deficiência requer um olhar sensível, compreensivo e adaptativo do profissional da educação às atividades e interação social. Cada deficiência tem suas particularidades e singularidades, mas isso não torna o estudante um ser inerte, ele pode aprender, ensinar e desenvolver suas habilidades.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), funciona de forma geral assim: os estudantes com deficiência são colocados em sala com outros estudantes durante o período de aula e em horário oposto ao da turma na sala de AEE, a fim de que um professor especializado, avalie e acompanhe se a inclusão está realmente ocorrendo e se o estudante está progredindo no percurso formativo.

Por meio de atividades monitoradas, sempre respeitando e em paralelo o que o professor regular ensina, o profissional acompanha o desenvolvimento desse estudante.

Uma forma é a musicoterapia. Ela consiste em uma técnica de terapia que utiliza a música com o objetivo de acentuar potencialidades através da aplicação de métodos e técnicas, combinados com outras habilidades, incluindo a percepção (ONZI e GOMEZ, 2015).

Vários recursos devem estar disponíveis para promover a educação dos estudantes com deficiência. Diversos jogos que estimulam o raciocínio lógico e espacial, coordenação motora, matemática e português, ajudam o estudante a diversificar seus conhecimentos e a aprender de forma divertida. Uma opção para crianças cuja deficiência pode gerar falta de concentração, como ocorre muitas vezes com os estudantes autistas, cores e desenhos podem atrair e despertar o desejo de descobrir e usar a ferramenta.

Por isso, é preciso levar em consideração as habilidades do estudante para facilitar o seu desenvolvimento:

No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as

inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

Assim, em alguns casos: "A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente" (SURIAN, 2010, s/p.); cabendo ao professor a utilização de uma metodologia eficaz para todos a fim de diminuir o estresse ocasionado pelo ambiente escolar.

O professor deve exercer tolerância, paciência, solidariedade, amizade e sobretudo confiança, junto aos estudantes, para que a criança se sinta apoiada e acolhida por toda a turma:

[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista, dificuldade na fala e as alterações repentinas de humor dessas crianças (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Compreender e identificar como os estudantes se situam no mundo a partir de suas características individuais, permite ao professor desenvolver uma prática que contribua para o desenvolvimento em consonância com os objetivos dessa fase.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão de crianças autistas deve atentar para a oportunidade de participação e aprendizagem desses estudantes. A escola deve estar comprometida com seu desenvolvimento e preocupada com o processo de inclusão, materiais didáticos e metodologias que possam significar uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos mesmos.

Há necessidade de desenvolvimento baseado em conhecimentos teóricos, práticos e científicos, que auxiliem o trabalho do professor. No entanto, é necessário esclarecer que para crianças com autismo, a aprendizagem não ocorre da mesma forma que para as demais, pois existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento do cérebro.

Essas dificuldades que se constatam são, sobretudo, evidenciadas pelo grupo social em que estão inseridas, onde o baixo investimento em educação faz prevalecer a visão de baixo desenvolvimento em relação às demais crianças.

Para que essa interação ocorra, é necessário fortalecer a formação docente e criar uma rede de apoio entre professores, diretores e principalmente famílias para que haja um retorno efetivo à educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como parte importante da constituição do trabalho e do planejamento educacional.

Portanto, a participação da família na escola ajuda a definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do estudante autista na escola.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

2001.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/noticias/autismo-escola-os--desafiosnecessidade-da-inclusao/. Acesso em: 06 fev. 2022.

BOSA, C.A.; SIFUENTES, M.; SEMENSATO, M.R. Coparentalidade e autismo:

Contribuições teóricas e metodológicas. In Piccinini, C. A. & Alvarenga, P. (Orgs.), Maternidade e Paternidade – A parentalidade em diferentes contextos, São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2012, pp. 269-293.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

BRASIL. Decreto nº 6.760, de 1º de dezembro de 1877. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos SurdosMudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938-9, 1877.

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&Itemid=8 17. Acesso em 08 fev. 2022.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto alegre, Artmed, 2011.

DE RUBEIS, S.; BUXBAUM, J.D. Genetics and genomics of autism spectrum disorder: embracing complexity. Human molecular genetics, 2015, 24(R1), R24-R31.

DONDEO, S. Veja o que mudou na classificação do autismo e nos pedidos de tratamento. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/depeso/357590/o-que--mudou-naclassificacao-do-autismo-e-nos--pedidos-de-tratamento. . Acesso em: 04 fev. 2022.

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: 07 fev. 2022.

KHOURY, L.P.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; CARREIRO, L.R.R.; SCHWARTZMAN, J.S.;

RIBEIRO, A.F.; CANTIEIRI, C.N. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. -- São Paulo: Memnon, 2014, 54 p.

LEVENSON, D. Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. Am J Med Genet A. 2015;167 (5): 5-14.

ONZI, F.Z.; GOMES, R.D.F. Transtorno do Espectro Autista: A importância do diagnóstico e reabilitação. Caderno Pedagógico. v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. Disponível em: http://univates.br/revistas/index.

php/cadped/article/view/979/967 Acesso em: 06 fev. 2022.

ORRÚ, E.S. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. AUTISMO INFANTIL:

aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança – Dez. 2013. Disponível em: http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autsmoinfantl-aplica%C3%A7%C3%B5es-doensino-estruturado-na-inclus%C3%A3oescolar_editado.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANTOS, S.A. Transtornos globais do desenvolvimento. Curitiba: Intersaberes, 2019. Série Pressupostos da Educação Especial, 2019.

SURIAN, L. Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Paulinas, 2010.

ZANON, R.B.; BACKES, B.; BOSA, C.A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/9VsxVL3jPDRyZPNmTywqF-5F/?lang=pt. Acesso em: 04 fev. 2022

UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA

RESUMO

A presente pesquisa teve como tema a inclusão escolar de alunos autistas na rede pública de ensino. O objetivo principal foi o de ampliar o conhecimento relacionado ao autismo, uma das dificuldades de aprendizagem que compromete a capacidade de socialização e comunicação das crianças autistas. Também, este artigo apresenta possíveis maneiras de tratar com o aluno autista, e o papel do professor no atendimento destes. Para isso utilizou-se de referências bibliográficas com autores como Mantoan (2006); Mello (2005); Lira (2004); bem como em artigos científicos. Constatouse que o autismo é uma dificuldade que pode interferir seriamente na comunicação e interação social provocando ainda alterações de comportamento. Essa dificuldade pode apresentar-se em grau muito tênue, podendo estender-se até níveis expressivamente severos. A pessoa autista pode apresentar impressionante vocabulário passando a impressão de que entendem daquilo que estão falando, no entanto, muitas vezes estão repetindo palavras ou frases que leram ou ouviram. No entanto, podem também expressar ideias, questionamentos ou associações de maneira inadequada dando a impressão de que não estão compreendendo o assunto quando na verdade estão atentos e interessados. Por isso,

cabe à escola, de maneira especialmente diretiva, o importante e intransferível papel de socializadora, antes, mesmo, que a de canalizadora do saber. Assim, o processo de facilitação à rotina escolar torna-se mais importante do que o próprio aprendizado em si mesmo.

PALAVRAS CHAVE: Autismo; inclusão; reflexão, ações.

ABSTRACT

The present study had as its theme the school inclusion of autistic students in the public school system. The main objective was to increase knowledge related to autism, one of the learning difficulties that compromises the socialization and communication capacity of autistic children. Also, this article presents possible ways of dealing with the autistic student, and the role of the teacher in addressing them. For this we used bibliographical references with authors such as Mantoan (2006); Mello (2005); Lira (2004); as well as in scientific articles. It was found that autism is a difficulty that can seriously interfere with communication and social interaction, causing behavioral changes. This difficulty can be very tenuous, and can be extended to expressively severe levels. The autistic person may present impressive vocabulary with the impression that they understand what they are talking about, however, they are often repeating words or phrases they have read or heard. However, they may also express ideas, questions, or associations inappropriately, giving the impression that they are not understanding the subject when they are actually attentive and interested. Therefore, it is the school, in a particularly directive way, the important and untransferable role of socializing, rather than that of channeling knowledge. Thus, the process of facilitating school routine becomes more important than learning itself.

KEYWORDS: Autism; inclusion; reflection, actions.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi pensada a partir situações reais de convivência com o autismo em nosso cotidiano escolar, ambiente no qual vivenciamos constantemente as dificuldades apresentadas pelas pessoas envolvidas nesse processo, desde o modo de trata-los até as adaptações curriculares que se fazem necessárias. O aluno chega a escola com o estereótipo de "diferente" e sua integração social não é empreendimento fácil, pois será inserido em um meio, muitas vezes, não preparado para essa pessoa de comportamentos diferentes e desconhecidos pelos demais.

Apesar dos temas inclusão em Educação e Educação Especial ainda há a necessidade de orientação e direcionamento no trabalho com autistas, desse modo, com a presente pesquisa propomos uma reflexão acerca da inclusão no ensino regular.

Abordar o tema inclusão em tempos atuais representa mais a expressão de um desejo de que as pessoas que apresentam alguma síndrome ou distúrbio possam sentir-se inclusas e interagindo em escolas do ensino comum, que ideias claras acerca de ações que indiquem como a inclusão será efetivada de fato. Sendo assim discutir a inclusão é algo

desafiador, implicando em reflexões em como inserir, fazer parte, estar incluído, pois se assim não for, não fará parte do grupo.

2 UM ENFOQUE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR

Quando o tema é inclusão a problemática existente é tão vultuosa que há a necessidade de se especificar um parâmetro para pesquisa. Desta forma, a inclusão pode ser entendida como qualquer processo de adaptação que extrapola as expectativas de um certo grupo social, seja ele escolar, familiar, profissional coeso, ou seja, com as mesmas perspectivas, mesmas ideologias, mesmas características biológicas, físicas, partidárias e/ou religiosas.

O termo inclusão educacional comumente é compreendido como a inclusão no sistema de ensino de pessoas com deficiência física, auditiva, visual ou mental, na verdade mais que isso, implica acolher nesse sistema todas as pessoas, sem exceção, configurando-se na diversidade inerente a espécie humana, perceber e atender as necessidades educativas individuais de todos os alunos promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

O artigo 208 da Constituição brasileira (1988), especifica que é dever do Estado garantir "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", condição que também consta no artigo 54 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei. Nº 8069, 1990), dessa forma não se pode recusar o acolhimento das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, pois isso configuraria crime. Esse acolhimento e ensino, deve dar-se na classe educacional comum e não em salas separadas para realmente considerar-se como inclusão.

O direito de cursar uma classe educacional comum traz a necessidade de professores preparados para auxiliar e acompanhar o trabalho do professor dessa classe, sabemos, entretanto, que assegurar ambiente inclusivo e acolhedor ultrapassa o limite da própria escola, Januzzi (2007, p. 68). nos alerta: “Há um longo e difícil caminho a ser construído permeado por um discurso de igualdade, pregado em uma organização mundial cada vez mais excludente”.

Para Maria Teresa Mantoan (2006), professora da Universidade de Campinas (Unicamp) especialista em inclusão, o cenário educacional brasileiro atual tem como mote principal o acesso, permanência e sucesso de toda criança na escola comum. A educadora afirma que a situação se concretiza como desafio, posto que a escola atual não seja feita para todos. “Até agora, os sistemas de ensino têm lidado com a questão por meio de medidas facilitadoras, como cuidadores, professoras de reforço e salas de aceleração, que não resolvem, muito menos atendem o desafio da inclusão. Pois qualificar uma escola para receber todas as crianças implica medidas de outra natureza, que visam reestruturar o ensino e suas práticas usuais e excludentes. Na inclusão, não é a criança que se adapta à escola, mas a escola que para recebê-la deve se transformar”.

O ingresso de uma criança autista em escola regular é um direito garantido

por lei, como aponta o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que trata sobre a Educação Especial. A redação diz que ela deve visar à efetiva integração do estudante à vida em sociedade. Além da LDB, a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Viver sem Limites (Decreto 7.612/11) também asseguram o acesso à escola comum. O acesso, portanto, é apenas uma das etapas, a inclusão começa com a chegada desse aluno à escola, mas é preciso também garantir sua permanência e aprendizagem.

2.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AUTISMO

A Síndrome de Espectro Autista que se caracteriza pelo comprometimento em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, de comunicação, e presença de comportamentos, interesses atividades estereotipados.

A palavra autismo é oriunda da junção de duas palavras gregas: “autos” que significa “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, ou seja, o termo autismo originalmente significava “voltado para si mesmo” (LIRA, 2004; GOMES, 2007). Diante dessas características é comum a crença da impossibilidade da permanência de crianças com autismo na escola comum. Costuma-se pensar que uma pessoa autista não se apropriará de conhecimentos acadêmicos, porém suas ausências de respostas muitas vezes se devem a maneira de estar sendo estimuladas ou da forma como está sendo exigida delas. Como diz Marion Welchmann “Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender.”

O transtorno do espectro autista (TEA) apresenta três características fundamentais, que podem manifestar-se em conjunto ou isoladamente: dificuldade de comunicação por deficiência no domínio da linguagem e no uso da imaginação para lidar com jogos simbólicos, dificuldade de socialização e padrão de comportamento restritivo e repetitivo.

Também chamado de Desordens do Espectro Autista (DEA ou ASD em inglês), recebe o nome de espectro (spectrum), porque envolve situações e apresentações muito diferentes umas das outras, numa gradação que vai da mais leves à mais grave. Todas, porém, em menor ou maior grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e relacionamento social.

De acordo com o quadro clinico, o TEA pode ser classificado em:

1. Autismo clássico: onde o grau de comprometimento pode variar de muito. De maneira geral, os portadores são voltados para si mesmos, não estabelecem contato visual com as pessoas nem com o ambiente; conseguem falar, mas não usam a fala como ferramenta de comunicação. Embora possam entender enunciados simples, têm dificuldade de compreensão e apreendem apenas o sentido literal das palavras. Não compreendem metáforas nem o duplo sentido. Nas formas mais graves, demonstram ausência completa de qualquer contato interpessoal. São crianças isoladas, que

não aprendem a falar, não olham para as outras pessoas nos olhos, não retribuem sorrisos, repetem movimentos estereotipados, sem muito significado ou ficam girando ao redor de si mesmas e apresentam deficiência mental importante;

2. Autismo de alto desempenho (antes chamado de síndrome de Asperger): no qual os portadores apresentam as mesmas dificuldades dos outros autistas mas numa medida bem reduzida. São verbais e inteligentes. Tão inteligentes que chegam a ser confundidos com gênios, porque são imbatíveis nas áreas do conhecimento em que se especializam. Quanto menor a dificuldade de interação social, mais eles conseguem levar vida próxima à normal.

3. Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE): neste caso, os portadores são considerados dentro do espectro do autismo (dificuldade de comunicação e de interação social), mas os sintomas não são suficientes para incluí-los em nenhuma das categorias específicas do transtorno, o que torna o diagnóstico muito mais difícil.

Não faz muito tempo, o autismo era considerado uma condição rara, que atingia uma em cada duas mil crianças. Hoje, as pesquisas mostram que uma em cada cem crianças é portadora do espectro, que afeta mais os meninos do que as meninas. Em geral, o transtorno se instala nos três primeiros anos de vida, quando os neurônios que coordenam a comunicação e os relacionamentos sociais deixam de formar as conexões necessárias.

Podemos conceituar o autismo como sendo uma desordem na qual uma criança jovem não pode desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista, geralmente não desenvolve inteligência normal. O autismo é uma patologia diferente do retardo mental ou da lesão cerebral, embora algumas crianças com autismo também tenham essas doenças. Sinais de autismo normalmente aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade. A desordem é duas a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas.

A causa do autismo não é conhecida, estudos de gêmeos idênticos indicam que a desordem pode ser, em parte, genética, porque tende a acontecer em ambos os gêmeos. Embora a maioria dos casos não tenha nenhuma causa óbvia, alguns podem estar relacionados a uma infecção viral (por exemplo, rubéola congênita ou doença de inclusão citomegálica), fenilcetonúria (uma deficiência herdada de enzima), ou a síndrome do X frágil (uma dosagem cromossômica).

As manifestações na adolescência e na vida adulta estão correlacionadas com o grau de comprometimento e com a capacidade de superar as dificuldades seguindo as condutas terapêuticas adequadas para cada caso desde cedo.

O diagnóstico é essencialmente clínico e baseia-se nos sinais e sintomas levando em conta os critérios estabelecidos por DSM–IV (Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria) e pelo CID-10 (Classificação Internacional de Doenças da OMS), o comprometimento e o histórico do paciente

Estudos iniciais consideravam o

transtorno resultado de dinâmica familiar problemática e de condições de ordem psicológica alteradas, hipótese que se mostrou improcedente. A tendência atual é admitir a existência de múltiplas causas para o autismo, entre eles, fatores genéticos, biológicos e ambientais. No entanto, saber como o cérebro dessas pessoas ainda é um mistério para ciência.

Ainda não se conhece a cura definitiva para o transtorno do espectro do autismo. Da mesma forma não existe um padrão de tratamento que possa ser aplicado em todos os portadores do distúrbio. Cada paciente exige um tipo de acompanhamento específico e individualizado que exige a participação dos pais, dos familiares e de uma equipe profissional multidisciplinar visando à reabilitação global do paciente. O uso de medicamentos só é indicado quando surgem complicações e comorbidades.

2.1.1 COMO IDENTIFICAR SINTOMAS PROVÁVEIS

O diagnóstico de autismo traz sempre sofrimento para a família inteira. Por isso, as pessoas envolvidas precisam conhecer as características do espectro e aprender técnicas que facilitam a autossuficiência e a comunicação da criança e o relacionamento entre todos que com ela convivem.

O autismo pode ser diagnosticado em qualquer fase da vida, o mais comum é que seja identificado ainda na infância, a princípio algumas características podem ser observadas pelos familiares. É comum ouvir de pais de crianças autistas que durante um tempo estes apresentavam sintomas de normalidade, somente depois de um tempo perceberam que algo não estava adequado, no entanto sabe-se que o autismo pode manifestar-se desde os primeiros dias de vida. Mello (2005) afirma que, normalmente, o que chama a tenção dos pais inicialmente é que a criança é excessivamente calma e sonolenta ou que chora sem consolo durante prolongados períodos de tempo. Uma queixa frequente dos pais é que o bebê não gosta de colo ou rejeita o aconchego.

Então somente com o tempo a família começa a perceber algumas dificuldades no relacionamento, na fala e na interação com os outros, não imita, não aponta no sentido de compartilhar sentimentos e sensações. Mello afirma ainda que:

> É comum o aparecimento de estereotipias, que podem ser movimentos repetitivos com as mãos ou com o corpo, a fixação do olhar nas mãos por períodos longos e hábitos como morder as roupas ou puxar os cabelos. Problemas de alimentação são frequentes, podendo se manifestar pela recusa a se alimentar ou gosto restrito a poucos alimentos. Problemas de sono também são comuns. (MELLO, 2005)

Uma criança autista prefere estar só, não forma relações pessoais íntimas, não abraça, evita contato de olho, resiste ás mudanças, é excessivamente presa a objeto familiares e repete continuamente certos atos rituais. A criança pode começar a falar depois de outras crianças da mesma idade, pode usar o idioma de um modo estranho, ou pode não conseguir (por não poder ou não querer) falar nada.

Quando falamos com a criança, ela frequentemente tem dificuldade em entender o que foi dito. Ela pode repetir as palavras que são ditas a ela (ecolalia) e inverter o uso normal de pronomes, principalmente usando o tu em vez de eu ou mim ao se referir a si próprio.

Sintomas de autismo em uma criança, levam o médico ao diagnóstico, que é feito através da observação. Embora nenhum teste específico para autismo esteja disponível, o médico pode executar certos testes para procurar outras causas de desordem cerebral. A maioria das crianças autistas tem desempenho intelectual desigual, assim, testar a inteligência não é uma tarefa simples. Pode ser necessário repetir os testes várias vezes. Crianças autistas normalmente se saem melhor nos itens de desempenho (habilidades motoras e especiais) do que nos itens verbais durante testes padrão de Q.I. Acredita-se que aproximadamente 70 por cento das crianças com autismo têm algum grau de retardamento mental (Q.I menor do que 70). Entre 20 e 40 por cento das crianças autistas, especialmente aquelas com um Q.I abaixo de 50, começam a ter convulsões antes da adolescência.

Os sintomas de autismo geralmente são persistentes ao longo de toda a vida. Muitos especialistas acreditam que o prognósticos é fortemente relacionado quanto ao idioma utilizável que a crianças adquiriu até os sete anos de idade. Crianças autistas com inteligência subnormal, como exemplo, aquelas com Q.I abaixo de 50 em testes padrão, provavelmente irão precisar de cuidado institucional em tempo integral quando adultos.

Crianças autistas na faixa de Q.I próximo ao anormal ou mais alto, frequentemente beneficiam-se com psicoterapias e educação especial.

Algumas crianças autistas apresentam aumento dos ventrículos cerebrais que podem ser vistos na tomografia cerebral computadorizada. Em adultos com autismo, as imagens da ressonância magnética podem mostrar anormalidades cerebrais adicionais. Uma variante do autismo, ás vezes chamada de desordem desenvolvimental pervasiva de início na infância ou autismo atípico, pode ter início mais tardio, até os 12 anos de idade. Assim como a crianças com autismo de início precoce, a crianças com autismo atípico não desenvolve relacionamentos sociais normais e frequentemente apresenta maneirismos bizarros e padrões anormais de fala. Essas crianças também podem ter síndrome de Tourette, doença obsessivo-compulsiva (TOC) ou hiperatividade. Assim, pode ser muito difícil para o médico diferenciar entre essas condições.

Vale nesse momento, ressaltar alguns aspectos de uma criança autista, para um diagnóstico, embora indivíduos com o autismo apresentam pelo menos 50% das características relacionadas abaixo, os sintomas podem variar de intensidade ou com a idade e são elas: Dificuldade em juntar-se com outras pessoas; Insistência com gestos idênticos, resistência a mudar de rotina; Risos e sorrisos inapropriados; Não temer os perigos; Pouco contato visual; Pequena resposta aos métodos normais de ensino; Brinquedos muitas vezes interrompidos; Aparente sensibilidade á dor; Ecolalia (repetição de palavras ou frases); Preferência por estar só; Conduta reservada; Pode não querer

abraços de carinho ou pode aconchegar-se carinhosamente; Faz girar os objetos; Hiper ou hipo a atividade física; Aparente angústia sem razão aparente; Não responde as ordens verbais; Atua como se fosse surdo; Apego inapropriado a objetos; Habilidades motoras e atividades motoras finas desiguais e dificuldade em expressar suas necessidades e emprega gestos ou sinais para objetos.

2.1.2 TRATAMENTO

Até o momento, autismo é considerado um distúrbio crônico, mas que conta com esquemas de tratamento que devem ser introduzidos tão logo seja feito o diagnóstico e aplicados por equipe multidisciplinar.

Podemos considerar que não existe tratamento padrão que possa ser utilizado. Devido a cada caso exigir acompanhamento individual, de acordo com necessidades e deficiências.

Para o autista, o relacionamento com outras pessoas costuma não despertar interesse. O contato visual com o outro é ausente ou pouco frequente e a fala, usada com dificuldade. Algumas frases podem ser constantemente repetidas e a comunicação acaba se dando, principalmente, por gestos. Para o autista o mundo parece ameaçador. Insistir em contato físico ou promover mudanças bruscas na rotina dessa criança pode desencadear crises de agressividade, portanto para minimizar essa dificuldade de convívio social, vale criar situações de interação.

Assim como não há causa conhecida, também não há cura para o autismo, no entanto é possível por meio de intervenções melhorar a comunicação, a concentração e diminuir os movimentos repetitivos. Segundo Mello (2005), nos anos 60, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de Carolina do Norte, nos Estados Unidos foi desenvolvido um tratamento e educação para crianças com autismo e com distúrbios correlatos da comunicação, chamado de TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped children).

O método avalia a criança considerando seus pontos fortes e suas maiores dificuldades, cuja avaliação denomina-se PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado), o que Mello considera um programa individualizado.

Sabemos, por experiência que a mudança brusca da rotina pode causar estresse ao autista, que pode apresentar comportamentos inadequados como birras, movimento repetitivo, ou até ficar agressiva. Esses comportamentos que resultam da ansiedade e da dificuldade de comunicação, podem ser atenuados quando utilizada a organização de rotinas e a antecipação de acontecimentos. Assim, o método TEACCH se baseia na organização da rotina em quadros, papéis ou agendas, onde a criança pode melhor compreender o ambiente em que está inserido, o método visa desenvolver a independência da criança, ocupando-se de forma independente, mesmo que dependendo da mediação do professor.

Outra intervenção que pode ser aplicada é a análise aplicada do comportamento, ABA (Aplied Behavior Analysis), que visa ensinar a criança habilidades que ela não possui, proporcionando habilida-

des sociais, acadêmicas, de comunicação e comportamentos, identificando comportamentos e habilidades que precisam ser melhoradas, como comunicação com pais e professores, interação social com seus pares, e com métodos sistemáticos delinear objetivos, com intervenções e estratégias comportamentais que sejam efetivas. O ABA então caracteriza-se por coleta de dados antes, durante e depois de intervenções que analisam o progresso do aluno. Por apresentar uma abordagem individualizada e altamente estruturada, ABA torna-se uma intervenção bem sucedida para crianças com TEA que tipicamente respondem bem a rotinas e diretrizes claras e planejadas (SHOEN, 2003).

Cada habilidade é ensinada, em geral em esquema individual, inicialmente apresentando-se associada a uma indicação ou instrução. Quando necessário é oferecido algum apoio, (como por exemplo, apoio físico), que deverá ser retirado tão logo seja possível, para não tornar a criança dependente dele. A resposta adequada da criança tem como consequência a ocorrência de algo agradável para ela, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente a criança tende a repetir a mesma resposta. (MELLO, 2005)

O desafio do professor nesse aspecto é proporcionar um aprendizado que ocorra de maneira agradável utilizando-se de diferentes estímulos, ao mesmo tempo que ensina a criança a identificar esses estímulos.

Um problema que poderá ser enfrentado é a adaptação dessa criança ao convívio sócia, esse convívio deve iniciado precocemente bem como a terapias ocupacional e a fisioterapia. Terapias comportamental pode ajudar crianças severamente autistas a se controlarem em casa e na escola. Essa terapia é útil quando uma criança autista testar a paciência de até mesmo os pais mais amorosos e os professores mais dedicados.

2.2 A EDUCAÇÃO DE UM AUTISTA

"... O autismo embora possa ser visto como uma condição médica, também deve ser encarado como um modo de ser completo, uma forma de identidade profundamente diferente." Oliver Sacks

Enquanto profissionais da área educacional, temos a oportunidade de ter contatos com seres humanos portadores de deficiências físicas, que em muitas ocasiões são de fácil adaptação no ambiente escolar, deficiência visual, que mesmo não tendo a oportunidade de ter material especializado em muitas unidades escolares, no sentido de proporcionar o aprendizado da escrita e leitura por intermédio da codificação denominada Braile, participa em todas as atividades integralmente, sempre com o auxílio dos demais na questão da percepção visual; deficiência mental, autismo e ou de síndromes, como a de Down. Percebe-se que a integração é realizada pois, geralmente, esses portadores de necessidades especiais, além de participarem da questão social proporcionada pela instituição escola, possuem uma característica peculiar que facilita a inserção no ambiente e na sociedade.

Como já visto, o autismo é um transtorno de neurodesenvolvimento com diversas apresentações clínicas. Essas apresentações variam em gravidades

(leves e graves) e são denominados transtornos do espectro do autismo. Que o sinal mais comum ao transtorno desse espectro é o déficit de interação social, que está associada a déficits de comunicação verbal e não verbal e a comportamentos estereotipados e repetitivos, que graças a estudos recentes que utilizam métodos de imagem cerebral, os cientistas obtiveram uma ideia melhor dos circuitos neurais envolvidos nos transtornos do espectro do autismo.

Além disso, estudos funcionais demonstraram hipoativação da maior parte das áreas envolvidas na percepção social (percepção de faces e vozes) e cognição social (teoria da mente). Esses dados sugerem um funcionamento anormal da rede de pensamentos do cérebro social no autismo.

A compreensão das alterações nesse importante mecanismo pode estimular a elaboração de novas e mais adequadas estratégias sociais de reeducação para pacientes autistas e é conhecido cientificamente como DGD (Distúrbios Globais do Desenvolvimento), mas o autismo é uma síndrome caracterizada por alterações que se manifestam, sempre, na interação social, na comunicação e no comportamento.

Os prejuízos educacionais estão diretamente relacionados ao grau de autismo que a pessoa apresenta, vale ressaltar que algumas pessoas, apesar de autistas, apresentam inteligência e fala intactas, outras apresentam também retardo mental, mutismo ou importantes retardos no desenvolvimento da linguagem, outras parecem fechadas e distantes, outras presas a comportamentos restritos e rígidos padrões de comportamento.

Mas temos que ter ciência de que as pessoas com autismo têm um modo diferente de aprender, organizar e processar informações. Para respeitar estas diferenças, elas precisam de ambientes estruturados e organizados, pois normalmente os autistas têm dificuldades em mudar suas rotinas diárias.

Instituições educacionais bem estruturadas, com profissionais especializados, possibilitam um tratamento mais apropriado para portadores de autismo em seus diversos graus de comprometimento.

A medida que conseguimos estabelecer um vinculo com cada um deles, procurando proporcionar um ambiente terapêutico, onde possam se sentir acolhidos, observamos um desabrochar na forma de se relacionarem, cada um se colocando com a características que lhe é pelicular.

Ao abordar o aspecto educativo de indivíduos portadores da Síndrome do Autismo Infantil, faz-se necessária uma retrospectiva histórica, passando pela seleção natural; eliminação de crianças mal formadas ou deficientes em várias civilizações; marginalizações e segregação promovidas na Idade Média; até um período marcado por uma visão mais humanista na Europa após a Revolução Francesa; para se chegar. No século XIX, aos primeiros estudos sobre deficiências.

No início do século XX, a questão educacional passou a ser abordada, porém ainda muito contaminada pelo estigma de um julgamento social. Nos dias de hoje, entre todas as situações da vida de uma pessoa portadora de necessidades

especiais, uma das mais críticas é a sua entrada e permanência na escola.

Ainda hoje, questiona-se a inadaptação de algumas dessas crianças. Ainda hoje, infelizmente, "o adulto fixa as normas e facilita ou não o acesso a elas" (Fonseca, 1987). Ainda hoje, ainda mais útil, pratica-se a "eliminação" de crianças deficientes do ambiente escolar.

2.2.1 AVALIAÇÃO DIGNOSTICA DE UM AUTISTA

A maioria das definições da Síndrome de Autismo Infantil que estão sendo utilizadas, refletem o consenso profissional a que se chegou após décadas de estudos e pesquisas no assunto. Desde sua descrição clínica por Léo Kanner em 1943, inúmeros autores dedicaram-se à tarefa de estudar o autismo, baseados em várias teorias e percorrendo caminhos diferentes.

Inicialmente, baseados em teorias psicogênicas, alegava-se que o problema estava relacionado a questões afetivas e dificuldades na dinâmica familiar, porém, a necessidade de uma fundamentação mais objetiva fez mudar radicalmente o rumo das pesquisas para o campo biológico. Acredita-se, atualmente, que autistas tenham uma disfunção biológica estrutural ou funcional que altere gravemente o desenvolvimento e a maturação do Sistema Nervoso Central.

Deficiências primárias, as prováveis, estão presentes na Síndrome de Autismo Infantil. São consideradas deficiências primárias e secundárias provavelmente por serem relacionadas com os problemas subjacentes de compreensão e motricidade como alterações neurológicas; quociente de inteligência; respostas anormais e sons; deficiência ou ausência de compreensão da linguagem verbal; dificuldade em imitar movimentos finos e complicados; compreensão deficiente da informação visual; uso dos sentidos proximais e dificuldade na compreensão e uso dos gestos.

São consideradas deficiências secundárias as relacionadas com os distúrbios de comportamento consequentes aos itens anteriormente citados, como: dificuldade nas relações pessoais; resistência a mudança no meio ambiente ou na rotina; resposta anormal e situações cotidianas; comportamento social inadequado; autoagressão; movimentos anormais e ausência de brincadeira imaginativa.

Erroneamente consideradas não testáveis ou de difícil diagnóstico, as crianças autistas, durante muitos anos, estiveram à mercê de condutas pouco claras de avaliação. Na realidade os problemas encontrados na definição do autismo refletiram-se também na dificuldade para a construção de instrumentos precisos e adequados que pudessem ser utilizados na avaliação e diagnósticos desses casos.

Com relação ao diagnóstico, o DSM III-R (Diagnostic and Statistical Manual) tem sido o instrumento mais utilizado pelos profissionais, pois permite, numa abordagem multiaxial, uma avaliação mais abrangente e diferenciada (American Psychiatric Association, 1990). No DSM III-R, os dados são considerados de acordo com cinco eixos: Eixo 1 – Síndromes Clínicas – Condições não relacionadas a distúrbio mental, mas passíveis de atenção – Códigos Adicionais: Eixo 2 – Distúrbios de

Personalidade – Distúrbios Específicos do Desenvolvimento. Eixo 3 – Distúrbios ou Alterações Físicas. Eixo 4 – Fatores Estressantes Psicossociais e Eixo 5 – Nível Melhor funcionamento no ano anterior. Para uma melhor avaliação diagnóstica torna-se fundamental, em um processo diagnóstico mais preciso, a observação de manifestações comportamentais seguida do uso de escalas diagnósticas. Entre elas, encontra-se: a Lista de Diagnósticos de Autismo (Rivière, 1984), o Catálogo de Características e Sintomas para Reconhecimento da Síndrome de Autismo de H. E. Kehrer, traduzida por José R. Fación (em Gauderer, 1993) e a Escala de Características e Autistas desenvolvida pela National Society for Autistic Children e pela American Psychiatric Association.

Para um bom diagnostico educacional, deve-se considerar as severas deficiências de interação, comunicação e linguagem e as importantes alterações da atenção e do comportamento que podem apresentar estas crianças. É básico que a programação psicopedagógica a ser traçada para esta criança esteja centrada em suas necessidades.

Antes de se elaborar a programação propriamente dita, deve-se observar esse aluno para, se possível, conhecer quais canais de comunicação se apresentam mais receptivos a uma estimulação. Uma criança pode responder mais a estímulos visuais do que auditivos, ou ser mais sensível a estimulação tátil do que verbal. Outra, já pode responder de maneira (BEREOHFF, 1991). Portanto, uma avaliação cuidadosa possibilitará uma planificação pedagógica individualizada mais adequada. Deve-se considerar também o nível de desenvolvimento da criança ou do jovem autista, ao selecionar os objetivos a serem trabalhados numa programação psicopedagógica. É fundamental observar que tal programação não esteja acima de suas condições cognitivas.

Para compreender e educar as pessoas que apresentam um transtorno profundo de desenvolvimento (como é o caso do autismo), é necessário ter presente um marco de referência de evolução normal e das funções que se encontram perturbadas nesses casos.

Os autistas, na maioria das vezes, não respondem a testes e avaliações escolares habituais, e por esta razão a observação de comportamento constitui-se no recurso mais eficaz para conhecer estas crianças, podendo ser utilizado para identificar os seguintes aspectos: formas de explorar o meio; maneira de relacionarse com as pessoas; maneira de relacionar-se com objetos (se há uso funcional dos mesmos, preferências, etc.) nível de interação em situação não estruturada; desenvolvimento da comunicação; alterações motoras (estereotipias, autoagressão); rituais e jogos

A avaliação deve ser global, cuidadosa e detalhada, uma vez que uma das características dos autistas é a falta de uniformidade no seu rendimento.

Entre vários instrumentos que podem auxiliar neste aspecto, destaca-se a Escala Portage de Desenvolvimento (BLUMA, FROHMAN, 1978), que permite a avaliação nas áreas de Linguagem, Cognição, Cuidados Próprios, Sociabilização e Motora, fornecendo a Idade de Desenvolvimento em cada uma destas áreas e uma Idade

de Desenvolvimento Geral (I.D).

A avaliação transforma-se, desta forma, na base do programa educativo a ser desenvolvido, pois o critério para a escolha dos objetivos está no próprio potencial da criança.

2.2.2 PROPOSTAS EDUCACIONAIS

Participar de um processo educativo extrapola a aquisição de conhecimentos acadêmicos. Frequentar uma escola significa, para o indivíduo, a possibilidade de conviver com seus pares e vivenciar uma dimensão social da qual necessita para desenvolver-se como qualquer ser humano.

Educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação, normalidade e competência profissional.

Torna-se um desafio descrever o impacto dos primeiros contatos entre este professor e estas crianças tão desconhecidas e, na maioria das vezes, imprevisíveis. Segundo Revière (1984), esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor.

Esta relação põe à prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a se comunicarem, atrair sua atenção e interesse pelo mundo das pessoas; para retirá-los de seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo?

Ao educar uma criança autista, pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível, tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas.

Algumas características da Síndrome de Autismo Infantil merecem destaque dentro de um enfoque psicopedagógico. Como se sabe, todo autista apresenta desordem na comunicação, manifestando ou não linguagem verbal. A dificuldade de comunicação sempre gera outros problemas.

Para tanto, é necessário a elaboração do Planejamento Individual Ensino, que deverá seguir os seguintes passos:

a observação da criança em situações livres e dirigidas constitui-se no primeiro passo para que o professor possa conhecê-la e iniciar seu vínculo com ela.

A aplicação do roteiro de observação baseada na Escala de Desenvolvimento Portage possibilita obter-se o perfil do aluno no início do atendimento. A escala deverá ser reaplicada a cada ano, permitindo a reavaliação dos os objetos propostos e consequentemente a evolução do aluno sinalizando através de gráficos.

A seleção dos objetos a serem trabalhados respeita a sequência evolutiva de aquisição delineada ma Escala Portage, ou seja, orienta-se por uma gradação das dificuldades do aluno. As habilidades básicas são trabalhadas antes das mais elaboradas, devendo a criança manifestar em seu repertório condutas prévias, necessá-

rias para chegar ao objetivo proposto.

A elaboração do Planejamento Individual de Ensino deverá levar em consideração os pontos fortes e fracos do aluno, selecionando-se estratégicas adequadas e preservando-se a condição de um processo flexível e dinâmico. A metodologia deve ter como referência o concreto, o vivencial e o funcional.

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza.

Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens.

As possibilidades de vinculação dessas pessoas com profunda dificuldade de interação espontânea viabilizam-se, em grande parte, pela tolerância à frustração e persistência dos profissionais que se propõem a trabalhar com eles. Além destes traços de personalidade, o educador deverá basear o relacionamento com seu aluno em um conhecimento o mais abrangente possível da Síndrome do Autismo Infantil, das características especificas.

Quem acompanha, há algum tempo, a evolução do atendimento educacional a crianças e jovens portadores da Síndrome do Autismo Infantil no Brasil, tem muitos motivos para estar otimista. Em primeiro lugar, pelo fato de o problema ter deixado de ser considerado apenas do ponto de vista médico e terapêutico.

Atualmente, já é impossível se falar de atendimento ao autista sem considerar o ponto de vista pedagógico. Já são várias as instituições que prestam esse serviço, sem se ater à questão apenas de inclusão. É bem verdade que as iniciativas, na sua maioria, estão relacionadas às Associações de Pais, mas é cada vez mais perceptível a tendência de serviços públicos de se instrumentalizarem adequadamente para atender a esse alunado.

Qualquer que seja o nível de funcionamento das crianças tem se valorizado uma educação escolar mais estruturada, com isto, as crianças menos comprometidas têm se tornado mais sociáveis, usando construtivamente as habilidades aprendidas, apesar da persistência de alguns sintomas. Já as de retardo grave, mesmo permanecendo em seu isolamento, apresentam progressos nos autocuidados e no desenvolvimento de habilidades viso espaciais básicas, melhorando consequentemente sua qualidade de vida.

Cada vez mais, alargam-se os horizontes do atendimento às pessoas portadoras de necessidades educativas especiais e em especial à criança autista. Cada vez mais, valoriza-se a potencialidade e não a incapacidade de seres humanos. Com isto, a sociedade como um todo só pode beneficiar-se.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como tema o autismo no contexto escolar: As dificuldades de socialização do aluno autista, suas implicações no processo de ensino aprendizagem, e o papel do professor no atendimento desse aluno.

Os objetivos foram alcançados, pois através deste estudo pode-se ampliar o conhecimento relacionado ao autismo a qual se constatou que é um distúrbio do desenvolvimento humano, que vem sendo estudado, sendo que ainda há grandes questões por responder.

Existem inúmeras métodos que podem ser adotadas para a melhoria no atendimento aos alunos autistas, porém, cabe ao professor identificar o melhor caminho a seguir, buscando atividades desafiadoras, estimulando o aluno, valorizando seu desenvolvimento e suas aptidões, seja na área que for.

Constatou-se que quanto mais amplo o contexto em que se observa o autismo, mais, provavelmente, se pode entender o aluno e assim atende-lo da forma mais adequada possível, o que por sua vez, pode contribuir para o refinamento do diagnóstico.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, Roberto (Orgs.). Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EDUFSCAR, 2007. p. 59-68

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5/

Outubro/1988, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado S/A, IMESP, 1988;

BRASIL, Ministério da educação e Cultura, Necessidades especiais na Sala de Aula, Brasília, 1998

BRASIL, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Currículos e

Programas, Diretoria de Orientação Técnica, 1996, São Paulo, SU DOT-G Sa024/96

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, 20/ dezembro/1996

BRASIL, Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994

BRASIL, CORDE. Escola para todos. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 1992.

BRASIL, Lei. 8069, Estatuto da |Criança e do Adolescente, promulgada em

13/07/1990

Bruna, Maria Helena Varella, https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-esintomas/tea-transtorno-do-espectro-autista-ii/ (Em 12/12/2018)

JANNUZZI, G. de M. Escola e Inclusão: é possível o diálogo? In: TUNES, Elizabeth;

GAUDERER, Christian E. Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Brasília: MAS, CORDE, 1993.

LIRA, Solange M. de. Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, 2004.

MATES, Thomas. Treinamento de professores no método Teacch. São Paulo, 1993. Realizado pela AMA.

MANTOAN, Maria T. E. Inclusão Escolar : O que é? Por quê? Com fazer? São Paulo Moderna, 2006

MELLO, Ana Maria S. Rosde, Autismo: guia prático. 4. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2005. 103 p.: il.

https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/o/71911 https://www.researchgate.net/publication/272706289_Analise_do_comportamento_aplicada_como_intervencao_para_o_autismo_definicao_caracteristicas_e_pressupostos_filosoficos , apud: SCHOEN, A. A. What Potential Does the Applied Behavior Analysis Approach Have for the Treatment of Children and Youth with Autism? Journal of Instructional Psychology, v. 30, n. 2, p. 125, 2003.

http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/07.pdf

https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article/view/6994 (Em

23/01/2019)

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Classificação internacional de doenças.9.ed. São Paulo, 1984.

REVIÉRE, Angel. Evalución y alteraciones psicológicas em autismo infantil. Madrid: CIDE, 1988

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS DIRECIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

CLEIDE DE FREITAS BARÃO ROCHA

RESUMO:

Este artigo teve como objetivo discutir a Educação a Distância (EaD) voltada para a formação acadêmica e os desafios enfrentados em relação às especializações de mestrado e doutorado pela mesma via. A Educação a Distância, de acordo com o Decreto nº 5.622/2005, que revoga o Decreto nº 2.494/98 e regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a conceitua como uma modalidade de ensino em que o ensino e os processos de aprendizagem são realizados por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), criando oportunidades para aqueles alunos que por algum motivo não podem frequentar um curso presencial. No caso da regulamentação da especialização em nível de mestrado e doutorado contida no mesmo Decreto de 2005, a Capes levou 14 anos para aceitar a implementação da oferta de cursos nesta modalidade. Assim, este artigo se justifica pelo longo caminho que a educação a distância percorreu para que os cursos de mestrado e doutorado fossem finalmente incorporados ao sistema. Assim, podemos colocar-nos algumas questões como: Quais as implicações das TDIC na formação acadêmica dos alunos? Quais são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino que pretendem ministrar cursos de mestrado e doutorado

a distância no Brasil? Ainda, como ficou a Educação Básica com a implementação da EaD no ensino durante a Pandemia da Covid-19? Para responder a essas questões, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Os resultados encontrados mostram que o processo está apenas começando, uma vez que a regulamentação da Capes em 2019 serviu apenas para abrir matrículas para instituições de ensino que pretendem ministrar esses dois tipos de cursos, seguindo toda uma regulamentação; e que no caso da Educação Básica, infelizmente a EaD não atingiu a todos os alunos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação Acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação a distância (EaD) tornou-se um novo modelo educacional, permitindo a integração de milhares de alunos que antes não conseguiam se matricular ou mesmo concluir um curso superior.

O artigo 80 das Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação (LDBEN) de 1996, estabelece que o governo incentiva o desenvolvimento e a disseminação de programas de Educação a Distância (EaD), em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive o ensino superior.

Ou seja: [...] a função do ensino superior é criar situações propícias ao desenvolvimento dos aprendizes nas diversas áreas do conhecimento, no aspecto emocional, nas habilidades, atitudes e valores (MASETTO, 2008, pág. 14).

Com a chegada das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a educação a distância permitiu diminuir a distância entre o aluno e a Universidade, facilitando o processo educacional por meio de diversas ferramentas. Tecnologicamente falando, as TDIC aproximaram os alunos do ensino superior por meio de computadores, notebooks, tablets, celulares, entre outros.

Com essa nova tecnologia, as instituições de ensino superior perceberam que havia um novo campo a explorar, o da EaD, trazendo um número muito maior de alunos.

Assim, podemos nos fazer algumas perguntas como: Quais são as implicações das TDIC na formação acadêmica dos alunos? Quais são os desafios enfrentados pelas instituições de ensino que pretendem ministrar cursos de mestrado e doutorado a distância no Brasil? Para responder a essas questões, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o assunto.

Os resultados encontrados mostraram que o processo está apenas começando, uma vez que a regulamentação da Capes em 2019 serviu apenas para abrir matrículas para instituições de ensino que pretendem ministrar esses dois tipos de cursos, seguindo toda uma regulamentação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 REGULAMENTAÇÃO PELA CAPES

Segundo Lemgruber (2007), a EaD tem sido um novo formato de ensino, pois

o papel do professor ainda está em construção. O surgimento do ponto de vista jurídico para esse novo tipo de modalidade de ensino veio com Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que estabelece que o Poder Público promoverá o desenvolvimento e divulgação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Assim, o caput deste artigo trata, entre outras coisas, do credenciamento de instituições, da realização de exames e do registro de diplomas.

A Portaria nº 4.059/2004 discute a EaD entrelaçando-a com o ensino presencial. Também conhecida como Portaria 20%, ela permite que as instituições ofereçam cursos na modalidade semipresencial, caracterizados por atividades didáticas, módulos e unidades baseadas em autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos por meio de tecnologias de comunicação à distância, onde limita a oferta a 20% da carga horária total do curso em questão.

O Decreto nº 5.622/05 que regulamenta o artigo 80, acima citado, traz no Art. 1 a definição de EaD: os processos ocorrem por meio de meios de informação e tecnologias e comunicação, onde alunos e professores desenvolvem atividades educativas em diferentes lugares ou momentos.

Embora haja certa distância, o § 1º discorre sobre a obrigatoriedade de atividades presenciais, tais como: I - avaliações dos alunos; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - a defesa dos atos de encerramento do curso, quando previsto na legislação pertinente; IV - atividades relacionadas a laboratórios educacionais, se houver (BRASIL, 2005).

O artigo 30 trata dos níveis e padrões de ensino que podem ser considerados na educação a distância: Primeira - educação básica, conforme o artigo. 30 deste decreto; II - Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos termos do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996; III - educação especial que respeite as características legais pertinentes; IV- educação profissionalizante, como cursos técnicos, de nível médio; tecnológico, em nível superior; e ensino superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: sequencial, graduação, licenciatura, mestrado e doutorado.

No que se refere às características do ensino a distância, o Artigo 12 trata dos requisitos para a oferta desses cursos: projetos pedagógicos de cursos e programas. Docentes com as habilitações exigidas e que tenham preferencialmente formação em ensino à distância; descrição detalhada de serviços de suporte e infraestrutura, como suporte a alunos e professores; centros de ensino a distância; bibliotecas apropriadas, incluindo acervos eletrônicos remotos e acesso por meio de sistemas de informação, entre outros (BRASIL, 2005).

Embora o Decreto seja de 2005, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) levou 14 anos para autorizar os mestrados e doutorados a distância. De acordo com a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), a autorização foi registrada com a Portaria nº. 90/2019.

O órgão responsável por regula-

mentar, avaliar e promover pós-graduação nível stricto sensu no país é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que faz parte do Ministério da Educação (MEC).

O Decreto nº 5.622/05 que regulamenta as modalidades de ensino que podem ser ministradas a distância, incluindo cursos de nível superior, como graduação, pós-graduação, mestrado e doutorado, passou por mudanças a respeito dessas premissas.

A Portaria nº 275, de 18 de Dezembro de 2018, dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância, considerando o constante dos autos do processo nº 23038.021381/2017-95, que regulamentou em seu Artigo 1º os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância. O Artigo nº 3 discute que os cursos de pós-graduação na modalidade à distância seguirão as normas vigentes aplicáveis a todos os outros programas de pós-graduação stricto sensu, atendendo assim as especificidades da Portaria em questão.

O Artigo 11 especifica que o programa que inclui curso a distância estritamente sensu deve conter: I - A infraestrutura compatível com a oferta de EaD; II - a estrutura curricular do programa; III - os critérios de credenciamento e descredenciamento dos docentes do curso; IV - estratégias para evitar fraudes de avaliação; e V - os critérios de manutenção da qualidade do programa (BRASIL, 2018).

Por outro lado, a Portaria nº 90, de abril de 2019, trouxe outras alterações em relação ao curso de pós-graduação EaD. Os requisitos para que as instituições de ensino superior ditem esses tipos de cursos são, no mínimo, nota 4 no IGC (Índice Geral de Cursos) do MEC, além da realização de pesquisas laboratoriais e seminários presenciais. As universidades públicas voltam a assumir a liderança, pois não precisam dessa nota de corte. Basicamente, a diferença é que o aluno frequenta a instituição, como em um curso presencial, já que pode realizar as atividades em polos a distância ou em outros locais.

Além disso, segundo o diretor geral da ABMES, essa oferta vem para atingir alunos que estão fora da pós-graduação, por algum motivo, como é o caso de professores da rede pública do país querem se habilitar para um mestrado, mas muitos, mesmo por motivos de trabalho, não podem se deslocar de suas cidades onde há uma demanda reprimida.

Usando este exemplo, sabemos que professores de escolas públicas costumam trabalhar em 2 a 3 escolas para obter um salário razoável, que além de outras situações, como planejar aulas, corrigir avaliações, entre outras, esse profissional acaba ficando sem tempo para cumprir um mestrado presencial.

Em especial, o artigo 5º trata da titulação alcançada. Os títulos de mestre e de doutor obtidos a distância serão avaliados positivamente pela CAPES, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e homologados pelo Ministro da Educação, terão validade nacional (BRASIL, 2019).

O Artigo nº 7 discute que parte do programa stricto sensu a distância deve ser realizada de forma presencial, quando

se tratar de: I - Estágios obrigatórios, seminários integrativos, práticas profissionais e avaliações presenciais, em conformidade com o projeto pedagógico e previsto nos respectivos regulamentos; II - pesquisas de campo, quando se aplicar; e III - atividades relacionadas a laboratórios.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS DIRETRIZES

Desde o ano de 1996, a EaD vem fazendo parte da educação formal, incluída no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/96. Porém, a regulamentação geral só ocorreu nove anos mais tarde, pelo Decreto de nº. 5.622/2005 (SEGENREICH, 2009).

Para atingir a uma parcela da população considerada de classe média e baixa, o governo da época instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) trazendo oportunidade para aqueles que até então eram excluídos do ensino superior, onde muitos consideram uma forma de justiça social.

De acordo com Souza et al.: a EaD conseguiu chegar onde o ensino presencial não chegou, atingindo uma parte da população que não seria contemplada pela educação superior presencial (SOUZA et al.,2014, s/p.)

Assim, a formação EaD contribuiu de forma significativa para a diminuição da desigualdade social, a medida em que proporciona o ensino sem a necessidade do aluno ter gastos extras, além da mensalidade, como o deslocamento até o campus por exemplo.

Niskier (2000) destaca ainda que o ensino a distância contribui significativamente para a economia de valores e promoção do exercício da cidadania plena. Ou seja, a EaD também vem contribuir para a inserção da pessoa no mercado de trabalho, levando a uma melhor qualificação profissional.

Segundo Vieira et al. (2013), pesquisadores da EaD afirmam que ainda existem preconceitos por parte dos empregadores quanto ao tipo de diploma, mas diante dos alunos que assumem uma postura profissional e levam sua formação a sério, muitas vezes estes estão mais bem preparados para o mercado de trabalho do que aos alunos que frequentaram um curso presencial.

Entre os diferentes desafios da EaD está a intenção distorcida por parte de algumas instituições de ensino que dela se aproveitam para reduzir custos, pensando em rentabilidade. As Portarias deixam bem claro que a modalidade a distância é uma forma de incluir métodos e práticas de ensino e aprendizagem que incorporam o uso integrado das TDICs por meio de plataformas, encontros presenciais e atividades de tutoria.

Para isso, já era uma exigência da Portaria nº 4.059/2004 que a tutoria de disciplinas na modalidade semipresencial exigisse professores qualificados, com carga horária específica para horas presenciais e a distância.

Segundo Santos et al. (2013), existem vantagens e desvantagens em estudar a distância, sendo as principais vantagens: a eliminação de barreiras geográficas, ou seja, não há necessidade de o

aluno se deslocar até a instituição todos os dias; a flexibilidade do horário de estudos; ensino e economia centrados no aluno, já que cursos de ensino superior a distância, por exemplo, às vezes custam menos da metade do preço de um curso presencial.

Quanto aos desafios, ainda há dificuldades na implantação e aceitação da educação a distância; baixo reconhecimento dos cursos a distância; e a falta de qualificação dos professores que muitas vezes ensinam online. Ainda é preciso discutir que o aprendizado praticamente depende apenas do aluno, pois é ele quem tem que se dedicar, combinar seu tempo e aprender sozinho.

Outro desafio é a questão da determinação política, que distancia a ativação da realidade prática. Segundo Kensk (2010), teoria e prática estão distantes da realidade das instituições, e os projetos são impostos, sem o menor grau de liberdade para mudar. Isso resultou na oferta de cursos com currículos inadequados e recursos de aprendizagem padronizados, como livros, textos, panfletos, PDFs, etc.

Outro problema que a educação a distância deve enfrentar é a aversão por parte de muitos professores que ainda não aceitam ou não possuem conhecimento e afinidade com as novas tecnologias de informação e comunicação. Por isso, Picanço (2001) relata que acelerar o processo de formação de professores, limitando-o à formação para atingir metas da educação básica, a educação a distância é a principal ferramenta.

Em relação ao uso das TDIC, os alunos que não têm tanta habilidade com as ferramentas e equipamentos enfrentam dificuldades em acompanhar as atividades propostas pelos cursos a distância, como recebimento e envio de mensagens, emails, chats, fóruns, grupos de discussão, entre outras situações. Ou seja, os cursos a distância exigem uma alfabetização tecnológica que pode se tornar um obstáculo para muitos.

Segundo Mercado (2007), utilizar um editor de texto, instalar softwares, navegar e pesquisar na internet, entre outras, são algumas das dificuldades enfrentadas.

Também segundo o autor:

O aluno online geralmente está sozinho diante do computador, portanto não há quem solucione suas dúvidas imediatamente. Nessa modalidade, a comunicação entre o professor e o aluno se dá quase que exclusivamente por meio do verbal assincrônico, as mensagens na maior parte das vezes não se dão em tempo real, é preciso que o professor dê um feedback, para que o aluno retire suas dúvidas e compreenda suas principais dificuldades (MERCADO, 2007, p. 1).

Conforme Souza et al. (2014) relata: a EaD conseguiu chegar onde o ensino presencial não chegou, atingindo uma parte da população que não seria contemplada pela educação superior presencial. Por isso, essa modalidade de ensino tem contribuído para a diminuição das desigualdades sociais, na medida em que proporciona o ensino a estudantes que antes para se formar precisavam se deslocar para as instituições, e agora não mais.

2.3 EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a atual situação que a sociedade atravessa em todo o mundo, houve a necessidade de ampliar o ensino a distância para a educação básica, a fim de garantir a saúde e a segurança de todos os indivíduos.

Assim, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) já previa a possibilidade de ensino a distância em situações de emergência, como ocorreu em 2020 e em parte em 2021.

Com base nesse entendimento, surgiram conselhos de educação em vários estados do país com o objetivo de organizar e apoiar as escolas que optaram por continuar suas atividades educacionais remotamente. Isso inclui não apenas as escolas particulares, mas também as escolas públicas.

Assim, a educação básica teve que se adaptar aos novos métodos de ensino. A adoção de atividades indiretas, apoiadas no uso de ferramentas como a as TDIC, se mostraram uma forma possível de reduzir as perdas decorrentes do isolamento social.

Pensando nessa questão primeiramente temos um abismo, que já era existente entre o ensino da escola pública e o ensino da escola particular. Primeiramente, porque há uma defasagem muito grande em relação ao conteúdo. Um estudante de escola particular, infelizmente, sai muito vezes melhor preparado para enfrentar um Vestibulinho, por exemplo, para ingressar em um bom colégio no Ensino Médio do que aquele estudante que frequenta a escola pública.

Em termos de tecnologias de aprendizagem, podemos destacar também que as escolas particulares tem um maior domínio em relação às TDIC e que logo que se iniciou o isolamento social elas se prepararam para ministrar aulas online. O que infelizmente não ocorreu em muitas das escolas públicas sejam elas de nível estadual ou municipal.

O que houve e o que é possível observar inclusive na mídia, é que as escolas públicas possuem uma porcentagem muito maior em termos de número de docentes, mas simplesmente dependendo da rede tiveram mais ou menos suporte, fazendo com que muitos professores se expusessem na internet, não só preparando aulas, trabalhando, registrando e desenvolvendo atividades, mas também gravando vídeo aulas, sem o mínimo de orientação.

Alguns professores expostos tiveram inclusive repercussões em grupos de whatsapp e outros canais de comunicação, onde colegas de profissão inclusive questionaram a forma de como esses professores vinham explicando seus conteúdos nessas vídeo aulas e plataformas esquecendo-se que a Educação Básica até então ocorria apenas dentro das salas de aula, e por conta disso, muitos docentes não apresentam familiaridade com o ensino a distância.

Outras redes públicas ministraram vídeo aulas curtas achando que a aprendizagem do professor se dá em poucas horas. Devemos lembrar que o processo educacional envolve uma série de fatores o que implica no domínio não só dos conteúdos, mas também de outras habilidades necessárias para tal atividade.

No caso da Educação Infantil, a situação ficou ainda pior, pois, nesse caso muitas das redes não têm conseguido definir uma forma de se trabalhar com a EaD, alguns professores disponibilizaram pelo whatsapp ou mesmo por outras plataformas, a contação de histórias, brincadeiras, experimentos, atividades lúdicas, enfim, situações que permeiam a Educação Infantil, porém, que se mostraram um tanto limitados e o que se viu foi que esta fase da Educação Básica ficou um pouco esquecida.

No entanto, deve-se levar em conta que muitos pais não estavam preparados para esse processo, muitas vezes reclamando que agora estão ocupando o lugar do professor, o que também não é verdade, sem contar que o mundo vive uma situação atípica e daí a justificativa para as aulas online.

No que diz respeito ao Ensino Médio, mais uma vez os alunos de escolas particulares saíram na frente. Os cursos preparatórios, aulas online diferenciadas, permitiram que a continuidade não só dos estudos, mas também a preparação para o recrutamento dos vestibulares, continuasse a plena capacidade. Muitos alunos de escolas públicas não conseguiram passar por esse processo.

A principal dúvida que fica é que as aulas online não atingiram grande parte da população, portanto não tem sido tão satisfatória nesse quesito. Muitos acadêmicos chegaram a questionar que o ensino online não pode ser visto como educação a distância, pois não pode atender a todos os requisitos dessa categoria de ensino.

Além disso, devemos lembrar que grande parte da população brasileira está no nível mais baixo em termos de situação financeira, o que complica ainda mais essa situação. Mas o que isso tem a ver com aulas online? Muitos alunos de escolas públicas, inclusive seus familiares, não têm acesso à internet ou, quando têm, utilizam, por exemplo, dados móveis que não possuem a mesma velocidade e quantidade de dados suficientes para estudar, como uma criança que tem acesso a todos os equipamentos, como notebooks, celulares e internet ilimitada.

Isso significa que a população mais pobre fica sem acesso à educação. Muitas famílias, além de terem uma conexão de internet limitada, possuem apenas um dispositivo móvel e como esses pais têm filhos de idades diferentes que precisam usar o mesmo dispositivo ao mesmo tempo?

Ou seja, até que ponto a aula online inclui? Ou diz-se que é mais excluído? Portanto, as políticas públicas e os governos precisam repensar esse tipo de ensino, principalmente no que diz respeito às escolas públicas, visto que a grande maioria da população não tem acesso a esse tipo de ensino, deixando essas crianças com menores perspectivas de aprendizado.

Assim, ao considerar essas implicações: A educação a distância tem conseguido chegar onde a educação presencial não chegou, atingindo uma parcela da população que não seria coberta pela educação presencial direta (SOUZA et al., 2014, s/p.).

Embora isso se aplique ao contexto das faculdades e universidades, que atual-

mente se aplicam à educação básica, essa afirmação tem se mostrado contrária.

Ainda na Educação Básica, no contexto educacional em que vivemos hoje no Brasil, não se pode falar de autonomia estudantil sem discutir o tipo de ensino apresentado no momento. O conceito de autonomia mudou ao longo dos anos, mas ainda atende às novas necessidades principalmente devido à evolução dos recursos tecnológicos.

Devemos levar em consideração que ainda existem muitas deficiências no sistema educacional brasileiro, reconhecendo que a qualidade do ensino a educação é pública que é privada em todos os níveis, é, na maioria das instituições, muito pobre.

Apesar da tentativa de universalização do acesso à educação, uma pequena porcentagem de alunos consegue concluir a educação básica obrigatória; no entanto, o ensino secundário não consegue preparar adequadamente os alunos para o ensino superior, nem para o acesso ao mercado de trabalho.

A formação oferecida nesta fase não promove a qualificação necessária. Por isso, mais do que nunca, as políticas públicas precisam ser repensadas e revisadas para que a educação de qualidade realmente alcance os alunos como um todo.

Por fim, segundo Belloni (2009) o ensino a distância traz um contexto equivocado, podendo trazer modelos industriais e comportamentais, tornando o aluno um agente passivo do conhecimento, sendo apenas mais um na multidão.

Assim: “Proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e nova produção são aspectos da formação industrializada que envolvem tanto o professor quanto o aluno” (RENNER, 1995, p. 292 apud BELLONI, 2009, p. 17).

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, como um dos países em desenvolvimento, encontramos enormes disparidades em termos de distribuição de renda e as deficiências existentes no sistema educacional. Infelizmente, essas duas questões estão particularmente relacionadas, refletindo a questão social, relacionada à oferta de trabalho, já que a grande maioria das empresas hoje demanda ensino superior, sem contar que o nível de escolaridade também se reflete nos salários.

Para o momento atual em que o mundo transmitiu aulas online, à primeira vista foi muito boa, porém, não se pode esquecer que muitas famílias ainda vivem à beira da pobreza, então ao preparar um manual de política geral, é necessário.

Considerando que não basta simplesmente acreditar que o problema da pobreza só pode ser resolvido com a abertura de novas escolas.

O ponto chave é até que ponto a educação online, tão presa à inclusão, tornase mais exclusiva do que inclusiva. Quantos alunos ficaram fora da escola, mas suas famílias não têm recursos ou quando têm, não têm internet de boa qualidade e equipamentos para mais de um filho que precisaria de acesso ao mesmo tempo.

Quanto ao ensino superior, a EaD veio a atrelar as TDIC na oferta de cursos exigindo por parte dos alunos também outro tipo de postura frente ao ensino e aprendizagem.

Por isso, as instituições que ministram cursos via EaD, devem se preocupar em formar o cidadão como um todo, não apenas para atuar no mercado de trabalho, mas para que ele tenha a mesma formação de um aluno que frequentou um curso presencial.

Ou seja, não só as Políticas Públicas devem ser revistas, mas neste momento de isolamento social, é preciso repensar as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2366/decreto-n-

5.622#:~:text=Decreto%20n%-C2%BA%205.622%2C%20DE%2019%20DE%20DEZ EMBRO%20DE%202005&tex-t=Regulamenta%20o%20art.,e%20bases%20da%20e duca%C3%A7%-C3%A3o%20nacional. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Portaria nº 90, de abril de 2019. Dispõe sobre os programas de pósgraduação stricto sensu na modalidade de educação a distância. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-90-de-24-de-abril--de-201985342005. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 275, de 18 de Dezembro de 2018. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade à distância. Disponível em:

http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/d o1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0. Acesso em: 07 fev. 2022.

KENSK, V.M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. 2010. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

LEMGRUBER, M.S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

MASETTO, M. (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MERCADO, L.P.L. Dificuldades na educação a distância online. 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/55200761718PM.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

NISKIER, A. Educação à distância: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PICANÇO, A.A. Educação a Distância: solução ou novos desafios? in GT 16 Educação e comunicação na 24º Reunião Anual da ANPED. Disponível em: http://

www.anped.org.br/24/tp1.htm#gt16. Acesso em: 08 fev. 2022.

SANTOS, C.K.S.; JUNIOR, V.B.; LEAL, E.A.; ALBERTIN, A.L. Desafios do Ensino a Distância. 2013. Disponível em: https://pesquisaeaesp.fgv.br/publicacoes/gvp/desafios-do-ensino-distancia. Acesso em: 07 fev. 2022.

SEGENREICH, S.C.D. A inserção da EAD nos cursos regulares de ensino superior: oito anos de invasão ainda silenciosa dos "vinte por cento". XXIV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação / 3º Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. Vitória: ANPAE, agosto de 2009.In: Cadernos ANPAE n.8, 2009.

SOUZA, W.G.; GOMES, C.A.S.; MOREIRA, S.P.T. Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327030520_Educacao_a_distancia_e_dem ocratizacao_do_ensino_superior_discussao_a_luz_do_pensamento_de_Dewey. Acesso em: 07 fev. 2022.

VIEIRA, C.F.; ESTEVES, E.A.S.; ALVES, S.M.A. EaD e a inserção no mercado de trabalho. UEADSL, 2013

PARQUE INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

RESUMO

As escolas de Educação Infantil são compreendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem ocorre através das brincadeiras, os educadores elaboram planos de aulas que estimulam o desenvolvimento integral da criança. O parque é muito importante na Educação Infantil, por se tratar de um ambiente ao ar livre que promove a sensação de liberdade. Os variados brinquedos do parque colaboram para o desenvolvimento da coordenação motora, superação e autoconfiança, além de propiciar a socialização e autonomia. As escolas públicas atende a um público diversificado, que deve ser compreendido em sua individualidade. Observa-se que nas escolas públicas de Educação Infantil que os parques dificilmente são inclusivos, o que promove o constrangimento e a frustração das crianças com deficiências. Dessa maneira mediante a lei nº 9394/96 prevê que a educação é dever do Estado, e da família, a família e os profissionais da educação devem cobrar do Estado os recursos e adaptações necessárias para a educação inclusiva. O Objetivo Geral do trabalho é evidenciar como o parque escolar influência na aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. O Objetivo específico é propor um olhar crítico, em relação a falta de adaptações necessárias para que o parque seja inclusivo, e o quanto esse fator é decisivo na vida escolar das crianças com deficiências. A Metodologia se dá pela ideia para essa pesquisa sobre parque inclusivo surgiu através das experiências vivenciadas no parquinho escolar. Foi observado o quanto as crianças com deficiência ficam frustradas pela falta de brinquedos que sejam adequados às suas condições, sejam elas motoras, auditivas,

ou visuais. Pouco se têm discutido sobre parque inclusivo na Educação Infantil, sendo assim essa pesquisa foi elaborada baseando-se na contribuição do parque escolar para o desenvolvimento integral das crianças, e também nas leis que asseguram a inclusão. O artigo propõe a reflexão sobre como as escolas de Educação Infantil precisam ter parques inclusivos para uma educação de qualidade e mais acolhedora.

Palavras-chave: Educação Infantil, crianças, brincadeiras, aprendizagem, parque inclusivo.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado através das experiências vivenciadas no cotidiano das escolas, á partir destas foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a influência do parque eu sua contribuição para a Educação Infantil. O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Através das brincadeiras no parque as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica e significativa. No entanto foi observado também que as crianças com deficiências físicas, que são incluídas por direito nas escolas públicas e particulares, são privadas das brincadeiras no parque. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos. Com isso notam-se as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas. A aprendizagem que acontece mediante os jogos, brincadeiras e brincadeiras no parque, é comprometida. Os planejamentos feitos pelo professor para desenvolver a socialização, coordenação motora entre outros objetivos da aprendizagem, são prejudicados devido à falta de adaptações.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão. Constantemente os planos de aulas, os jogos e os brinquedos da sala, são adequadamente adaptados para que todos possam participar, entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores. O professor precisa seguir a rotina das crianças, e uma delas é a hora do parque, o que para as crianças com deficiência é um momento de angústia, elas querem balançar, mas a balança não possui cintos de segurança, quer girar no gira- gira, mas esse também não tem cintos de segurança, e o mesmo ocorre com os demais brinquedos do parque. O profissional da Educação Infantil muitas vezes auxilia as crianças com deficiências nas brincadeiras, entretanto não deve ser a maneira mais adequada, pois essa atitude interfere na socialização e autonomia das crianças.

2. O PARQUE INCLUSIVO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Certeau (1998), o parque não é um lugar estável, é um espaço de possíveis transformações, que variam de acordo com as interações dos indivíduos. As transformações do parque podem ser adaptadas ou subjetivas. A ludicidade que acontece no parque é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Os brinquedos do parque estimulam as habilidades motoras, favorecem a compreensão de regras, a comunicação e a imaginação.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade.

Com a declaração de Salamanca (1994), o direito à educação das crianças com deficiência foi assegurado pela Lei nº 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira Plano Nacional de Educação/CNE/2000; as escolas foram se tornando cada vez mais inclusivas. Entretanto, observa-se que muitas vezes as escolas públicas padecem de infraestruturas para melhor integrar as crianças com deficiências, e seus direitos podem ser violados.

Percebendo a importância do parque inclusivo na Educação Infantil, e sua contribuição para o desenvolvimento integral da criança, por que as escolas ainda não possuem parques inclusivos?

Essa é a pergunta chave para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando os benefícios que o parque proporciona para a formação e desenvolvimento da criança, da sua memória afetiva e socialização, é correto afirmar que as crianças com deficiências físicas podem ser prejudicadas na primeira infância. A falta de adaptações no parque colabora para a exclusão e constrangimento dessa criança. O mesmo lugar capaz de proporcionar gargalhadas e despertar o aprendizado, coordenação motora e a sua socialização, passa a ser um lugar de tristeza por parte da criança excluída.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques sejam adaptadas. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

As crianças possuem um mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como o lúdico e o parque inclusivo influência no processo de ensinoaprendizagem. De acordo com Vygotsky

(1991) a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social contribuindo também para a construção da personalidade. Para Oliveira (2000) é necessário reconhecer a falta de adaptações necessárias, e lutar para que a inclusão seja real, e que os espaços escolares atendam a todas as crianças de maneira integrada.

As brincadeiras estimulam as crianças, regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fará as crianças internalizarem regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientará e desenvolverá seu comportamento cognitivo. Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento seja tanto qualitativo quanto quantitativo.

Para Duprat (2015), a criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Ou seja, as crianças constantemente necessitam de sentido para suas brincadeiras. O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. É estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, ela estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

Márcio Ferrari (2008), fundamentado no trabalho de Maria Montessori (18701952), destaca que de acordo com a primeira médica italiana e pesquisadora da educação, as conquistas das crianças não se limitam às conquistas materiais. A prática do método Montessoriano é inspirada na natureza e no desenvolvimento infantil. Maria Montessori trabalhou como psiquiatra em um asilo onde havia crianças com retardos mentais, e ela percebeu que essas crianças precisavam de intervenções pedagógicas e estímulos para serem educadas . Para a pesquisadora o ambiente deve propiciar o desenvolvimento e autonomia, estímulos sensoriais e motores eram propostos, pois através do movimento a criança conhece o mundo ao seu redor. O mais interessante é notar que Montessori adaptou recursos para o aprendizado inclusivo em uma época que não havia a variedade das tecnologias atuais. Considerando o legado de Montes-

sori e a contribuição que ela deixou para a educação, os pedagogos devem romper as barreiras da desigualdade, e exigir os recursos necessários para o desenvolvimento das crianças, sejam elas regulares ou com deficiências.

Nota-se que a criança tem impulsos por explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, professores, amigos ou pessoas próximas. A curiosidade, a descoberta pelo novo é o que estimula a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. Segundo Oliveira (2000), a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil deve propiciar o aprendizado inclusivo através das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e o parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica dos conhecimentos diversos. Pois se compreende que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para a vida futura.

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um entretenimento, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças, sendo um processo construtivo para a vida adulta. A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de regras; a brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual, onde as existências das regras não limitam a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para a autora Sabine (2009), a brincadeira se constitui em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram entender o mundo e as ações humanas nas quais estão inseridas no seu dia a dia, elas até conseguem fazer comparações do mundo real ao imaginário.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante, e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Percebe-se então que o brincar para a criança não é uma questão apenas de pura diversão, mas também de educação, socialização, construção e pleno desenvolvimento de suas potencialidades, observando e valorizando toda a bagagem que cada criança carrega consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar no par-

que deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendendo que o brincar, estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros, e considerando também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido é notório que as escolas adotam planejamentos, percebendo o brincar como atividades orientadas e também livres. Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, é necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos que se alcança com as brincadeiras no parque seja uma realidade para as crianças com deficiência.

Para Duprat (2015), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social, e as brincadeiras promovem essa relação. Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo a sua volta. Dessa mesma maneira ocorre a brincadeira, pois para o autor a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância através da brincadeira. Contudo, para a autor é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estão sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve sim provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência desde a primeira infância percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que uma criança regular têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Mas como não perder o foco de escola transformadora e trazer o aluno para dentro dela?

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representadas nas brincadeiras as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências físicas.

As escolas públicas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também deve-se garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil a criança aprende brincando, e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência tem seu processo de educação limitado, sua infância é prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensinoaprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como

se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender. Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico. Seguindo na mesma linha de raciocínio Gomes (1999), fala que sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, servem como revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade tem um distúrbio que surge no início dos anos escolares e posteriormente aos nove a dez anos, aparecendo também em alguns indivíduos em idade adulta. Nas séries iniciais TDHA pode ser na leitura, escrita e cálculo. As causas mais comuns desse distúrbio é a disfunção cerebral mínima (dcm) e a dislexia.

O fracasso que atinge crianças de nove a dez anos pode ser causado por deficiência intelectual, crianças com inteligência um pouco abaixo do normal, podendo ter habilidades em técnicas, manuais ou artísticas.

De acordo com Osório (1996), o fracasso pode ocorrer com variações diferentes, “dependendo de sua personalidade e de seu temperamento”. Alguns alunos tornam-se apáticos e desinteressados, outros se tornam indisciplinados, alguns negativistas opondo-se a pais e professores, alguns se tornam instáveis emocionalmente sendo estudiosos ou relapsos.

Diante dessas reações, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade pode acentuar-se ainda mais, muitas vezes inocentemente os pais e professores podem agravar esse distúrbio. Professores dão notas baixas e fazem críticas aos alunos, a família por sua vez, acaba fazendo comparações com outros colegas ou irmãos e punindo a criança pela falta de sucesso. Na adolescência poderá ocorrer uma reação contra a figura paterna.

Ao conseguir o primeiro emprego, pessoas que tem esse distúrbio produzi-

rão outra negativa, pela falta de preparação, obtendo resultados insatisfatórios que fará com que se considere um incapaz. Gerando um estado de tensão emocional elevado, com sintomas de angústia, fadiga, dores de cabeça e insônia. Agravando- se de acordo com o temperamento e a personalidade do indivíduo.

Esses sintomas com o passar dos anos poderão se transformar em uma obsessão, histeria, algum tipo de fobia chegando até a psicose, neste nível, o indivíduo será afetado profundamente e sem chances de recuperação, passando a viver em constante estado de depressão.

As dificuldades de aprendizagem também podem ser causadas por distúrbios psicológicos, são consideradas mais leves e com o tempo podem ser superadas. Como causas podemos citar: a separação de casa principalmente da mãe de quem a criança é muito dependente e superprotegida, os temores que a criança sente são devidos à insegurança e não devem ser confundidos com fobia escolar. Além do tratamento medicamentoso, uma abordagem múltipla, que inclui intervenções psicossociais e farmacológica. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade aparece em crianças que são normais fisicamente e mentalmente e são até dotadas de inteligência um pouco acima da média, no entanto, possuem dificuldade para aprender a ler e a escrever.

A subnormalidade mental é encontrada em crianças que apresentam o desempenho abaixo do esperado da sua faixa etária. Sua causa pode ser por retardamento de origem hereditária, por lesão cerebral ou por retardamento do desenvolvimento orgânico.

A delinquência juvenil acontece quando crianças não conseguem distinguir o que é aceito ou não pela sociedade, tornando-se um transgressor da lei. De acordo com Osório (1996), a origem da delinquência está ligada ao tipo de organização da personalidade do indivíduo, que pode ser violenta, impulsiva, sendo também como fator preponderante à educação familiar e a classe social em que vive.

Os distúrbios psicofisiológicos ou psicossomáticos, têm origem emocional, relacionado dificuldade do funcionamento do organismo. Dentre eles, podemos ressaltar: a asma que é uma doença que altera a função respiratória modificando o seu ritmo. A característica básica do TDAH é a presença de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, com freqüência e intensidade superiores às tipicamente observadas em crianças do mesmo sexo e nível de desenvolvimento, que comprometem o funcionamento em pelo menos dois contextos (na escola e em casa).

O distúrbio da ansiedade acontece quando o indivíduo apresenta um sentimento de fuga, procurando evitar qualquer estímulo desagradável, como dor, medo, insegurança, indiferença ou violência. Podendo ocorrer desde o seu nascimento de maneira inata.

Pessoas ansiosas podem demonstrar sintomas como mudanças no ritmo cardíaco, transpiração abundante, respiração alterada e ofegante, modificação do comportamento motor como tremores, hiperatividade, movimentação desordenada, preocupação, apreensão, medo, por algum problema que não consegue distinguir e gagueira nervosa. Embora pacientes com diagnóstico de TDAH tenham carac-

terísticas comuns, existe grande variabilidade na forma e no comportamento individual de crianças em vários contextos. Muitas destas crianças, entretanto, são alvo de críticas freqüentes e excessivas.

As crianças que tem ansiedade são depressivas, possuem poucos amigos, são desanimadas e tem grandes crises de choro. As perturbações de origem emocional dificultam a criança a aprender, mesmo que tenha capacidade para isso, não se tornam bem adaptadas, são retraídas e fortemente negativas, essas mudanças no seu comportamento aparecem mesmo quando ainda são bebês, manifestando-se na área do sono, alimentação e da eliminação dos esfíncteres.

Com esses sintomas, a criança poderá construir um processo de repulsa ao estudo e a escola, propiciando dificuldades de aprendizagem, além do que será punida por professores com notas baixas devido ao seu rendimento ser insuficiente e os seus pais pelo seu baixo desempenho escolar, com descontentamento destes e castigos. Mediante esse contexto, o indivíduo relacionará escola, estudo e professor com punição e castigo, ficando cada vez mais ansioso e ressaltando o que Osório (1996) chama de “fobia escolar”, recusando frequentar a escola e provocando uma verdadeira aversão a ela. A melhor maneira de conviver com pessoas portadoras de TDAH é desenvolver uma nova visão a respeito do problema. É preciso entrar neste universo e entender o que elas sentem, desenvolver mais paciência com as dificuldades, ser mais tolerante, compassivo e amoroso.

A fobia escolar aparece em crianças pequenas da pré-escola ou das primeiras séries do primeiro grau, atingindo a ambos os sexos. Outra forma em que se dá essa fobia é quando há uma ausência longa da criança fora da escola por viagem ou doença, em que a criança não consegue interagir com o grupo, ficando atrasada. Considerado um problema neuropsiquiátrico, o TDAH tem como principais manifestações a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade.

Relatados o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e seus sintomas que podem ser desencadeados de acordo com as dinâmicas familiares, é essencial que a família repense sua organização para tentar contribuir com a criança em superar as dificuldades de aprendizagem, além disso, encaminhá-la a um profissional capacitado como o psicopedagogo para intervir nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil ou na educação como um todo é necessário para nortear as ações pedagógicas, sendo que contemplar o brincar é um fazer educativo cheio de significados, porém as crianças com deficiências ficam impossibilitadas de participar deste aprendizado lúdico por falta de infraestruturas.

Com o lúdico e o parque inclusivo o educando cria e recria métodos de aprendizagem que estimulam a integração dos conhecimentos sociais e culturais. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva e continuada respeitando as necessidades da criança em seu

desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres.

Observa-se que o parque e o lúdico com concepções diferentes de desenvolvimento chegam a um bem só, que é o bem-estar da criança; A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolveu o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam brincar.

Cabe às escolas, famílias e ao governo, promover ações, que envolvam o lúdico e o parque inclusivo como forma de aprendizado e conscientização do brincar na Educação Infantil. Conforme a lei 9394/1996 orienta que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

Os principais intuitos dessa pesquisa foram alcançados, que é propiciar reflexão sobre a importância do parque na aprendizagem e desenvolvimento infantil, e como esse benefício não é real para muitas crianças com deficiência. Para que o desenvolvimento integral das crianças regulares ou com deficiência ocorra com sucesso o parque precisa ser inclusivo.

REFERÊNCIAS

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). Ludicidade na educação infantil. São Paulo: Pearson, 2015.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: IBPEX, 2011.

CERTEAU, M de A invenção do cotidiano (1) artes de fazer.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes,1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento São Paulo: ed.scipione, 2000.

MÁRCIO Ferrari 2008, Maria Montessori a médica que valorizou o aluno, nova escola.org. BR.

SALLA, (2011) Henry Wallon A importância da afetividade para a aprendizagem significativa (Brasilescola.uol.com.br).

VYGOTSKY, Lev. As contribuições teóricas de Lev Vygotsky para a aprendizagem portal educação.com.br

O TRABALHO COM ARTES VISUAIS

CLEUZA EFIGÊNIA FLAUSINO

RESUMO

A arte como expressão, como já disse, é a capacidade de os indivíduos interpretarem suas ideias através das diferentes linguagens e formas. A arte como cultura trabalha o conhecimento da história, dos artistas que contribuem para a transformação da arte. É muito importante que o aluno tenha um leque de conhecimento acerca do seu próprio país e do mundo. Não se conhece um país sem conhecer sua história e a sua arte.

Além disso, as artes alargam a possibilidade de interculturalidade, ou seja, de trabalhar diferentes códigos culturais. A escola deve trabalhar com diversos códigos, não só com o europeu e o norte-americano branco, mas com o indígena, o africano e o asiático. Ao tomar contato com essas diferenças, o aluno flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos.

Palavras-chaves: Arte; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

Por meio da pergunta: Como o ensino de artes foi contextualizado na década de 80? Quais conflitos têm na contemporaneidade a respeito do trabalho com reeleitura? Obtemos a reflexão que a criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através da arte o aluno acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa (1991), em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados a Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria.

No capitulo I abordaremos os objetivos do ensino de Arte para o Ensino Médio e Ensino Fundamental e Ensino Fundamental e a sua extrema importância

desde a década de 80,no qual ressalta que a educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas No capitulo II citaremos os fundamentos e metodologia para o ensino de Artes, falando que a interdisciplinaridade recorre a um saber, diretamente útil para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.

No último capitulo apresentamos um plano de curso no qual trataremos a importância de aprender artes mesmo estando cursando o Ensino Médio e Ensino Fundamental e Ensino Fundamental.

CAPITULO I

1. OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO DESDE A DÉCADA DE 80

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.



Figura 1 –Balé clássico ,cultura de dança (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).



Figura 2 - danças gaúchas, típicas do sul do Brasil. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source) .



Figura 3: dança indígenas, típicas do norte e do centro-oeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?-q=estilos+de+danças&source).



Figura 4 xaxado, dança típica da região nordeste. (fonte: danças e movimentos www.google.com.br/search?q=estilos+de+danças&source).

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvido com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996).

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas for-

mas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CAPITULO ll 2 FUNDAMENTOS E METODOLOGIA PARA ARTES NO ENSINO MÉDIO E ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando o conceito de arte e arte-educação, discutido até agora e de seus elementos até aqui pontuados, listamos algumas potencialidades do uso da arte como estratégia ou metodologia na abordagem de conteúdos de disciplinas diversas.

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 ensino/aprendizagem 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.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de

educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos.

O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionarse com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta ,é de como diferenciar as artes e seus significados,porém cabe á nós professoras usarmos nossa visão de observação e distimguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder ás necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta) ,pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções ,e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte ,a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido .

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura, reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes línguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

CAPÍTULO lll PROJETO DE CURSO

3. De acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Artes Visuais, uma das competências que se espera do aluno licenciado nestes cursos é a de ser capaz de desenvolver Projetos Pedagógicos em Artes Visuais.

Um plano de aula é um instrumento de trabalho do professor, nele o docente especifica o que será realizado dentro da sala, buscando com isso aprimorar a sua prática pedagógica bem como melhorar o aprendizado dos alunos.

3.1. Projeto de Curso

CURSO: Teatro: criação de personagens.

NÍVEL DE ENSINO: Ensino Médio e

Ensino Fundamental

CARGA HORÁRIA: 4 horas.

JUSTIFICATIVA:

A justificativa deste projeto é exatamente exercitar o corpo de maneira significativa possibilitando os alunos a serem inseridos em seu espaço escolar.

OBJETIVOS GERAIS:

O plano propõe a construção de pequenas apresentações teatrais construídas a partir das brincadeiras do cotidiano. O grupo poderá também desdobrá-las em outras linguagens (literatura, desenho, narrativas gráficas e etc.), dentro e fora da sala de aula. Todo trabalho corporal com os alunos em sala de aula coloca o grupo em uma situação desconhecida, em que o educador abre espaço para reações espontâneas e inusitadas dos alunos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender as múltiplas possibilidades de criação de um personagem;
- Perceber seu corpo como ferramenta de construção de um personagem;
- Exercitar o trabalho corporal como impulso criativo;
- Estimular a criação de personagens próprias a partir das ferramentas estudadas.

METODOLOGIA

Essa atividade está sendo proposta para os alunos que desejam trabalhar com o gênero literário teatro dentro da disciplina de artes, na qual utilizaremos cenários e apoio de livros de contos literários.

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Cenário criado em banner com fundo de paisagem

Roupas da época da criação do teatro

Espelhos

DESENVOLVIMENTO:

Encenaremos com os alunos “A NOVIÇA REBELDE”. Uma peça de teatro de forma literária normalmente é constituída de diálogos entre personagens e destinada a ser encenada - não apenas lida.

Através da história “A NOVIÇA REBELDE”, vamos criar a cenas e transmitir a mensagem para a plateia.

1ª etapa: elaboração dos textos e entendimento da peça.

Nesta etapa iremos aprender do que se trata a peça e dividir os papéis de cada aluno.

2ª etapa: Encontrando um diretor

Nesta etapa iremos escolher entre a turma quem irá liderar o papel de diretor do teatro, ou seja, um dos alunos irá dirigir toda a peça teatral a fim de que seja tudo organizado.

3ª etapa: Programe as audições

Nesta etapa iremos separar as falas

de cada um entendendo a história da peça encenada.

4ª etapa: Ensaios

Nesta etapa iremos ensaiar a fala e posições de cada um na peça ,na qual ficará claro o papel de cada ator " aluno " que irá encenar.

5ª etapa: Apresentação

Enfim a etapa mais esperada, a apresentação, na qual todos irão encenar tudo que foi elaborado nas etapas anteriores, dará inicio ao teatro e apresentação da peça " A

NOVIÇA REBELDE". A professora só observará, pois o diretor para guiá-los será um dos alunos.

6ª etapa: Fechamento da peça

Após a encenação vamos todos nós ,professores e alunos nos sentar e conversar para abordar o que foi aprendido e o que isto nos acrescenta de bom em ideia de aprendizado dentro da disciplina de artes. Além de inserir os alunos na socialização também, absorvemos um pouco de história e contexto teatral.

AVALIAÇÃO

O propósito de encenar um teatro e ver os alunos contracenando não é de avaliação formal, ou seja, uma prova em um dia determinado e sim será uma avaliação com observações, com uso de registros e fotos para arquivar o trabalho. Cada um devera ser avaliado de acordo com seu empenho e desenvolvimento.

BIBLIOGRAFIA

Artigo I. ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos São Paulo: Loyola, 1995.

ANTUNES, Celso. O Jogo e a Educação. 2º Ed.Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula,vol 15, vozes.2004.

BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (18751887). IN: MONARCHA. C. Educação brasileira 1875 – 1983. Campinas: Autores Associados, 2001.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de Artes deve estimular o aluno, a não limitar-se a aprender, mas também a construir seu próprio conceito objetivando despertar o senso critico no aluno através do debate e dialogo aberto. Devemos ter em mente a necessidade de formar cidadãos capazes de liderar de serem críticos e além de tudo ter conhecimento, ter argumento sólido. Se aprofundar no conhecimento sobre o conteúdo a qual ira aplicar, buscar a compreensão cada vez. Mais nas pesquisas ler livros ter total domínio sobre o assunto em questão. É de responsabilidade de o professor prover uma aula onde cause nos alunos, a curiosidade interesse de conhecer, criar participar questionar e ser observador. Além disso, o trabalho com argumentação é considerado fator relevante para o exercício de cidadania. Sabemos que a prática de selecionarmos argumentos pode ajudar no desenvolvimento do senso critico. Para isso é necessário que o professor possua conhecimento,

referencial teórico sobre o assunto para usar a metodologia adequada.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Arte. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIÉS, Philippe. História Social Arte. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, M.G. O significado da infância. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p.88.

PIAGET, Jean. A criança em idade pré-escolar. São Paulo: Ática, 1994. p.100. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

SILVA, Leda Maria Giuffrida. A expressão musical para as crianças da pré-escola. Caderno Ideias. Campinas, vol.10, 1992.

SILVA, A.B.H. Arte Infantil. Curitiba: Positivo, 1996. p 350. MARTINS, A.J.F. Infância cultura e pedagogia. Porto Alegre: Criarp, 2006- p.120.

VISCONTI, M.; BIAGIONI, M.Z.; GOMES, N.R. Guia para educação e prática musical em escolas. 1ª edição. São Paulo ,1996

CONTOS E HISTÓRIAS: UMA RELAÇÃO PARA ALÉM DO SENSO COMUM

CRISTIANA ALVES PEREIRA

RESUMO

Contar histórias é muito mais que um simples ato de distração ou entretenimento, essa ação requer métodos e locais que sejam propícios a educação e desenvolvimento. Não podemos ver os contos ou histórias como elementos simplórios, ambos representam portas de entrada no desenvolvimento e formação crítica das crianças, a partir deles inúmeras inquietações se mostram, de modo que fatores éticos afloram. Isso requer então, parcimônia e atenção, o zelo pelo aprendizado é demonstrado de forma significativa na contação de contos e histórias. Buscamos aqui também desenvolver um diálogo com outras áreas como a psicanálise de modo a fazermos compreender que os contos perpassam outros meandros de vital importância no processo educativo. Dessa maneira o ato de se contar histórias potencializa as possibilidades de ação e interação entre a criança e o meio no qual ela vive, ali ela interagem e compreende as ações e limites morais que em alguns casos hão de ter significado na construção da sua vida social.

Palavras-chave: Histórias; Desenvolvimento; Educação; Sociedade; Interação.

ABSTRACT

Storytelling is much more than a simple act of distraction or entertainment, this action requires methods and places

that are conducive to education and development. We cannot see tales or stories as simple elements, both represent entry points in the development and critical formation of children, from which countless concerns are shown, so that ethical factors arise. This then requires parsimony and attention, the zeal for learning is demonstrated in a significant way in the telling of tales and stories. We also seek here to develop a dialogue with other areas such as psychoanalysis in order to make us understand that the stories permeate other intricacies of vital importance in the educational process. In this way, the act of telling stories enhances the possibilities of action and interaction between the child and the environment in which he lives, there he interacts and understands the actions and moral limits that in some cases will have meaning in the construction of his social life .

Keywords: Stories; Development; Education; Society; Interaction.

INTRODUÇÃO

Através das histórias temos inicio a interação tanto de pais e filhos, quanto das crianças com o mundo que as cerca. Ganhar sua confiança representa uma oportunidade para contar sobre coisas cotidianas da forma como elas as percebem o que também acontecerá sobre situações difíceis que estão vivendo, possibilitando orientação e apoio. Embora alguns pais não acreditem através da leitura de histórias, os filhos podem aprender sobre a história da vida humana, sobre a preservação da vida animal e meio ambiente, letras, cores, números, palavras em outros idiomas, etc. longe de um clima enfadonho.

Os ambientes anos quais as histórias hão de se desenvolver requer cuidado na sua escolha, a ausência de ruídos externos é fundamental na concentração para que a abstração possa se desenvolver nos alunos, a imaginação não pode ser afetada por elementos externos, isso comprometeria o trabalho do educador.

As situações expostas nas histórias representam uma forma simplificada da vida promovendo diálogos e questões éticas num recorte específico que demonstra as iniciações às vivências. Ao apresentar uma história ou conto à uma criança estamos promovendo possibilidades de novas formas de observar e se posicionar criticamente ao mundo que a cerca, dessa forma traduz veementemente situações próximas num sentido de afeição e emoção podendo dessa forma se posicionar diante dos estímulos do meio.

No presente trabalho buscaremos por meio da pesquisa bibliográfica delinear as instâncias pelas quais perpassam o universo das histórias infantis como fulcro nas habilidades adquiridas na infância construindo um universo que se apresenta frente às experiências de vida de acordo com as interações sociais. Valeremos-nos em nosso intento de autores para fundamentação do presente artigo como elemento central para estabelecer as ideias aqui expostas. Portanto, esperamos que nossa contribuição possa ter frondosa aceitação perante o meio acadêmico, não como um conhecimento pronto e acabado, mas como contributo ao constructo intelectual acessível e passível de futuras revisões.

AMBIENTE PARA CONTAR HISTÓRIAS: O IDEAL A ABSTRAÇÃO

Para que a hora de contar uma história seja um momento muito esperado para as crianças e que elas tenham os efeitos positivos que mencionamos anteriormente, devemos levar em conta alguns aspectos. A escolha um lugar que seja confortável e luminoso o suficiente para ler é indispensável para que o momento de ler seja mágico, um ritual que esperam com entusiasmo e prazer.

"A vida é com freqüência desconcertante para a criança, ela necessita mais ainda que lhe seja dada a oportunidade de entender a si própria nesse mundo complexo com o qual deve aprender a lidar. Para que possa fazê-lo, precisa que a ajudem a dar um sentido coerente ao seu turbilhão de sentimentos. Necessita de idéias sobre como colocar ordem na sua casa interior, e com base nisso poder criar ordem na sua vida". (BETTELHEIM, 1980. p.13).

É necessário entusiasmo para atrair a atenção da criança, e assim entender a história e receber a mensagem, quando a criança pede para voltar, deve-se fazê-lo com a mesma emoção, especialmente com crianças muito pequenas. É importante repetir as diferentes cenas da história várias vezes tentando usar as mesmas palavras, permitir que, conforme a história é contada, a criança possa ver as ilustrações.

Durante a leitura, é primordial observar as reações e os movimentos da criança e, se necessário, fazer uma pausa quantas vezes forem necessárias para ouvir suas perguntas ou para verificar se ele está compreendendo a história. Deixar a criança participar o máximo possível, tanto ao escolher a história para ler (você pode dar muitas sugestões de escolha, sobre seus interesses ou preocupações), quanto no momento das interrupções para os questionamentos. Quando a criança está cansada, forçar a continuar torna-se um impeditivo para o bom andamento, pois não representará mais uma atividade gratificante para ela.

Às vezes alternar, umas horas ler histórias e outras escutá-las, isso além de diferenciar as visões sobre o fenômeno coloca a importância no auge da criança que ora escuta e ora narra, isso criará uma corrente afetiva e grande cumplicidade entre as partes envolvidas. Desenhar alguns dos personagens ou cenas da história que eles leram ou ouviram no dia anterior pode representar um importante recurso pedagógico. Os traços que podem parecer rabiscos trazem consigo grandes mensagens, já que serão expressos os medos, expectativas e interesses que movem o imaginário das crianças. Outra maneira de conhecer sua reação à história é fazer perguntas à criança relacionadas à história, como, por exemplo, se você gostou, quem você pensou, quem estava na história, etc.

Para começar no mundo das histórias, também são sugeridos contos e histórias relacionados às tradições e ao folclore, bem como os contos de fada. Eles têm a função de afugentar pesadelos e medos noturnos. A criança adquire confiança em si mesma quando verifica que o protagonista conseguiu derrotar o lobo ou a bruxa. As histórias que começam com a frase tradicional "Era uma vez" têm uma

grande força evocativa. Eles têm o poder de introduzir a criança em um mundo diferente. Livros com imagens, vinhetas ou pictogramas provocam na criança o desejo de começar a ler e os contos folclóricos que tratam de temas e costumes da nossa sociedade ajudam a criança a conhecer as tradições ancestrais.

Pode-se começar com histórias ilustradas, escolher narrativas que digam histórias simples e claras sobre a ideia e a linguagem usada, a ação deve ser linear e não muito longa, já que a capacidade de atenção não é desenvolvida em fase inicial. As histórias apropriadas envolvem personagens fantásticos, objetos estranhos que falam e se movem, países maravilhosos ou cidades encantadas, personagens e situações que possam se assemelhar ao real. Protagonistas que são crianças podem servir como elemento de identificação. Esta é uma boa oportunidade para introduzir valores morais nas narrativas, justamente graças a essa identificação (TELES, 2014).

De acordo com as fases de desenvolvimento, os livros de aventura e os detetives incluídos os animam, esses tipos de histórias são muito úteis para trabalhar certos valores (empatia, solidariedade, amor, respeito, etc.). O misterioso e desconhecido fascina-os. Recomenda-se romances realistas que tratam de temas como primeiro amor, conflitos pessoais; romances que refletem realidades de seu ambiente social e que podem ser usados para continuar trabalhando e reforçando valores.

É verdade que a maioria dos pais e os problemas de trabalho não têm muito tempo para nossos filhos, e a única coisa que se busca em grande parte no final do dia é ir para casa e descansar, Contudo, deixe-me dizer-lhe que existem outras maneiras que também podem nos ajudar a relaxar, como ler para nossos filhos. Recupere os hábitos de gerações passadas e conte histórias para seus filhos. Era uma vez, estas três palavras podem não representar um poder mágico para os adultos, mas para as crianças tem o poder de nos transportar na imaginação, numa adição temporal, espaço (em um país distante) e maravilhoso. A abertura do conto é, antes de tudo, a abertura para todas as possibilidades. Mas o que, no conto, age e torna possível pensar, sonhar, brincar? O que faz dele uma ferramenta terapêutica?

Uma das primeiras virtudes do conto é que, de uma forma maravilhosa, trata das questões fundamentais do homem. É dirigido a todos nós, ao grupo quanto ao indivíduo e, claro, à criança. Ele também intervém mais e mais em diferentes formas de terapia. Sua linguagem tem a familiaridade da narrativa oral. É para ser dito e não lido. Ele preserva e transmite a experiência humana e nos fala sobre nascimento e morte, homem e mulher, riqueza e pobreza, inveja e rivalidade, aprendendo sobre a vida, o mistério das origens ...

CONTOS E AS PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

Ao simplificar situações da vida, o conto permite algum acesso a processos primários inconscientes. As imagens que ele aborda abrem um caminho não catastrófico para o retorno daquilo que fora reprimido. O conto contribui para essa

redução do limiar defensivo inconsciente ao abordar o sintoma desvirtuando as histórias. Oferece a criança a possibilidade de encontrar situações emocionais próximas às suas, mas em outro objeto. A história é, em si mesma, mediadora da vida psíquica, o conto é a representação e a narrativa de formações e processos da realidade psíquica, seu material é o sonho, a fantasia, o romance familiar, a representação de mecanismos de defesa psicóticos e neuróticos, os conflitos ligados a seu advento dá a diferença entre os sexos, na passagem desde o nascimento, à infância, adolescência e idade adulta, pode servi de referencial preparatório para as fases de maior ruptura da vida, a morte dos pais. Essa frase recapitula boa parte dos trilhos que tornam o interesse do conto revelador e mediador da vida psíquica.

"Os contos de fadas é terapêutico porque o paciente encontra sua própria solução através da contemplação do que a história parece implicar acerca de seus conflitos internos neste momento da vida. O conto de fadas claramente não se refere ao mundo exterior, mas aos processos interiores que ocorrem num indivíduo" (BETTELHEIM, 980. p, 123).

Parece que a primeira virtude terapêutica do conto é atuar no pré-consciente, ponte entre o inconsciente e a consciência, permitindo que o assunto para pensar e para simbolizar. O trabalho do conto permite uma reabertura da atividade e figurabilidade pré-consciente. Autoriza a criança a investir seus processos mentais pré-conscientes. Através da história a criança aprende a dominar o que existe fora dele antes de internalizar uma atividade de fantasia que irá fundamentar nele um lugar onde as palavras e as coisas serão capazes de se conectar. Em todas as crianças, mas especialmente naqueles cujo mundo interior não é suficientemente estruturado, sofrendo dificuldades e significativas simbolizações, contar histórias pode mediar um processo de restauração de sua curiosidade, um reinvestimento de seus processos mentais. O conto dá à criança a oportunidade de pensar e sonhar com o que acontece com ele, encontrar respostas imaginativas para as perguntas que ele faz sobre suas origens e seu futuro.

O conto também desperta a figurabilidade na criança, conduzindo a experiência desorganizada, difícil de representá-la em relação a seus objetos reais, ao maravilhoso universo da representação. Derrotar a aflição da não-representação parece-nos ser uma das grandes virtudes do conto. O conto é uma expressão da imaginação humana, da capacidade de criação, de representação.

A narração de histórias, especialmente no contexto de uma oficina que a emprega, cria um espaço de transição, intermediário entre a realidade interna e a realidade externa percebida por duas pessoas em comum. O conto – joga com palavras, e com sentidos – se encaixa neste espaço, assim como o jogo criador da vida. Este espaço permite que a criança faça uma distinção clara, esta área intermediária de experiência permanecerá ao longo da vida como modo de experimentação interna que caracteriza as artes, a religião, a vida imaginária, etc.

A história contribui para a criação deste espaço de transição difícil de implementar para algumas crianças. As virtudes

terapêuticas do conto de fadas também provêm do fato de que a criança encontra suas próprias soluções, e nisso meditando sobre o que a história conta sobre si mesmo e sobre seus conflitos internos num momento particular de sua vida. O efeito terapêutico está na reconstrução na imaginação e não na transposição, isso pois, em primeiro lugar por causa da distância que ele tira da realidade cotidiana que o conto nos permite ouvir o que de outra forma permanece nas sombras. A história tem, além disso, uma função de contêiner. No qual por sua estrutura, transmite um reservatório, uma matriz contendo, isto uma função autêntica que peneira a violência. O conto transforma os elementos destrutivos em traços organizadores e funciona como um dispositivo para os pensamentos, ele transforma os impalpáveis, porque são destrutivos, em representações figuráveis e toleráveis.

O conto é um recipiente da possibilidade de pensar, um envelope psíquico, ao significado. Bem escolhido, com a sua abertura e encerramento, o trabalho de posição da criança e do contador de histórias na relação ouvinte e narrador, a narrativa pacto é uma ferramenta maravilhosa para conter na função de professor. No contexto da contação de histórias, a função de conter a situação do grupo também intervém. O conto funcionará como uma espécie de narrativa de um sonho comum, cada um desenvolverá certas linhas associativas, e o grupo encontrará uma primeira narrativa unificadora. O grupo permite que as crianças experimentem o pensamento com os outros e compartilhem algo através de seu envolvimento comum na história e nas particularidades do envolvimento de cada um. O poder dos contos de fadas só pode ser entendido se do mesmo modo for compartilhado e as crianças entre eles são cúmplices.

INTERAÇOES: OS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A oralidade inerente ao conto possibilita manter contato através dos olhos com os membros do grupo, compartilhar uma dimensão emocional e corporal mais forte ao impor a escrita a crianças em dificuldade. É indispensável para o trabalho a possibilidade da criança sonhar acordada e de fazer associações. É também a história quem permite o estabelecimento do pacto entre o narrador e seu público, contrato tácito entre quem quer contar e quem quer escutar. Através do pacto narrativo, a história oferece um prazer comum à criança que escuta e ao adulto que está dizendo. Neste espaço de prazer, espaço transicional, a criança será capaz de imaginar, isto é, de simbolizar. Este prazer está presente nas narrativas – tenham as especificidades que tiverem – um prazer em que a história preenche tanto a perda da mãe e do mundo e desempenha o papel de organizador secundário do espaço do corpo ameaçado dentro de seus limites no momento de adormecer.

“O ato de ler traz, portanto, benefícios aos leitores e, consequentemente, à sociedade, pois contribui para o desenvolvimento intelectual, aumentando a capacidade crítica e compreensiva, a aprendizagem, o desenvolvimento da linguagem, bem como ajuda a estabelecer um conceito global do mundo”. (PERES, 2010, p.6).

O contador de histórias retorna, através do conto, com uma liberdade

infantil que é negada em outro lugar e espaço. Enquanto a criança brinca de fantasia, escreve o adulto pode muito bem desfrutar da alegria da criança, do mesmo modo, enquanto a criança exulta, porque ele entende melhor, agora, algo que acontece nela, o prazer do contador de histórias pode nascer ou crescer dessa súbita percepção de que a criança está vivendo.

Além de sua função ilimitada, a história nos parece ser capaz de desempenhar um papel central da maternidade, no sentido de que a maternidade, explica-nos. Não é a maternidade, mas apenas a sua realização simbólica assim a verbalização, no e através do conto, das ansiedades e desejos da criança. Esta maternidade restabelece o para-raios defeituoso em algumas crianças. Uma oficina de contos é baseada em um apoio duplo. Apoio do conto sobre a maternidade (da palavra sobre a ação, do significado sobre o corpo vivido), apoio do cuidado sobre o dispositivo institucional – a escola. Permite assim um trabalho de restauração.

O nicho que guarda o sonho reconstrói o que guarda o psíquico, o sonho retira o que a vida desfez do eu da pele e a história também tece um pouco o que a vida retirou. Nos contos existe a necessidade do acolhimento, da possibilidade em ter tempo para sonhar. Sonho em comum, a história não é estranha ao sonho. Como o sonho, a história nos dá acesso a outras cenas e cenários. A fórmula nos introduz a outra cena psíquica a partir do “Era uma Vez”. Seu material fantástico pode ser tratado como o conteúdo manifesto do sonho porque ali se encontram os mesmos mecanismos de elaboração, condensação, figuração e deslocamento.

Mas a história não é apenas um sonho, até mesmo acordada. É mais elaborado do ponto de vista narrativo do que o sonho. É construído para ser facilmente memorizado, enquanto o sonho nos escapa, é esquecido. Pelo contrário, ela evoca a capacidade materna do devaneio, permitindo o acesso da criança ao pensamento, ou o tempo a zona do sono em que o conto preenche tanto a perda de entes queridos como do mundo e desempenha o papel de organizador secundário do espaço corporal ameaçado dentro dos seus limites neste momento.

CONTOS DE FADAS EM RELAÇÃO AS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS

Freud estava muito interessado nas histórias, que aparecem em todo o seu trabalho, e ele se inclinou sobre seu simbolismo (Chapeuzinho vermelho e o lobo, por exemplo). Grande parte dos contos, deriva dos sonhos. Os contos de fadas podem vir de experiências contadas e recontadas. Além disso, a narrativa, como o sonho prossegue por oposição ou contraste, é lógico, tem significado manifestos e latentes, símbolos de utilização, interpreta e estende o conceito de realidade é uma forma de expressão dramatizada, contém elementos sexuais e culturais, exprime desejos, é humorística e utiliza mecanismos de deslocamento, avaliação e supervalorização. A magia "dos contos mantém todo o seu lugar na imaginação das crianças.

“A função das narrativas maravilhosas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar os habitantes de aldeias camponesas a atravessar as longas noites de inverno. Sua matéria? Os perigos do mundo,

a crueldade, a morte, a fome, a violência dos homens e da natureza. Os contos populares pré-modernos talvez fizessem pouco mais do que nomear os medos presentes no coração de todos, adultos e crianças, que se reuniam em volta do fogo enquanto os lobos uivavam lá fora, o frio recrudescia e a fome era um espectro capaz de ceifar a vida dos mais frágeis, mês a mês." (CORSO;CORSO, 2006. p,14)

Essa mágica permanece no poder das histórias, nas quais nossas interpretações possíveis e pessoais são inscritas. De fato, é esse poder que nos permite fazer a dupla jornada entre o mundo exterior e o mundo interior, entre o real e o imaginário.

Na perspectiva dos contos de fadas de um ponto de vista teórico e clínico, Jung atribui grande importância, pois nessas histórias pode-se estudar melhor a anatomia comparativa da psique. Mitos e lendas ajudam a encontrar modelos básicos da psique e do material cultural. Há material cultural consciente menos específico nos contos que são a mais pura e simples expressão de processos coletivos inconscientes, os contos descrevem nossos complexos primários, mas também a maneira pela qual aprendemos a nos comportar no relacionamento com eles. A história pode representar uma maneira de pensar, imaginar e experimentar uma "animalização", a descrição do lobo feita por a Chapeuzinho vermelho está bem e sugestivo e é limitado a cabeça do animal. É tão erótico, entregando o corpo da criança a um contato animal, que por sua vez anima a criança. Portanto, não é apenas a avó que é um lobo fantasiado, mas a própria menina, durante esses minutos tensos, torna-se algo fora de sincronia com a família e a distinção homem e anima. É pelo seu conteúdo, seus mecanismos e a subjetividade com a qual reagimos a ele que o conto de fadas chega mais perto do sonho. Como no sonho, as ações dos personagens do conto, lutando com seus conflitos, buscam uma saída para seu desejo ou necessidade. Cada personagem constitui um polo de identificação possível ou impossível. O personagem possui três funções: as de identificação, transformação e intermediário. Mais precisamente, vincula processos primários e secundários, transforma fantasias inconscientes em narrativas estruturadas e atua como um intermediário entre o corpo e o meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa é uma forma de comunicação que constitui o ser humano no qual as experiências individuais são organizadas e comunicadas de maneira significativa. É feita intencionalmente e está associado a diferentes aspectos do entretenimento através da informação ou instrução sobre os princípios éticos e morais do ouvinte. Contar histórias é como a arte, vai além da narração cotidiana. Ela vive do contato direto entre contadores de histórias e ouvintes fisicamente presentes, criando ao longo do processo um interim no qual somente a vibração da palavra falada, as expressões e gestos do narrador na coexistência de contadores de histórias e ouvintes mundos imaginários faciais eloquentes em que as questões básicas da existência humana são percebidas em gestos e emoções ímpares.

Buscamos aqui desenvolver uma breve reflexão sobre as possibilidades que os contos tradicionais e as narrativas populares podem proporcionar às crianças em fase de desenvolvimento. As contribuições cedidas por essas histórias fantásticas vão para muito além das visões basilares de um senso comum castrador, pois trazem consigo prerrogativas importantes dos campos cognitivos, afetivos e sociais.

Nas culturas não escritas, a narração é um meio para lembrar eventos passados (de significância nacional ou mundial) e sua estilização artificial, assim como para assegurar a identidade nacional. Com um roteiro heroico, esses substratos foram fixados e, assim, preservados do esquecimento. Hoje, essas narrativas formam um elemento básico do patrimônio cultural – que pode atuar em nível nacional ou internacional. Eles auxiliam a criança na organização de seu caos interno, é o poder da história para permitir inventar, criar e recriar um espaço para a imaginação, um espaço de compromisso entre sonho e realidade, princípios de prazer e realidade. O conto abre as portas e nos apresenta um esquema que por assim dizer nasce em uma família anônima em um lugar não localizado – a infância do herói nunca acontece sem acidentes ou em local identificável. Ele é quem relaciona a passagem através do cruzamento simbólico das aventuras do herói, o caminho de seu próprio conhecimento que a criança desenvolve. O conto aparece como um amalgama dos momentos cruciais do desenvolvimento.

Mas os contos ainda têm um poder particular, eles apresentam o simplório, como indiferente à sua situação. A criança é feliz enquanto nada é esperado dele, não é culpa dele se e a história nunca nos explica por que ele é considerado assim. Mas ele pode ter sucesso e até superar os outros. Ao mesmo tempo, a dificuldade dos mais fracos é reconhecido pelo grupo humano. O conto e o grupo servem para fazer essa conexão. O herói se lança contra o mundo (nas histórias, a obrigação de sair de casa é equivalente à necessidade de se tornar alguém). Mostra à criança como ter sucesso enfrentando os perigos com confiança, isto é, tomando consciência de seu próprio valor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: Scipione; 1995.

BETTELHEIM, Bruno. A Psicanálise nos Contos de Fadas. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO Mário. Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006

GIGLIO, Z. G. A utilização pedagógica do maravilhoso. In: Revista NEP, São Paulo: UNICAMP, p.65-85, 1993.

PERES, Giani. Criar leitores : estratégias que podem ser usadas para favorecer a expressão da criança. In: Revista do professor (Porto Alegre). Porto Alegre, RS Vol. 26, n. 102 (abr./jun. 2010), p. 5-9 : il.

TELES, Damares Araújo. A literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental: importância e contribuições para a formação de leitores. Disponível:http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_

idinscrito_184_90853e17a4727597548cf1f-714335c0f.pdf acessado em: 16. Fev. 2021.

O LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DAIANY DA SILVA DUARTE

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, com base em referenciais bibliográficos tem como objetivo esplanar a aplicabilidade dos estímulos motores em consonância ao brincar para o desenvolvimento na educação infantil. As crianças recebem muitos estímulos importantes para o seu desenvolvimento intelectual e físico. As brincadeiras são importantes recursos naturais para a saúde do indivíduo e seu amadurecimento, brincando as crianças descobrem o mundo e uma série de possibilidades. Outro estímulo importante para o indivíduo se refere à prática das atividades físicas, essa prática deve ser adotada em todas as fases da vida, mas durante a fase infantil, aliada as brincadeiras, são ótimos programas que envolvem questões motoras, tanto para o crescimento e a maturação quanto para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais.

Palavras-chave: Brincar; Desenvolvimento Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a ludicidade e seus benefícios para o desenvolvimento das habilidades e competências individuais e coletivas na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

A ludicidade, termo utilizado para denominar o conjunto de atividades realizadas através dos jogos e brincadeiras, é um recurso muito utilizado no contexto educacional para estimular o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, físicas e sociais das crianças que por meio dos jogos e brincadeiras constroem diferentes saberes. (MONTENEGRO, 2021, p. 166)

Durante cada etapa do desenvolvimento infantil, os jogos e brincadeiras estimulam o autoconhecimento, a exploração de novas vivências, auxiliam na assimilação de regras de convivência, estimulam o raciocínio, a criatividade e o desenvolvimento das habilidades físicas e emocionais, portanto, o recurso lúdico promove importantes estímulos durante o processo de aprendizagem. (DUPRAT, 2015)

O lúdico na prática pedagógica aborda atividades infantis adaptadas conforme observação do comportamento da criança, pois se sabe que na primeira infância a criança se desenvolve através das brincadeiras e de maneira prazeroza abre caminho para o mundo das imaginações, criam possibilidades para novas vivências, dialogam consigo mesmas e com os outros e deste modo, questionam o mundo ao seu redor e adquirem saberes necessários para o seu desenvolvimento. (BEMVENUTI et al., 2012)

A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nas últimas décadas, com o objetivo de promover um ensino integrador e de qualidade, a Educação Infantil passou por importantes reformulações que refletem nas práticas educacionais da atualidade. Na concepção da autora Belther (2017, p. 33), três períodos podem ser considerados como os mais importantes e decisivos, conforme apresentados na tabela nº 1.

Tabela 1 Períodos Relevantes para a Educação Infantil

1º Período (1908 a 1971)	
1908 a 1930	Período que corresponde ao surgimento das escolas infantis, entre 1908 e 1930, e seus padrões de atendimento
1930 a 1961	Fase determinante para a consolidação de novos padrões de atendimento do público infantil, porém reuniu-se poucos esforços para tramitação de novas diretrizes educacionais quando comparado ao período anterior
1962 a 1971	Período influenciado pela LBDEN e pelo crescente aumento dos jardins de infância e escolas primárias
2º Período (1973 a 1988)	
1973 a 1978	Período voltado para os interesses em relação a regulamentação das unidades de ensino
1978 a 1988	Período marcado pela continuação da fase anterior em relação a regulamentação das instituições de ensino de público infantil e sobre
	as práticas e métodos pedagógicos, estimulando o surgimento de algumas diretrizes educacionais e alguns programas de ensino, por exemplo, a iniciação escolar
3º Período (1988 a 2008)	
1988 a 2008	Período relevante para o contexto educacional infantil: consolidação de algumas definições educacionais advindas da Constituição Federal; determinação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituídas em 1996

Fonte: Adaptado de Belther, 2017, p. 33 – 34.

Se sabe que a Constituição Federal, promulgada em 1988, estabeleceu o direito à educação pública de maneira digna e igualitária para todos os cidadãos, porém somente em 2009, após Emenda Constitucional nº 59, o Art. 208 da Constituição Federal sofreu alterações, passando a vigorar a Educação Básica obrigatória dos indivíduos com idade entre quatro e dezessete anos, um passo importante para a Educação Infantil que passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394, promulgada anteriormente, no ano de 1996, também promoveu importantes sanções para o contexto educacional brasileiro. (BRASIL, 2022)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, documento constituído por regulamentações dirigidas à educação, regulamenta o atendimento voltado às crianças com até seis anos de idade, público dirigido à Educação Infantil, que conforme consta em seu Art. nº 21, se torna etapa integrante da Educação Básica do país. Conforme Art. nº 29 da LDBEN, a Educação Infantil tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos completos e de acordo com o Art. nº 30, A Educação Infantil se constitui por duas etapas, a primeira etapa destina às creches ou outras instituições destinadas ao atendimento das crianças com até três anos de idade e a segunda etapa, que se refere ao atendimento das crianças com idade entre quatro e seis anos, ou seja, em idade pré-escolar. (BELTHER, 2017, p. 47)

Se tratando da Educação Infantil, o ensino se tornou obrigatório para as crianças com idade entre quatro e cinco anos, porém o atendimento se estende às crianças de zero a seis anos, matriculadas na creche e posteriormente na etapa préescolar. (BNCC, 2022)

Esta primeira etapa do Ensino Básico tem como objetivo desenvolver práticas diversificadas que envolvam ações voltadas para o acolhimento, cuidados e bem-estar das crianças, além das atividades voltadas para o processo educacional. Neste sentido, as unidades de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, não podem ser confundidas com um ambiente voltado para o assistencialismo, pois além dos cuidados básicos, principalmente se tratando das creches, há um planejamento pedagógico constituído a partir das necessidades fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências de cada criança. (BNCC, 2022)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dispõe dos direitos educacionais que devem integrar as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da criança, são eles

Convivência, condição indispensável para o processo de integração entre os indivíduos, propicia novas vivências e conhecimentos;

Brincar, atividade espontânea ou planejada que deve ser estimulada, pois é determinante para a exploração de diferentes espaços, amplia o senso criativo, produz experiências e vivências determinantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sensorial, corporal, expressivo, comunicativo, social e emocional; a participação, que deve ser estimulada, pois a criança quando inserida em um ambiente participativo, desenvolve autonomia e diferentes linguagens;

Exploração dos movimentes corporais, de novos ambientes, objetos, linguagens, culturas etc., constroem novos saberes e auxiliam na autonomia;

Expressão que deve ser estimulada, pois através da comunicação, a criança desenvolve a capacidade oral, expõe seus sentimentos, necessidades e ideias;

Conhecer-se, importante para a construção e reconhecimento da sua identidade pessoal e da sua participação na sociedade. (BNCC, 2022)

O contexto de ensino e aprendizagem na Educação Infantil deve ser responsável por articular e organizar conteúdos que possam estimular o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação em 1998, sugere um conjunto de objetivos pautados no desenvolvimento infantil. Os principais referenciais observados são:

Estímulo às brincadeiras em ambientes diversificados;

Rodas de conversa e contação de histórias;

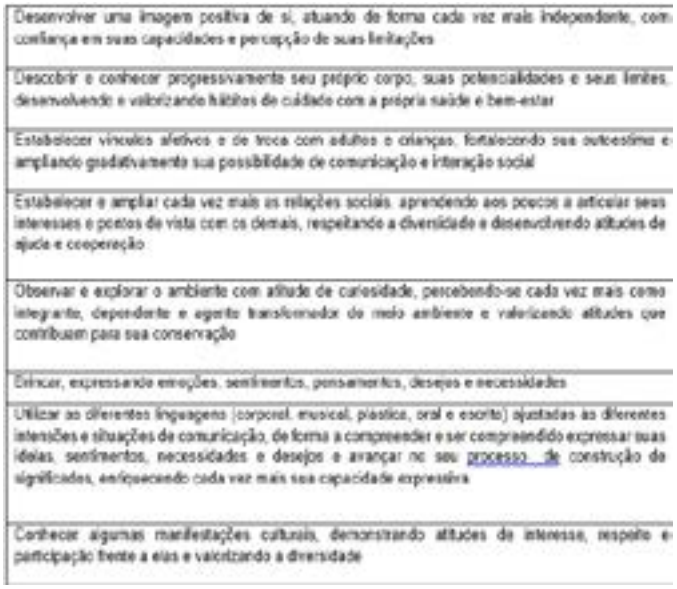
Oficinas artísticas;

Cuidados pessoais;

Atividades diversificadas. (BELTHER, 2017, p. 48)

O Referencial Curricular Nacional define objetivos gerais que podem ser revisados conforme tabela nº 2.

Tabela 2 Objetivos Gerais da Educação Infantil



Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações
Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar
Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente sua possibilidade de comunicação e interação social
Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e cooperação
Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação
Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades
Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva
Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade

Fonte: Brasil (1998, p. 63), apud Belther (2017, p. 48)

Além dos objetivos gerais sugeridos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, outras orientações são apresentadas para nortear a prática docente em relação as atividades que devem ser realizadas para o desenvolvimento dos seguintes conteúdos:

Movimento;

Música;

Artes Visuais;

Linguagem oral e escrita;

Natureza e sociedade;

Matemática. (BRASIL, 1998)

A BNCC (2022) considera essencial promover, por meio de atividades pedagógicas planejadas, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades humanas relacionadas aos campos comportamentais, de habilidades e do conhecimento, portanto, produzir vivências que estimulam o desenvolvimento em diversos campos do desenvolvimento são indispensáveis durante o percurso educativo, pois a Educação Infantil é responsável por estimular aprendizagem e preparar a criança para a etapa de ensino seguinte, o Ensino Fundamental.

Com base nas orientações e documentos estabelecidos para o desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, se observa a importância da formação profissional de todos os indivíduos engajados com o propósito de promover um ensino de qualidade. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a formação de educadores do Ensino Básico, conforme parecer nº 2 de 2002, determinado pelo Conselho Nacional de Educação, docente, ressalta a importância da formação mínima desejável, em nível superior, em cursos de licenciatura e graduação plena. (BELTHER, 2017, p. 49)

Na perspectiva da Educação Infantil como ambiente transformador do indivíduo, institui-se em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja finalidade serviu para incorporar o planejamento curricular voltado para o entendimento das atividades necessárias para o desenvolvimento das seguintes capacidades:

Marcha;

Fala;

Imaginação;

Capacidade de fazer contas;

Controle esfincteriano;

Linguagens. (BELTHER, 2017, p. 54)

As Diretrizes Curriculares Nacionais ressaltam a importância do brincar no co-

tidiano educacional, pois, segundo o documento, as crianças se apropriam de novos conhecimentos e valores através das atividades que lhes façam sentido, portanto, estimular a aquisição do saber de maneira gradativa, inserindo em seu contexto estímulos produtivos, contribuem para a exploração de novas possibilidades de interação com o mundo, portanto, o docente é responsável por promover a aprendizagem conforme necessidades educacionais previamente diagnosticadas, a partir do reconhecimento da criança como seres únicos, sociais e históricos, capazes de produzir e reconhecer culturas, integrantes da natureza e cidadãos de direitos. (BELTHER, 2017, p. 56)

Por fim as estratégias pedagógicas devem ser apoiadas por ações que produzam desenvolvimento permanente e contínuo, considerando a criança como indivíduo integrante da sociedade, com direitos e deveres igualmente preservados. (BELTHER, 2017, p. 58)

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Wallon (1968), o desenvolvimento humano ocorre de diversas maneiras, no âmbito dos processos biológicos e das relações sociais. Através do meio do qual se está inserido, o indivíduo adquire novos conhecimentos determinantes pela construção de novas ideias, comportamentos, comunicações, pensamentos, estruturação física e amadurecimento cognitivo. Em sua perspectiva, o processo de desenvolvimento ocorre devido ao relacionamento entre os seguintes núcleos funcionais:

Afetividade;

Cognição;

Movimento;

Pessoa. (BELTHER, 2017, p. 67)

Os núcleos funcionais citados por Wallon (1968), se integram e são determinantes para o desenvolvimento da criança. No contexto educacional, devem constituir as estratégias pedagógicas voltadas para o processo de aprendizagem durante a participação das atividades promovidas pelo educador, em um ambiente acolhedor e integrador das relações sociais. Deste modo, cabe ao docente promover situações de aprendizagem por meio das brincadeiras, promovendo a interação, comunicação e expressões das suas necessidades e emoções. (BELTHER, 2017, p. 75)

As atividades lúdicas são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas voltadas para a Educação Infantil, por meio do recurso lúdico o docente promove produção dos saberes, porém é preciso buscar nos jogos e brincadeiras, um sentido para impressão da capacidade de aprendizagem de maneira lúdica. (BEMVENUTI; et al., 2012, p. 60)

Neste sentido, enfatizar o trabalho corporal, cognitivo, emocional, individual e coletivo do indivíduo, cruzando os núcleos funcionais citados por Wallon durante a prática das atividades lúdicas constituidas pelos jogos e brincadeiras, produzem importantes resultados para o desenvolvimento infantil, portanto, para haver um planejamento pedagógico adequado e baseado nas metodologias de ensino que promovam a aprendizagem de maneira significativa, caberá ao docente adquirir

conhecimento lúdico específico, sob diferentes perspectivas teóricas e práticas, para articulá-los no contexto educacional, pois os jogos e brincadeiras, enquanto recursos pedagógicos, além do prazer e diversão, devem ser capazes de produzir conhecimento (DUPRAT, 2015, p. 6)

As atividades lúdicas contribuem de maneira significativa para a construção contínua das habilidades cognitivas, corporais, emocionais e sociais, além de promover a aquisição do saber de maneira flexível, estímula o desenvolvimento das habilidades e competências humanas de indireta, ou seja, a criança aprende brincando, vivência novas experiências e explora o mundo a sua volta. (DUPRAT, 2015, p. 17)

Neste sentido, o docente é capaz de inserir seus interesses educacionais conforme necessidades de aprendizagens dos alunos, a flexibilidade dos recuros lúdicos viabilizam práticas de ensino intencionais fundamentais para o desenvolvimento das linguagens, autonomia, atenção, concentração e cooperação. (DUPRAT, p. 27)

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil pode ser observado durante as brincadeiras, sendo o lúdico um recurso que empregado para estimular manifestações de aprendizagens. (SILVA, 2020, p. 10)

Para Piaget (1978), os brinquedos , jogos e brincadeiras, oportunizam que a criança viva novas experiências, crie fantasias e adquira novos conhecimentos responsáveis pelo desenvolvimento mental e físico da criança. (SILVA, 2020, p. 10)

O brincar, atividade inerente ao universo infantil, se destaca no contexto educacional, como uma prática transdisciplinar, que pode envolver um conjunto de conteúdos trabalhados coletivamente. Os jogos, brinquedos e brincadeiras, permitem ao docente explorar diferentes condições para produção do conhecimento, estimulando o desenvolvimento das habilidades e competências da criança. (SILVA, 2020, p. 22)

Montenegro (2021, p. 166), na mesma perspectiva do autor Silva (2020), considera o ensino infantil, sob a vertente das práticas lúdicas, de suma importância para o enriquecimento das atividades capazes de estimular na criança a capacidade de vivenciar novas experiências. A construção do conhecimento deve se basear nas inúmeras possibilidades de ensino que podem facilitar o cotidiano educacional.

Silva (2020, p. 31), ressalta a importância da ludicidade, dos jogos e brincadeiras no contexto educacional, para que a criança possa desenvolver autonomia, confiança, relações sociais, habilidades motoras e aquisição cultural, portanto, para que o recurso seja aproveitado, o docente precisar realizar o uso adequado do lúdico como ferramenta no processo de ensino, para poder ajudar o aluno a desenvolver-se de maneira integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, conforme referencial bibliográfico pesquisado, mostrou-se significativo como forma de representação das práticas lúdicas educacionais voltadas para o emprego de atividades pedagógicas estruturadas na perspectiva de desenvolvimento das habilidades e competên-

cias das crianças da Educação Infantil.

Observou-se a importância da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, para o processo de desenvolvimento infantil de maneira acolhedora, baseada nas necessidades de aprendizagem, de cuidado e zelo pelas crianças, conforme normas e diretrizes preconizadas pelas órgãos públicos regulamentadores da educação no país.

Se tratando das práticas pedagógicas lúdicas, dos jogos e brincadeiras empregados no contexto educacional, notou-se evidente preocupação com a utilização adequada do recurso lúdico para estímulo das capacidades individuais durante o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

O recurso lúdico, compreendido como ferramenta pedagógica, empregado no cotidiano escolar de maneira consciente, estímula o desenvolvimento das habilidades e competências humanas, a criança, quando em contato com os jogos e brincadeiras, desenvolve suas inteligências multiplas, portanto, é de responsabilidade docente, produzir atividades pedagógicas baseadas nas necessidade de aprendizagem de cada indivíduo, promovendo a participação e integração dos alunos.

Sendo assim, as práticas lúdicas, quando utilizadas de maneira significativa na Educação Infantil, são capazes de produzir o desenvolvimento das crianças necessário para a produção do conhecimento, da construção das habilidades e capacidades desejadas para sua inserção na etapa seguinte do Ensino Básico, no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BELTHER, Josilda Maria. Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2017.

BEMVENUTI, Alice et al. O Lúdico na Prática Pedagógica. Curitiba: InterSaberes.

2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1.

Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Etapa da Educação Infantil. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil. Acesso: 15 jan 2022.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf. Acesso: 15 jan 2022.

DUPRAT, Carolina Maria. Ludicidade na Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MONTENEGRO, Rúbia Kátia Azevedo. Educação: Práticas e Vivências. Rio Grande do Norte: Queima Bucha, 2021.

SILVA, Marcos Ruiz da. Ludicidade. Curitiba: Contentus, 2020.

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

DÉBORA SANTOS SILVA VIRGINIO

RESUMO:

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser on line e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distancia. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso à informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação, Criança.

INTRODUÇÃO

A construção das aulas e o próprio projeto pedagógico devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

INCLUSÃO DIGITAL E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

De acordo com Frigotto (1998), a tecnologia e a comunicação vêm sendo disseminada de forma inevitável nas salas de aula, com isso a escola está cada vez mais em transformação no mundo digital. O intuito é levar essa tecnologia as escolas públicas de maneira que a informática seja aplicada de forma educativa e mais democrática, no qual todos tenham acesso.

Neste sentido, nota-se que a dimensão acerca da apropriação dos recursos tecnológicos, seja no âmbito escolar ou

mesmo no cotidiano do aluno. É necessário saber que incluir digitalmente é disponibilizar a tecnologia e fazer dela um instrumento de ensino e até mesmo de possibilidade de inclusão social.

Para Junior (2011), com essas possibilidades tecnológicas que surgem juntamente com as tecnologias de rede, é preciso entender que incluir digitalmente não deixa de ser um processo de colaboração, onde a rede se torna um ambiente de troca de informações e conhecimentos, fazendo sentido em valer a cidadania, exercendo-a de uma forma democrática e consciente.

O acesso a informação pode ocorrer a qualquer momento, porém com muito mais ênfase utilizando dos recursos tecnológicos, no mundo atual as crianças possuem mais facilidade de utilização destes recursos, mas essas habilidades barram muitas vezes coisas simples do dia a dia. Nota-se que são ágeis nesse universo, mas na grande parte não conseguem se relacionar no âmbito social e afetivo, ou seja, em ambientes não virtuais.

Para Brandão (2007), a escola por sua vez enfrenta muitos desafios, em relação ao bom uso deste mecanismo, no qual é de suma importância quantidade de informações frente aos veículos de comunicação para crianças, adolescentes, para que não percam sua essência, que usem de forma construtiva, educativa, não utilizando de conteúdos inadequados ou restritos.

Cabe a escola estudar criteriosamente, desenvolver competências nas atualidades para que possa orientar de forma adequada esse público que cresce significativamente na nossa sociedade.

Quando ocorre a inclusão digital com o cidadão, sem exclusão, o uso das tecnologias de informação ocorre, tendo assim livre acesso a informação.

Nesse contexto, não podemos deixar de citar as sábias palavras de Teixeira sobre inclusão digital:

Assim, propõe-se o alargamento do conceito de inclusão digital para uma dimensão reticular, caracterizando-o como um processo horizontal que deve acontecer a partir do interior dos grupos com vista ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade, para partila de uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural.

(BORGES, 1999, p. 39).

A TIC (Tecnologias de informação e comunicação) vem desenvolvendo uma nova sociedade, modificando o cotidiano das pessoas, o modo de pensar, trabalhar, de viver e principalmente de se comunicar com outras pessoas.

Assim, Kenski (2012) conceitua a tecnologia como algo que envolve qualquer coisa que o cérebro humano conseguiu criar, desenvolver e modificar o seu uso e sua aplicação e que a tecnologia não consiste somente em maquinas e equipamentos.

A tecnologia está presente em todos os lugares, em todos os momentos inerentes a nossa vida. Pensando nesse

desenvolvimento e aperfeiçoamento das tecnologias, tratamos, então, das tecnologias digitais, que são caracterizadas por um conjunto de tecnologias que trabalham com sistemas binários, ou seja, uma sequência finita de 0 e 1. Elas surgiram a partir do século XX revolucionando a indústria, a economia e a sociedade.

Para Morin (2000), a tecnologia deve ser inserida no âmbito escolar como forma de desenvolver a capacidade de comunicação do aluno, mas que este recurso seja aproveitado de forma correta, proporcionando assim a mudança na educação, tanto na forma de aprender, quanto na mediação do professor.

Vale ressaltar que de nada vale este recurso se os professores não estiverem atualizados e familiarizados para que possam inserir em suas aulas de forma significativa, envolvendo as crianças neste contexto para que assim a aprendizagem seja interessante, lúdica e possibilitem a ter mais contato com imagens, sons e movimentos muito mais próximos aos reais.

TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil implica o desenvolvimento integral e valorização da criança de maneira a experimentar esse mundo tecnológico no ambiente escolar. A escola vem de forma incansável buscando alternativas, estimulando a participação e contribuindo para o pleno desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Para tornar o processo de aprendizagem mais interessante e lúdico, o uso destas tecnologias aliadas às propostas curriculares na Educação infantil, vem mudando o pensar, a maneira de se expressar e questionar de cada criança, permitindo assim a exploração de novos conhecimentos de forma interativa e divertida.

"Para Borges (1999), estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e à interpretação das tecnologias."

Por tecnologia entendemos um "conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e concepção dos instrumentos [...] criados pelo homem através da história para satisfazer suas necessidades e requerimentos pessoais e coletivos". (VERASZTO, SILVA, MIRANDA e SIMON, 2008, p.78).

Neste sentido, é notório que a utilização de artefatos busca a melhoria de performances nas coisas mais simples, ou até mesmo mais complexas, partindo do conhecimento cientifico chamado tecnologia.

Entende-se que a função da escola, além do conhecimento passado é proporcionar a oportunidade de aprendizagem para as crianças, de modo que adquiram compreensão no seu mundo e em seu tempo.

Ao longo do processo histórico sobre infância cidadã da criança como sujeito de direitos, Vygotsky, profundamente influenciado pelos postulados marxistas, afirma que as origens das atividades psicológicas mais sofisticadas devem ser procuradas nas relações sociais do indivíduo

com o meio externo. Entende que o homem não só é um produto do seu contexto social, mas é também um agente ativo na criação deste contexto. (REGO, 2000, p.49).

Por mais que as escolas utilizem tablets, computadores e outros recursos em sala à educação por si não mudou, visto que os recursos são utilizados em hora determinada, ou seja, a tecnologia não é utilizada de maneira correta, como deveria ser.

Normalmente, elas não são correlacionadas aos conteúdos dados em sala de aula, ministradas por professor específico, hora e local pré-determinados para utilização dos recursos. Para que essa concepção mude as tecnologias digitais devem ser inseridas no material pedagógico da escola, associadas ao conteúdo dado em sala de aula, assim como um livro, um jogo pedagógico, permitindo assim o desenvolvimento do aluno no âmbito pedagógico.

Vale ressaltar, para que haja a inserção das tecnologias digitais na educação infantil, se faz necessário o conhecimento ser aprimorado dos professores, uma vez que estes possuem referencias de uma década passada e a tendência é que repitam a forma como foram educados, de maneira tradicional.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças à tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a

aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação ás escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas.

Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino especifico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela publica ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestimulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

O IMPACTO DO USO DA TECNOLOGIA NO MEIO AMBIENTE - UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O DESCARTE ADEQUADO E A PROPOSTA EDUCACIONAL

A tecnologia tem sido consumida cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e porque não falar em

meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

Mesmo que ocorram campanhas para o uso de lixeiras seletivas as pessoas não percebem o quanto este tipo de ação pode influenciar no meio ambiente.

Propostas educacionais sobre a coleta seletiva precisam ultrapassar os muros de ambientes escolares e chegar a ambiente de convívio da sociedade. Através desta proposta estaremos criando uma cultura de forma consciente e fazendo com que o meio ambiente tenha maior preservação.

Educação ambiental são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A preocupação com saneamento, ao longo da história, esteve quase sempre relacionada à transmissão de doenças. Entretanto, o crescimento acelerado da população mundial e do parque industrial, o consumo excessivo, o consequente aumento na produção de resíduos e o descarte irresponsável desses resíduos no meio ambiente têm levado a uma preocupação mais abrangente: a escassez dos recursos naturais. Vale lembrar que o conceito de desenvolvimento sustentável está intimamente ligado a capacidade de atender às necessidades das sociedades atuais sem comprometer as futuras gerações. Os princípios sugerem que é preciso desenvolver uma economia que privilegie o crescimento econômico, alterando a qualidade desse crescimento para torná-lo mais equitativo e menos intensivo no uso de matérias-primas e energia, destacando o papel dos avanços científicos, tecnológicos e inovadores.

Dentro de uma unidade escolar para trabalhar qualquer tema usando as tecnologias, o gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios com o uso da tecnologia. A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição. Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estimulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com

novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação, aproveitando-se da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já nos referimos, o uso das tecnologias se faz necessário, pois contribui de forma significativa na educação dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, além de ampliar o leque de conhecimento, tornando assim uma sala de aula mais divertida e interessante.

A sociedade e a educação encontram-se em constante processo evolutivo e de adaptação com os avanços tecnológicos. Os meios de comunicação passaram a utilizar a informação de maneira virtual e, a partir disso, impuseram, de certa maneira, que os indivíduos também se adequassem para utilizar as novas ferramentas e recursos disponíveis.

A escola pública, no Brasil, enfrenta dificuldades em relação a inclusão digital, por falta de incentivo dos governantes, muitas escolas possuem estrutura precárias, diferentemente do cenário privado.

A falta de estrutura e suporte técnico deixa muito a desejar. Em uma escola sem estrutura alguma, fica difícil construir planos de aulas que possam levar as novas tecnologias e a novas formas de educação até os alunos. Ainda falta investir muito na educação e qualificar não somente o espaço físico, mas também o professor. Um professor qualificado consegue incorporar suas aulas novos conceitos e novas técnicas.

O fato que se estabelece é que este cenário, assusta os profissionais da educação e toda a comunidade escolar, pois favorece as relações de disputa e foca apenas no individuo. Aprofundando no tema de tecnologia na educação, pode-se perceber que há uma enorme importância em serem pensadas na visão de qual projeto essas tecnologias podem ser usadas, como se incorpora a tecnologia no currículo escolar. Pois se percebe que o entendimento e a apropriação que a escola pode fazer com toda tecnologia é ferramenta importante para o plano pedagógico.

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos

gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo territorio. Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento ,visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFEÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. Tecnologias para transformar a educação. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. Um retrato da informática em educação no Brasil. Proinfo, 1999.

BETTS. Novos paradigmas para a educação. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO,H E DE. Informática e formação de professores. Brasília :

ministério da educação,1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Papirus, 2012.

MACHADO; SáFILHO. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. A criança–(tradução de LuizHorácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

_____. Mente Absorvente–(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. Pedagogia científica: a descoberta da nova criança – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. -Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução deCatarina Eleonora F.

da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de AssisCarvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF :

UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação. 1ª Edição – Digital. 2011.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PRENSKY. Digital natives digital immigrants. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – Cartas sobre Educación Infantil(1969) – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, Discurso sobre educação – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. UFRGS, 2000.

REGO. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. Tecnologias digitais na educação. EDUEPB, 2011

A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

DINORÁ MORAES DE FREITAS CRUZ

RESUMO

Reconhecer a importância da literatura infantil é estimular a formação do hábito da leitura na idade em que os hábitos são formados, ou seja, na infância. A literatura infantil é um caminho que leva a criança ao desenvolvimento da imaginação, expressando emoções e sentimentos, de forma significativa. A contribuição da literatura infantil para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança é extremamente importante. Uma criança que lê será superior em muitos aspectos. Praticar a leitura o ajudará a aumentar o vocabulário , familiarizar-se com a escrita, pronúncia correta das palavras, melhores habilidades de comunicação e sem erros de ortografia. O mais provável também é que não tenham dificuldades de aprendizagem e até uma capacidade de compreensão maior do que o resto das crianças. Por outro lado, a escola busca conhecer e desenvolver nas crianças a capacidade de ler e escrever e como a literatura infantil pode influenciar positivamente neste processo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Hábitos. Imaginação.

INTRODUÇÃO

O fato de contar histórias desde a mais tenra idade, influencia para transformar a criança em um adulto ativo,

responsável por sua aprendizagem, que sabe compreender e interagir no contexto em que vive, de acordo com suas necessidades.

O mundo da literatura infantil é um universo que convida incessantemente a ser descoberto. Assim que Alice entra na cova do Coelho Branco e começa a vivenciar emoções diversas que vão do choro ao riso, ao passar por diferentes cenários e situações, o leitor e o crítico, com a mesma capacidade de espanto do personagem de Lewis, Carroll, se aproximam do mundo maravilhoso que os livros oferecem. A chamada para analisá-los se torna agradável, como balançar em um balanço ou escorregar de um escorregador. Quão misteriosa e fascinante é essa literatura que pode ser apreciada por pessoas de diferentes idades? Como abordá-lo para entendê-lo e valorizá-lo adequadamente?

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... (COELHO, 2000, p. 27).

Explicar a importância das histórias e principalmente da literatura infantil não é para crianças, é antes um assunto que deve ser tratado por adultos, mas por adultos com alma de criança. Aqueles adultos que se lembram de sua infância ou que gostariam de lembrar. Querer reviver algum momento, alguma situação, trazer o seu passado para o presente para se sentir livre, desenfreado, para que seus problemas sejam o que eram quando você era criança e não o que realmente são agora. A literatura é um aspecto tão importante na vida de qualquer ser humano, seja pelo excesso ou pela falta, que marca vidas, nutre ou desnuda os corações, tendo o potencial de fazer da criança um ser humano íntegro, feliz e afetivo.

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, 2005, p.11).

A literatura infantil é efêmera, muitos à medida que crescem se esquecem dela e a têm nas mãos novamente quando nasce um filho, sobrinho ou neto. É quando se lembram de que existe, que foi significativo para eles e que se não, pode ser lido em qualquer idade.

É tão significativo e tão emocional que pode ajudar em situações difíceis, em situações reais e até dar asas à imaginação. É real, é cruel e é tão sincero. É por tudo isso que a literatura infantil abre portas, abre caminhos ou, se não, abre uma janelinha que consegue iluminar uma sala inteira, uma vida inteira.

A LEITURA E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS

A leitura e narração de histórias infantis desenvolve o pensamento de forma significativa, podendo desenvolver comportamentos valiosos deste, como a capacidade de predizer, antecipar, analisar, hipotetizar e sintetizar, entre outros. Você também desenvolve habilidades de pensamento analítico e criativo, construindo

permanentemente um significado sobre o que você sabe e o que não sabe.

É importante mencionar que a literatura infantil desenvolve comportamentos sociais e afetivos importantes, que através de algumas histórias as crianças vão modificando sua percepção das outras pessoas, estão entendendo melhor várias situações e ações.

De acordo com Abaurre e outros:

Se o objetivo do trabalho com a leitura de textos é a constituição de leitores com uma gama variada de habilidades de Leitura, de leitores capazes de ler para informar; para estudar e entender o ponto de vista de um autor; para compará-lo com o de outros autores; para buscar e construir novos conhecimentos; para fluir, apreciar e refletir sobre o conteúdo, a estrutura textual ou os recursos de linguagem utilizados; para relacionar o texto lido com outros; para criticar aspectos do texto ou da realidade que retrata etc., o aluno deve ser exposto a textos reais (e não artificialmente construídos, para enfatizarem "um problema de ordem gramatical" ou "temático"). (ABAURRE et al., 1998, p.10).

Reconhecer a importância da literatura infantil é estimular a formação do hábito da leitura na idade em que os hábitos são formados, ou seja, na infância. A literatura infantil é um caminho que leva a criança ao desenvolvimento da imaginação, expressando emoções e sentimentos, de forma agradável e significativa.

Por outro lado, a escola busca conhecer e desenvolver nas crianças, a habilidade de ler e escrever e de que forma a literatura infantil pode influenciar positivamente neste processo. O fato de contar histórias desde a mais tenra idade, influencia para transformar a criança em um adulto ativo, responsável por sua aprendizagem e que sabe compreender e interagir no contexto em que vive, de acordo com suas necessidades.

Incutir na criança o hábito da leitura desde cedo é vital dada a importância da literatura infantil, visto que, como vimos, é essencial para a aquisição de conhecimento, recreação, informação e interação. Também é uma ideia muito boa aplicar às crianças atividades interessantes relacionadas com a leitura, por exemplo, fazer uma receita culinária em que a criança esteja lendo e fazendo.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009, p.15)

Por meio do entretenimento da literatura, a criança melhora sua compreensão de leitura por ter uma maior riqueza de vocabulário. Graças a essa compreensão maior, ele também assimila de maneira mais profunda a mensagem de um

texto. Além disso, muitos livros infantis também são ilustrados por fotografias que acrescentam informações visuais.

A sociedade evolui, os recursos de tecnologia da informação e comunicação avançam e, ainda assim, alguns elementos permanecem. E uma delas é a literatura infantil que se torna uma experiência de vida, já que qualquer adulto se lembra com carinho daquele livro que deixou uma marca especial em sua infância. A importância atemporal da literatura infantil é evidente no valor da história como um recurso educacional que vincula uma história com uma moral como lição prática.

Quando você está imerso em uma história interessante e a conta, a criança aproveita a história e se enriquece com sua apreciação pessoal; a história chega a ele aumentada com o seu próprio prazer, então qualquer história engraçada é cem vezes mais divertida na boca de um bom contador de histórias do que nas páginas de um livro ou revista.

Ler histórias para crianças é mais importante do que parece. Além de auxiliá-los na abordagem da leitura , permite estruturar seu pensamento, desde que o façam gostando, e não como um exercício escolar.

Somente seres humanos são capazes de contar histórias. Nossas vidas são tecidas de histórias. É importante contar histórias para as crianças, mesmo as mais curtas, porque essas micro - histórias fazem de cada dia uma festa partilhada e também permitem que o pensamento surja.

Uma história nem sempre fala do presente, ela pode evocar o passado, o distante ou o ausente. Graças à história que é contada, uma criança pode evocar um objeto ou um ser que não está diante dela. Com a bagagem das histórias que foram contadas, a criança cria uma "encenação" em que controla a ordem das coisas. Ele se torna o narrador de sua própria história, algo vital.

A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES DURANTE A ALFABETIZAÇÃO

A leitura da literatura na infância permite ao leitor infantil explorar mundos ficcionais nos quais diferentes realidades são representadas, caracterizadas por uma série de interações sociais e, portanto, por processos emocionais.

Melhorar as habilidades emocionais na sala de aula tornou-se um foco de pesquisas e intervenções recentes. Durante os últimos 10 a 15 anos, a literatura associada à psicologia e à educação tem enfatizado a importância do desenvolvimento social e emocional adequado durante os anos pré-escolares e escolares. No entanto, apesar das evidências acumuladas sobre seu impacto positivo no desenvolvimento acadêmico, de habilidades sociais, sua associação com a melhoria do clima em sala de aula e até mesmo os benefícios econômicos de investir na intervenção primária.

Cecília Goulart ao falar sobre letramento literário, afirma que:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos liberta, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários

pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com o outro que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés do nosso olhar. (apud, MACHADO, 2011, p. 29-30)

A tradição no processo ensino--aprendizagem, intimamente ligada ao trabalho "científico" em psicologia (Salovey, Bedell, Detweiler & Mayer, 2000), dificulta a mudança da ideia da escola como um espaço de aprendizagem definido por um processo de incorporação de informações. O cognitivo nessa lógica desloca a dimensão emocional, que ainda está longe de ser considerada fundamental nos processos educacionais formais.

[...] a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

Essa separação entre o afetivo e o cognitivo tem raízes profundas que já podem ser reconhecidas na filosofia clássica: a Escola Estóica, por exemplo, passou a conceituar as emoções " como julgamentos errados sobre o mundo e o lugar de cada um nele, como falsos e modos destrutivos de ver a vida ” (Prado, 2006, p.16). O método científico "radical" do início do século 20 acentua a divisão entre o cognitivo e o afetivo. No entanto, desde o fim da

Segunda Guerra Mundial, a “redescoberta” das crianças e a crise do pensamento moderno têm surgido tentativas de resgatar a emoção como forma válida de conhecer e estar no mundo.

No quadro desta reconsideração do mundo emocional, foram integrados elementos de várias disciplinas e recolhidas as ideias de modelos que integram a emoção nos diferentes processos da experiência humana, especialmente aqueles associados à educação formal.

Neste "novo" contexto educacional, o papel da emoção começa a ser enfatizado de forma ampla. Em pouco tempo, ela foi reconsiderada e buscamse integrá-la ao ambiente educacional (embora essa reconsideração ainda esteja longe de ter um caráter uniforme e compartilhado), reconhecendo o mundo emocional como parte de nossa interação cotidiana, que desempenha um papel central em todas as esferas da vida.

Cada modelo de intervenção é enquadrado dentro de uma visão particular de desenvolvimento emocional; A maioria deles optou por uma visão de apoio (como intervenção) centrada no indivíduo (menino ou menina) como agente isolado, identificado como alguém com características

idiossincráticas e familiares que os tornam, por sua "natureza", sujeitos a especial atenção. Isso se realiza em processos que costumam culminar na exclusão da criança e daqueles que não conseguiram se regular emocionalmente na interação escolar. Esse modelo nos dá uma dupla perspectiva, na qual se reconhece o binômio bom / mau aluno, como parte de uma longa tradição de inclusão / exclusão que ainda existe em muitas de nossas salas de aula (Marchesi, 2004).

Ao mesmo tempo, há muitas atividades que são apresentados como longe do contexto regular de crianças, em terapêuticos ou de apoio configurações que em muitas ocasiões são consideravelmente distantes de suas vidas diárias. Assim, a criança vivencia esses processos como distantes ou alheios, acentuando nela o sentimento de diferença e não pertencimento ao seu grupo.

Os processos citados envolvem pelo menos duas ocorrências de reprovação: a primeira, associada à categoria de "mau aluno" levantada em um primeiro diagnóstico, e a segunda, associada à separação ou exclusão em decorrência do anterior. Esta segunda ruptura é, a nosso ver, ainda mais complexa que a anterior, pois a criança é excluída para ajudá-la ou, em outras palavras, excluída para seu próprio bem (Marchesi, 2004).

Em suma, o lugar da afetividade e o desenvolvimento das habilidades emocionais das crianças começa a ser repensado e se oferece ajuda para quem tem dificuldades nessa dimensão. No entanto, observamos que os mesmos mecanismos de apoio citados trazem consigo os riscos de se tornarem um contexto artificial, bem como a possibilidade de conduzir suas ações à exclusão.

LEITURA MEDIADA DE LITERATURA INFANTIL

Quando falamos das primeiras abordagens da literatura, é necessário referir-se também à mediação da leitura. À luz do conceito vygotskiano de "mediação", podemos compreender o mediador da leitura como um adulto que facilita as primeiras aproximações da criança ao livro, num processo em que prevalecem a afetividade e a criação de um momento de leitura acolhedor e gratificante. Ali o mediador demonstra sua própria felicidade ao ler para semear aquele desejo no outro, neste caso a criança e suas reduzidas experiências de leitura. É um verdadeiro "book passer" (Petit, 1999) cujo objetivo é promover uma aproximação afetiva entre a criança e a literatura.

Para Arroyo (1968, p.120):

As observações em torno dos primórdios do aparecimento da literatura infantil no Brasil indicam que o gênero do ponto de vista histórico baseou-se na literatura de leitura escolar. Isto é, naqueles livros, numerosos simplesmente destinados a fornecer leitura aos meninos nas escolas. Não se refere, nesse particular, às obras destinadas a infância de outros países para cá vindo através de traduções, pois estes tanto serviam para adultos como para crianças.

Uma das estratégias de mediação mais amplamente utilizadas para motivar as crianças a ler é o "contador de histórias". Compreendido das mais diversas formas pelos múltiplos programas de in-

centivo à leitura que surgiram nas últimas décadas, neste artigo o resgatamos em seu sentido mais simples: o de um adulto que lê em voz alta uma história para uma ou mais crianças (Munita, 2007). Segundo Cecilia Beuchat, consideramos que "uma das experiências mais interessantes e felizes que uma criança pode ter é ouvir histórias contadas ou lidas por um adulto"(2006, p.15). Assim, o mediador, por meio da atividade de contar histórias, provoca uma experiência compartilhada em que o componente afetivo e o prazer que a leitura produz é fundamental, tanto nas crianças quanto em si mesmo. Pois bem, ao se entusiasmar com as histórias que conta, o mediador adulto já é um modelo de leitor ativo para seus ouvintes.

Esse processo de interação texto--narrador-público tem como objetivo central a conexão da criança com a história, e isso é conseguido em grande parte graças à capacidade do mediador de "transmitir" os sentimentos e as atmosferas emocionais da narrativa, daí a exploração desses mundos narrado para a criança ouvinte. Chamaremos esse processo de " leitura mediada ".

Para conseguir uma leitura mediada eficaz, o narrador deve complementar sua leitura do texto com outros componentes da linguagem não verbal e para verbal. Neste último caso, a entonação, tom e ritmo adequados serão decisivos para canalizar o enredo da narrativa de forma credível e atraente e nos aspectos não verbais, a cinética será uma excelente forma de regular as ações da história e os estados emocionais que ela transmite: o significado expressivo de seus gestos e movimentos fará do mediador a ponte de acesso à história. A tensão ou calma de uma determinada passagem, a alegria ou tristeza dos personagens ou a surpresa por uma virada inesperada da narrativa, tudo pode se manifestar na expressão facial e corporal do leitor.

Consideramos, então, que na leitura mediada da literatura infantil exploram-se conjuntos de narrativas percorridas por uma série de interações carregadas de emoção. Nessa exploração, o leitor adulto opera na zona de desenvolvimento proximal do leitor / auditor infantil, construindo junto com ele uma série de andaimes na linguagem, que facilitam o reconhecimento das emoções tanto no ficcional (mas "real") como no personagens fictícios (mas "reais") como em leitores adultos e nele mesmo.

Essa capacidade cognitiva da ficção, entendida como uma "mentira" que permite um novo olhar sobre o mundo, e em particular sobre os estados emocionais das interações da realidade, será favorecida pela leitura de histórias que, longe de ter sendo "manipulados" para esse fim (a história "sobre" a tristeza), foram criados tomando a faculdade expressiva da imagem poética como reflexo da série de interações afetivas típicas da vida humana.

Por sua vez, acrescentaremos que, na leitura mediada, a aprendizagem vicária das emoções não ocorre apenas no encontro com o próprio livro, mas que esta é acompanhada pela leitura do texto pelo mediador. Ou seja, é no contexto da leitura e do diálogo que se situa a emoção. Como mencionamos, o modelo vygotskyano é central para os processos de leitura mediada; ali o leitor adulto proporciona segurança na exploração de mundos, que

constituem os conjuntos de narrativas de uma série de interações sociais que ocorrem na ficção.

Nessa jornada conjunta de exploração das emoções, a alfabetização emocional (como reconhecimento de emoções) é mediada durante o processo de leitura, e os processos afetivos são contextualizados, facilitando a compreensão da criança dos estados emocionais de um determinado personagem e da interação em geral.

Dessa forma, a narrativa monta e fornece uma plataforma para exploração. Este processo básico, de duas ou mais pessoas lendo e comentando um texto literário, também integra os elementos fundamentais para explorar os estados mentais de outras pessoas e torna mais fácil para os leitores compartilhar esses estados mentais em um processo não forçado, inclusivo e seguro.

Por isso entendemos a leitura mediada da literatura infantil como uma ferramenta para explorar os estados mentais de outras pessoas (como desejos, emoções e crenças), cuja força como prevenção inespecífica não é gerar dinâmicas de exclusão em sala de aula, mas sim de ser um processo compartilhado por todos, e que faz parte da evolução diária do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é bom para jovens e idosos e ninguém duvida disso. As crianças não devem apenas ler, mas devem desenvolver o amor pela leitura.

Família e escola desempenham um papel importante em levar conhecimento para as crianças, e muito dessa nova sabedoria vem de livros e sua compreensão de leitura.

A Literatura Infantil é extremamente vital, pois fornece à criança a chance de responder à literatura e desenvolver opiniões pessoais. Além disso, encoraja pensamentos mais profundos e inteligência emocional e imaginação; cultiva o crescimento e o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais. Dar às crianças acesso a todos os tipos de literatura é importante para seu sucesso, pois a leitura não é valiosa apenas para estudar e ter sucesso na escola, mas também por muitos outros motivos.

Os livros infantis são inevitavelmente informativos em alguns aspectos; mesmo os mais amigos da criança mantêm atitudes implícitas, geralmente se presume que aqueles que escrevem para crianças serão naturalmente pessoas de boa vontade, desejando fazer o bem de alguma forma para seus leitores.

Dessa forma percebe-se que a literatura infantil é um fundamental para o desenvolvimento das crianças desde a tenra idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete et al. Avaliação de cartilhas e livros didáticos: perguntas a formular. Leitura: Teoria e Prática, Campinas, n. 31, p.10, 1998. ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BEUCHAT, C. (2006). Narração oral e crianças: uma alegria para sempre. San-

tiago do Chile: Universidade Católica do Chile.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: ed. Moderna, 2000.

FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

MACHADO, Mirian Raquel Piazzi. Alfabetização e Letramento Literário no 2° ano do Ensino Fundamental de Nove Anos: Funções e Usos da Literatura Infantil. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP). Presidente Prudente: 2011.

Disponível em:

<http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2011/diss_miriam.pdf>. Acesso em: 16 de julho 2021.

MARCHESI, A. (2004). O que será de nós, os maus alunos. Madrid:

Alliance.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília, 2006.

MUNITA, F. (2007). Os caminhos do mediador na animação da leitura. Education News 204-205: 134-139.

PETIT, M. (1999). Novas abordagens aos jovens e à leitura. México DF:

Fundo de Cultura Econômica.

PRADO, A. (2006). A interação entre a história do mundo televisivo e a vida real no processo de construção emocional da infância. Faculdade de Ciências da Comunicação Departamento de Jornalismo e Ciências da Comunicação. Tese não publicada, apresentada para obtenção do grau de Doutor em Comunicação e Jornalismo. Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona.

SALOVEV, P., BEDELL, B., DETWEILER, J. & MAYER, J. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. Em Gross, J. (2000). Manual de regulação da emoção. New York, NY, The Guilford Press.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SIMULTÂNEA EXPERIÊNCIAS COM BEBES E CRIANÇAS

DIVANIL MARTINS DANTAS

RESUMO

Observa-se que na EMEI (Escolas de Educação Infantil) a importância da literatura infantil e da contação de histórias para desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Uma das atividades que é quase inerente dentro das unidades escolares é a contação de história. Excelente ferramenta para a criança desenvolver a linguagem oral. Ao ouvir uma historia as crianças comentam e até recontam as lendas, contos, poesias lidas. Este artigo pode não trazer novidade, mas quero trazer uma reflexão sobre como ocorre as contações dentro da Educação Infantil,

usando como base o referencial que mostra como a literatura é importante para o desenvolvimento infantil, BETTELHEIM (1980), FERREIRO (1989), ZILBERMAN (1998) e ABRAMOVICH (1997) e COELHO (1991), além de outros autores que retratam a importância desse tipo de atividade mostra-se como podemos desenvolver a aprendizagem através dos momentos de leitura. Saber contar histórias e mostrar o impacto no desenvolvimento da oralidade é o objetivo deste artigo.

Palavras-chave: Contação . Literatura infantil .Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela terá uma compreensão maior de si e do outro. Terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca.

Para BETTELHEIM (1996),

enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança (p.20).

Na concepção de AGUIAR & BORDINI (1993), a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.

Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras,

mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada. (p.14).

Concordando com essas autoras, CADEMARTORI (1994, p.23), afirma que.

a literatura infantil se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade. Se a dependência infantil e a ausência de um padrão inato de comportamento são questões que se interpenetram, configurando a posição da criança na relação com o adulto, a literatura surge como um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento.

Poucas crianças têm o hábito de ler em nosso país. A maioria tem o primeiro contato com a literatura apenas quando chega à escola. E a partir daí, vira obrigação, pois infelizmente muitos de nossos professores não gostam de trabalhar com a literatura infantil e talvez desconheçam técnicas que ajudem a "dar vida às histórias" e que, consequentemente, produzam conhecimentos.

Muitos não levam em conta o gosto e a faixa etária em que a criança se encontra, sendo que muitas vezes o livro indicado ou lido pelo professor está além das possibilidades de compreensão dela em termos de linguagem.

Uma história traz consigo inúmeras

possibilidades de aprendizagem. Entre elas estão os valores apontados no texto, os quais poderão ser objeto de diálogo com as crianças, possibilitando a troca de opiniões e o desenvolvimento de sua capacidade de expressão.

O estabelecimento de relações entre os comportamentos dos personagens da história e os comportamentos das próprias crianças em nossa sociedade possibilita ao professor desenvolver os múltiplos aspectos educativos da literatura infantil.

Experiências felizes com a literatura infantil em sala de aula são aquelas em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e que construam, aos poucos, seu próprio conhecimento.

Para alcançarmos um ensino de qualidade, se faz necessário que o professor descubra critérios e que saiba selecionar as obras literárias a serem trabalhadas com as crianças. Ele precisa desenvolver recursos pedagógicos capazes de intensificar a relação da criança com o livro e com seus próprios colegas.

Segundo BETTELHEIM (1996),

para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam... BETTELHEIM.1996 p.13.

Ao trazer a literatura infantil para a sala de aula, o professor estabelece uma relação dialógica com o aluno, o livro, sua cultura e a própria realidade. Além de contar ou ler a história, ele cria condições em que a criança trabalhe com a história a partir de seu ponto de vista, trocando opiniões sobre ela, assumindo posições frente aos fatos narrados, defendendo atitudes e personagens, criando novas situações através das quais as próprias crianças vão construindo uma nova história. Uma história que retratará alguma vivência da criança, ou seja, sua própria história. De acordo com ABRAMOVICH (1995),

ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever dum autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos - dum jeito ou de outro - através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) pelas personagens de cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas... ABRAMOVICH (1995, p.17),

Portanto, a conquista do pequeno leitor se dá através da relação prazerosa com o livro infantil, onde sonho, fantasia e imaginação se misturam numa realidade única, e o levam a vivenciar as emoções em parceria com os personagens da história, introduzindo assim situações da realidade.

é ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções

importante, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (Abramovich, 1995, p. 17).

Precisa-se ressaltar a importância de ler para as crianças na fase da Educação Infantil, pois além de ser fundamental para o desenvolvimento da linguagem dos pequenos, a leitura compartilhada colabora com o fortalecimento dos vínculos . Além disso, quanto antes os pequenos desenvolvem o hábito da leitura, mais fácil será a atração pelos livros, e a leitura irá permear toda a sua vida, contribuindo, entre outras coisas, para a melhora do vocabulário, e para uma visão de mundo mais ampla, crítica e empática.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SIMULTÂNEA EXPERIÊNCIAS COM BEBES E CRIANÇAS

As contações de histórias simultâneas ocorrem há algum tempo nas unidades de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo.

O projeto de contação simultânea é um projeto institucional que propõe a realização de sessões simultâneas de leitura, envolvendo toda a equipe da escola.

Os professores selecionam os livros e produzem resenhas para apresentar às crianças, solicitando que cada aluno se inscreva na sessão da qual deseja participar. As rodas de leitura acontecem ao mesmo tempo, juntando alunos de diferentes turmas, de acordo com o interesse na história que será lida. Depois, quando retornam para suas salas, as crianças discutem, comentam e indicam as diferentes obras para os colegas.

As etapas deste projeto institucional que propõe a realização de sessões simultâneas de leitura, envolvendo toda a equipe da escola. Os professores selecionam os livros e produzem resenhas para apresentar às crianças, solicitando que cada aluno se inscreva na sessão da qual deseja participar.

As rodas de leitura acontecem ao mesmo tempo, juntando alunos de diferentes turmas, de acordo com o interesse na história que será lida. Depois, quando retornam para suas salas, as crianças discutem, comentam e indicam as diferentes obras para os colegas.

Dessa maneira, os alunos têm a oportunidade de experimentar comportamentos leitores diversos.

As crianças são incentivadas a participar de uma comunidade de leitores, escolhendo leituras a realizar, comentando o que leu, indicando livros, compartilhando dúvidas, preferências e impressões, é essencial para a formação de novos leitores.

Esse projeto apresenta um contexto extremamente favorável para a construção dessas práticas. Para a escola, ele é um instrumento valioso porque valoriza o papel dos professores enquanto leitores-modelos para as crianças.

Cria um ambiente de troca e construção de saberes entre o corpo docente e faz que a escola se constitua, de maneira mais ampla, numa comunidade de leitores de literatura.

Os professores escolhem os temas do mês e as crianças têm a oportunidade de escolher a história que vão ouvir segundo suas preferências literárias. O painel de resenhas dos livros da sessão "divulga" o acervo da biblioteca e da escola, ampliando o repertório das crianças.

O fato de as sessões de leitura acontecer simultaneamente promove o envolvimento de toda a equipe de professores, pois cada um oferecerá uma leitura diferente no mesmo horário da rotina.

Objetivos destes projetos são simples e eficazes.

- Ter prazer em escutar a leitura em voz alta;
- Fazer antecipações sobre a história;
- Compartilhar o efeito que a leitura de um conto produz;
- Trocar opiniões e discutir interpretações sobre aspectos do conto lido/ouvido;
- Voltar ao texto para esclarecer interpretações, tirar dúvidas ou para apreciar novamente um trecho do qual se gostou especialmente;
- Trocar informações sobre o autor, ilustrador e contexto do conto;
- Recomendar leituras fundamentando sua escolha; • Evocar outros textos a partir do escutado.

O projeto de contação de historias simultâneas tem etapas que são seguidas e compartilhadas pelo grupo de professores, são elas :

1° Etapa: Faz-se a leitura do projeto, a discussão e reflexão sobre o projeto.

2° Etapa: escolha dos livros pelos professores, considerando a qualidade literária, o interesse e a adequação à faixa etária das crianças, socialização para os colegas dos livros escolhidos por cada um dos professores e preparação para a leitura.

Deve-se planejar como será feita a apresentação dessa leitura às crianças e de questões que podem alimentar o intercâmbio após a leitura.

3º etapa: escrita da resenha pelos professores de cada um dos livros que serão apresentados, produção do painel com a capa e a resenha do livro e a ficha de inscrição a ser preenchida pelas crianças.

Também a apresentação de um livro contendo todas as capas e resenhas para as crianças para que elas possam criar expectativas e já pensarem no livro que será escolhido.

4ªetapa: inscrição pelas crianças na sessão que querem participar. Os professores devem ler as resenhas e as crianças devem escolher a história que querem ouvir.

5ª etapa: essa é a etapa das rodas

simultâneas de leitura. As crianças serão direcionadas para os locais das sessões escolhidas por elas. O professor deve orienta seus alunos para se dirigirem para cada sala e se prepara para receber o público da leitura que escolheu.

Nas sessões de leitura, cada professor apresenta o conto escolhido de forma a gerar suspense e interesse.

Primeiro apresenta-se brevemente o autor. Depois, o ilustrador e a coleção. O professor, então, insere questões que levem as crianças a fazer antecipações (levantar hipóteses) sobre a história.

Faz-se, por fim, a leitura da história. Após a leitura, o professor conversa com as crianças sobre as antecipações que levantaram, sobre a história e proporciona também um espaço para que troquem opiniões e impressões sobre o enredo, as personagens, etc.

CONCLUSÃO

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura.

O primeiro e talvez mais importante ponto da contação de histórias seja determinado pela atmosfera literária que a criança encontra na escola.

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.

Os professores que devem oferecer pequenas doses diárias de contação de histórias e assim desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis.

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

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

O sentir e do pensar estimulado nas contação de historias de fazem as crianças entendem bem a linguagem dos símbolos dos contos.

São elas que inventam no seu dia-a-dia o jogo do “faz de conta” e tantos outros que as divertem e distraem em tempos vividos entre a imaginação e a realidade.

Histórias não garantem a felicidade, mas garantem sim momentos felizes e o principal intuito como vimos neste artigo é desenvolver a linguagem oral das crianças nas unidades de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

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

CERVO, Amado Luiz. Metodologia Científica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2002.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. – São Paulo: Ática,1997.

DADALTO, Eliane Varanda, GOLDFELD, Márcia. Características comuns à Narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. Rev. CEFAC [online]. 2009, vol.11, n.1 ISSN

EDUARDO, Shirlei Gomes. A marca individual do Contador de Histórias. Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de. Ciências Sociais e Letras, 2007.

GERBER, Adele. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento; trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes. Medicas. 1996.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO

INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v e 3 v.

RIBEIRO, Laura Cançado. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

OLIVEIRA, Antenor S. Curso de Literatura Infantil. Ed. Santos de

Oliveira, 1978.

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: O caminho da construção.

1°ed –São Paulo: Scipcione, 1997 (Pensamento e Ação no Magistério).

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. rev., atual.

E ampl. – São Paulo: Global, 2003

LUDICIDADE: JOGOS E BRINCADEIRAS NA ERA DIGITAL

DUCINEIDE SANTOS DE ALMEIDA

RESUMO

O presente trabalho fala sobre o lúdico e os jogos eletrônicos dentro da educação no qual pode trazer resultados associados ao tipo de jogo, demonstrando todos sua importância no desenvolvimento e para aprendizagem das crianças, sendo considerado entre pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades Jogos e brincadeiras. Jogos e brincadeiras tradicionais possuem valores como processo educativo pedagógico, na categoria de competências e habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, dentro da expressão lúdica, coordenação motora, expressão oral, com traços desde o período colonial, se adaptando de acordo com lugares, épocas e culturas. O trabalho foi realizado pela metodologia biblio-

gráfica, com a colaboração de Kishimoto (2010), Kishimoto (1998), Santana (2019), Guimarães (2019) entre outros.

Palavras-Chave: Brincadeiras. Jogos eletrônicos. Ludicidade. Tecnologia.

INTRODUÇÃO

Dentro do campo educativo, para abordar o desenvolvimento e aprendizagem, jogos e brincadeiras estimulam o pensamento, desenvolve capacidade intelectuais, possibilita ao aluno vivenciar o real e a fantasia, incentiva a criatividade espontânea, divididos nos jogos e brincadeiras tradicionais e jogo eletrônicos.

A motivação pelo trabalho é diante do cenário educativo, muitas pessoas acham que novas gerações devem acompanhar o desenvolvimento tecnológico, optando em trabalhar com jogos eletrônicos, entretanto, jogos e brincadeiras tradicionais são recursos que podem explorar melhor o trabalho corporal, além de resgatar muitos valores culturais. É possível perceber que as gerações da atualidade pouco conhecem de jogos e brincadeiras tradicionais, posicionando o professor para levar essas experiências para dentro da escola, com incentivo recreativo e educativo.

Os objetivos do trabalho é verificar jogos e brincadeiras tradicionais e analisar a importância dos jogos eletrônicos para educação.

Desta forma, como o professor pode auxiliar na educação das crianças com jogos e brincadeiras dentro da era digital?

DESENVOLVIMENTO

JOGOS E BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

A criança carrega tradições de brincadeiras no contemporâneo, resgatando valores, aprendizagens, culturas e ao mesmo tempo construindo novos saberes na relação com seus pares.

Brasil (2019) relata que a criança aprende através da interação com o mundo e com seus pares, se dando através da brincadeira desde os tempos mais remotos, interagindo e entendendo o mundo adulto, brincando com jogos de imitação, em casinhas, bonecas, profissões, para conhecer o ambiente físico que a cerca e seu papel nele, mesmo os bebês menores, desde o primeiro trimestre de vida, exploram o ambiente com muito interesse, como investigadores natos, sendo o desenvolvimento estimulado por brincadeiras sensoriais e exploratórias.

Para conhecer a cultura e as tradições de seu grupo étnico e social, Brasil (2019) coloca que a criança brinca com artes e artesanato, hora do conto, cantigas e cirandas; para compreender a natureza e seus fenômenos, e as relações físicas de causa e efeito, existem as brincadeiras com areia, na chuva, com elementos da natureza e do meio ambiente; para exercitar seu amadurecimento cognitivo e seu desenvolvimento em interações sociais e interpessoais, brinca com jogos de competição e cooperação, e em brincadeiras coletivas.

Ou seja, todas atividades lúdicas envolvem culturas e ao mesmo tempo produzem muitos conhecimentos em diversas áreas do conhecimento.

Todos estes perfis de expressão lúdica estão presentes nesta publicação, e mostram o quanto a cultura do brincar é importante e necessária. Não apenas para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (linguagem, motricidade, neurodesenvolvimento e área socioafetiva), mas como retrato de um patrimônio imaterial valioso, que reflete nossa história. (BRASIL, 2019, p. 7).

Feital e Cortês (2009) coloca que é por meio da brincadeira que se explora os sentidos, a criança começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem, com a necessidade de construir um espaço que não seja só realidade nem só fantasia, mas algo característico da criança, pois é onde ela organiza as experiências que vai vivendo e às quais vai dando um sentido e as brincadeiras estão relacionadas com o que se passa por fora e por dentro da imaginação, ficando destacado que não há construção de uma brincadeira prazerosa e, mesmo que não sejam brincadeiras longas, o importante é a espontaneidade destes momentos.

Logo, a tradicionalidade e universalidade dos jogos, conforme Feital e Cortês (2009) assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Oriente brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma, sendo transmitidos de geração em geração, preservando sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos, criando força pelo poder da expressão oral pela antiguidade de muitos jogos tradicionais infantis.

Pode-se concluir que a maioria dos jogos tradicionais infantis incorporados à lúdica brasileira chegou ao país por intermédio dos portugueses, mas já carregavam uma antiga tradição europeia, vinda de tempos remotos. Posteriormente, no Brasil, receberam novas influências, aglutinando-se com outros elementos folclóricos como o do povo negro e o do índio. (FEITAL; CORTÊS, 2009, p. 6).

Deste modo, jogos e brincadeiras brasileiras seguem de tradições advindas desde a época da colonização de origem portuguesa se adaptando com cada cultura e local do país, considerada tradicionais.

Grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (cinco marias), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião, pipa e outros, chegou ao Brasil por intermédio dos primeiros portugueses. (FEITAL; CORTÊS, 2009, p. 7).

Feital e Cortês (2009) relata que existe uma contribuição elemento étnico no folclore brasileiro, uma vez que os negros primitivos se misturam ao cotidiano do período colonial, nos engenhos, nas plantações, nas minas, nos trabalhos das cidades do litoral, dificultando a separação do que é específico da população africana e suas adaptações. De tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais.

Inácio e Ferreira (2019) relata que os jogos e as brincadeiras de rua estiveram presentes por muito tempo no meio dos pequenos grupos, criando uma cultura lúdica própria, inclusive na elaboração de brinquedos que eram confeccionados

pelas próprias crianças, neste sentido a cultura lúdica é integrante da cultura infantil que é produzida igualmente pela criança, sendo um aprendizado que acontece de forma ativa, por meio da família e dos grupos nos quais as crianças estão inseridas.

Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras. São considerados entre pedagogos, professores e psicólogos como importantes instrumentos de motivação para o desenvolvimento da linguagem oral, escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras capacidades. (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019, p. 38).

Logo, as brincadeiras tradicionais ficaram alinhadas com o desenvolvimento e aprendizagem diante de diversas habilidades e práticas pedagógicas.

No âmbito da construção da aprendizagem, alguns jogos têm o propósito de auxiliar o aluno na aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio matemático e conhecimentos linguísticos. Já em outros momentos, eles os auxiliam no desenvolvimento afetivo, físico-motor e social. No entanto, o professor precisa respeitar o processo de cada um, para que o jogo não se torne um momento obrigatório e sim que seja um momento prazeroso e com significado para o aluno. (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019, p. 40).

Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019) relata que em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento, pois oferecem condições de vivenciar situações-problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favoreçam a sociabilidade e estimulem as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Os autores relatam que ainda, há incidência de problemas envolvendo a escola, o aprender e o ensinar, levando-se a pensar como resgatar a escola como espaço de prazer, conhecimento e produção, colocando as dificuldades enfrentadas por alunos e professores possivelmente como pistas de que a escola perdeu o elemento prazer e tornou-se uma obrigação, substituindo a definição de um espaço de recreio, repouso, tempo livre, hora de estudo, livre do trabalho, foi substituída por cobrança, resultados e processos mecânicos e solitários, se tornando a aprendizagem e desenvolvimento processos mecânicos e cada vez mais os alunos sentem-se confusos com relação a seu papel na educação e na escola.

Cotonhoto, Rosseti e Missawa (2019) questionam que na atualidade há uma diversidade de atividades lúdicas permeando a vida das crianças, em casa e na escola, diferente de décadas atrás, as crianças hoje possuem acesso aos mais diferentes tipos de brincadeiras e jogos, desde os tradicionais até os mais sofisticados tecnologicamente.

Muitas crianças substituíram as brincadeiras tradicionais pelos jogos eletrônicos, podendo acrescentar, mas não perder benefícios das brincadeiras tradi-

cionais em prol da aprendizagem e desenvolvimento.

Leite (2017) coloca que o que se busca, então, é interligar a educação escolar com a apropriação de conhecimentos, o que resultaria em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento da criança no jogar e no brincar só se dá adequadamente quando o professor direciona o ensino para as etapas de desenvolvimento ainda não alcançadas pelo aluno incentivando novas conquistas psicológicas.

Deste modo, Leite (2017) considera que o brincar é a ação principal da criança e sempre esteve em seu cotidiano, pode-se constatar que o jogo e a brincadeira são instrumentos fundamentais no processo pedagógico, auxiliares no desenvolvimento global da criança e estimulam sua relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Miranda, Santos e Rodrigues (2014) coloca que na sociedade contemporânea, a educação requer profissionais qualificados, atualizados, informados para que possam acompanhar as mudanças educacionais, sociais e comportamentais dos alunos e, assim ser possível agregar valor à aprendizagem, à formação do sujeito e aos seus métodos e práticas de ensino.

LUDICIDADE NA ERA DIGITAL

De acordo Gosales (2013) com os jogos tradicionais se originaram em um tempo em que a tecnologia ainda nem existia, e vieram caminhando até a que a mesma passou a existir, de início de forma elitizada, onde o contato humano prevalecia, onde brincar nas ruas era algo seguro, ir ao vizinho era fundamental, reunir amigos numa praça, brincar, dividir alegrias.

Apesar de algumas críticas diante de malefícios de jogos eletrônicos, a era tecnológica ou digital trouxe diversos benefícios para educação, voltados para cultura de conhecimento e auxiliado a ludicidade, se tornando uma ferramenta para diversos recursos pedagógicos, somando-se com as diversidades educativas existentes.

Guimarães (2019) relata que a relação entre alunos e professores com os jogos digitais e a tecnologia precisa ser estudada como forma de compreender e potencializar novos processos de ensinar e aprender diante dos recursos lúdicos digitais, auxiliando na tarefa de promover o desencadear de aspectos afetivos articulados aos processos educacionais que estejam sintonizados com os interesses das crianças com ou sem necessidades educacionais especiais.

Muitos pesquisadores falam dos benefícios do jogo, como estimular o raciocínio lógico, criar estratégias, vencer desafios, entre outras habilidades que liga questões de prazer com a diversão e ao mesmo tempo questões que envolve a vida para realidade, incentivando a resolução de problemas, reflexão ativa, capacidade comunicativa, entre outros benefícios.

Os professores devem ter a preocupação de trabalhar de forma prazerosa, para que a criança brinque e aprenda, tendo seu conhecimento valorizado, e sendo relacionado com a realidade dela, para que haja um aprendizado significativo. Deve haver sempre um diálogo entre

a criança e o educador/a, incentivando, estimulando e enriquecendo a brincadeira e os jogos das crianças. (SANTANA, 2019, p. 12).

Deste modo, o autor questiona da importância que o educador deve estar sempre atento para compreender o processo de ensino/aprendizagem da criança, para que possa interagir de forma positiva na educação da mesma, o qual é importante a utilização dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica e a escola precisa abrir um espaço para que os alunos vivenciem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa, cooperando com um saber que faz sentido para suas vidas.

Kishimoto (1998) coloca que existe uma variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais, cognitivos, individual, coletivo, metafórico, verbal, de palavras, político, de adulto, animais, inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo, considerando características marcantes:

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas como no xadrez ou amarelinha bem como regras implícitas como na brincadeira de faz-de-conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida de uma filha. Nessa atividade são regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira. (KISHIMOTO, 1998, p. 4).

Entretanto, os jogos eletrônicos assumem outras funções, até seguem como regras. Os jogos eletrônicos para o exercício de habilidades cognitivas, conforme Ramos et al (2013) estão relacionadas com as funções executivas, que embora ainda gerem divergências no que se refere a uma definição exclusiva, pode ser compreendida como um sistema funcional neuropsicológico que é composto por um conjunto de outras funções responsáveis por dar início e desenvolver uma atividade com um objetivo determinado.

Dentre as definições destacamos que as funções executivas englobam diversos processos relativamente independentes que interagem de forma hierarquizada e paralela, como por exemplo, a memória operacional (ou de trabalho), planejamento, solução de problemas, tomada de decisão, controle inibitório, fluência, flexibilidade cognitiva e categorização. (RAMOS et al, 2013, p. 2).

Deste modo, dentro da educação, Kishimoto (2010) fala de jogos, como dominó, bingo, memória, quebra-cabeça, auxiliam o letramento matemático. Blocos lógicos servem para classificação de cores, formas e espessuras, mas a criança pode dar a eles outros usos, como empilhar, juntar os blocos para criar formas de animais e objetos, ou fazer um bloco virar sabonete, pente ou comida na brincadeira imaginária.

A criança explora o mundo, vendo casas, prédios, morros, florestas, árvores com flores e frutos, pássaros, animais, nuvens, céu, plantações, rios e riachos, jardins, ruas, bueiros, lixos, fumaça das fábricas, mangues, supermercado e carros. E, dessa forma, brincando sozinha ou com seus amigos, vai compreendendo o mundo em que vive, cuidando em preservar a natureza, sem desperdício dos recursos

naturais. (KISHIMOTO, 2010, p. 13).

Nos jogos e brincadeiras físicas, conforme Kishimoto (2010) o mundo social surge quando a criança interage com outras pessoas para aprender e expressar suas brincadeiras, como pular amarelinha, rodar um pião, jogar peteca: primeiro se aprende e depois se brinca e os jogos de tabuleiro e suas regras são criações da sociedade e trazem os valores do ganhar ou perder, comprar e vender, logo, na brincadeira do faz de conta, o mundo social aparece temáticas como ser médico, professora, motorista.

Com o advento do desenvolvimento tecnológico e a revolução Industrial, criaram-se jogos eletrônicos de computadores que foram ainda mais propagados com a Internet. Atualmente, os jogos eletrônicos fazem parte do cotidiano da maioria de alunos adolescentes e jovens e esta realidade não pode ser ignorada pela escola. Ao contrário, é importante que se tenha a preocupação em reduzir os impactos negativos dos jogos eletrônicos e aperfeiçoar suas contribuições na formação dos alunos, aproveitando seu interesse para desenvolver aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais. (MARTINS, 2008, p. 1).

Logo, de acordo com Martins (2008) a Internet tem contribuído significativamente para o aumento do interesse por jogos por computador, uma vez que os jogos “on-line” possibilitam a interação do jogador não apenas com o software, mas também com outros jogadores, por meio da virtualidade no ciberespaço, com o uso dos jogos eletrônicos na escola certamente deve ser voltado a alunos e para a aprendizagem, como um dos recursos utilizados para o desenvolvimento de habilidades como: concentração, memória, atenção, raciocínio lógico, dentre outras.

Mas em comparação com atividade física, Martins (2008) coloca que para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a atividade física realiza atividades considerando seus níveis de maturação biológica, que, na sua parte recreativa, proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades esportivas, que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio socioafetivo, a atividade física escolar não deve ser totalmente dissociada do desporto, já que um dos seus objetivos consiste em promover o desenvolvimento psicomotor, a socialização e a interação entre alunos, proporcionadas reconhecidamente pelo desporto.

A educação da criança deve evidenciar a relação por meio do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e seus interesses. Essa abordagem constitui o interesse da educação psicomotora que para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, cognitivas, perceptivas, afetivas e sócio-motoras. (MARTINS, 2008, p. 3).

Assim, conforme Martins (2008) na atividade de resolução dos jogos eletrônicos, o computador pode ser um importante aliado no desenvolvimento das funções motoras, pois algumas soluções dos jogos eletrônicos surgem na forma de um programa de computador que exige o raciocínio e suas funções motoras, que têm um encadeamento de ideias e pro-

cedimentos, o que possibilita a interação mediadora feita pelo professor, no qual a função lúdica do jogo é uma criatividade do ser humano, um ato em que sua intencionalidade é descobrir o processo criativo para modificar, imaginariamente a realidade e o presente, com o jogo satisfazendo necessidades do aluno, transformando-a em uma necessidade recreativa, tanto em grupo como individual.

Deste modo, apesar da tecnologia contribuir para várias habilidades, nos jogos e brincadeiras tradicionais ficam reservados valores culturais, envolvem questões das habilidades sociais, motoras, criatividade, entre outras, que a vivência real traz resultados bem significantes dentro da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança aprende com a relação dela com o mundo e com seus pares e desde tempos anteriores, crianças imitam o mundo adulto pelos jogos e brincadeiras, investigando e explorando objetos e situações, ganhando conhecimento. A cultura lúdica faz parte do cotidiano infantil, auxiliam no desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões (linguagem, motricidade, neurodesenvolvimento e área socioafetiva), a criança começa a dominar a coordenação motora e a adquirir a linguagem, construir um espaço que não seja só realidade nem só fantasia.

Jogos e brincadeiras tradicionais foram incorporados à cultura brasileira, desde a época da colonização de origem portuguesa, hoje adaptados, com vários elementos contributivos. Os jogos e as brincadeiras vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância, sobretudo como recurso para o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras.

Na atualidade há uma diversidade de atividades lúdicas permeando a vida das crianças, em casa e na escola, diferente de décadas atrás, as crianças hoje possuem acesso aos mais diferentes tipos de brincadeiras e jogos, desde os tradicionais até os mais sofisticados tecnologicamente.

Jogos eletrônicos ou tradicionais trabalham com o raciocínio lógico, criar estratégias, vencer desafios, entre outras habilidades que liga questões de prazer com a diversão e ao mesmo tempo questões que envolve a vida para realidade. Com o advento do desenvolvimento tecnológico e a revolução Industrial, criaram-se jogos eletrônicos de computadores que foram ainda mais propagados com a Internet, sendo essencial o professor saber dosar entre as duas categorias, pois ambas fornecem habilidades e competências educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Jogos e brincadeiras das culturas populares na Primeira Infância. Ministério da Cidadania. 1. ed. atual. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. Espírito Santo: Pepsic, 2019.

FEITAL, Dora; CORTÊS, Maria. Reencantando a infância com cantigas, brinca-

deiras e diversão. Viçosa, MG: Centro de Tecnologias alternativas da Zona da Mata, 2009.

GONSALES, Andreia. Os jogos tradicionais enquanto conteúdo da educação física escolar. Paraná: Cadernos PDE, 2013.

GUIMARÃES, Fabiane Fantacholi. A prática docente e os jogos digitais no processo de ensino e aprendizagem da criança inclusiva na educação infantil. Londrina: Unopar, 2019.

INÁCIO, Welândia Carvalho dos Santos; FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. Brinquedos e brincadeiras tradicionais: um paralelo da cultura lúdica entre o Brasil e Angola. Anápolis, GO: Unievangélica, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEITE, Suelen da Silva. O uso de jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil de 0 a 6 anos. Itapeva: Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT, 2017.

MIRANDA, Daiana Barth; SANTOS, Patrícia Gonçalves dos; RODRIGUES, Samira De Souza. A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil. Serra: Faculdade Multivix Serra, 2014.

MARTINS, Magagnin Cláudia Dolores. Aprendizagem escolar: Os jogos eletrônicos na formação do aluno. 2008. Disponível em < https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/1.4.__52_.pdf > Acesso em 10 de julho de 2021.

RAMOS, Daniela Karine et al. O uso de jogos eletrônicos para o exercício das habilidades cognitivas: relato de uma experiência no Ensino Fundamental. 2016. Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminariojogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_82/trabalho.pdf> Acesso em 10 de julho de 2021.

SANTANA, Aline de Souza Viana. A importância do lúdico na Educação Infantil. São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2019.

A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

EDINA DE JESUS GOMES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão acerca do tema “A Importância do Jogo, Brinquedo e Brincadeira” para a infância. Para a abordagem foram selecionados autores e ou diretrizes que dialogam com a temática realizando-se o presente trabalho através de referências bibliográfico. O brincar é uma das especificidades da infância, faz parte das necessidades da criança a brincadeira, sendo assim a criança expressa sua imagi-

nação trazendo à tona seus sentimentos. O lúdico para as crianças é uma experiência carregada de entusiasmo/contentamento que contribui para ampliar suas competências diversas fazendo a criança avançar continuamente desenvolvendo o cognitivo, motor, socioemocional e outros. Pois, é uma ocasião oportuna para a criança criar/recriar, reproduzir situações como conflitos, emoções trazidas em seu cotidiano. Pela brincadeira o aprendizado acontece de forma concreta, estimulando habilidades fundamentais para a criança. Através dos jogos simbólicos a criança tem compreensão, a reflexão e a reorganização das suas estruturas intelectuais, a intencionalidade do brincar e das brincadeiras devem ser constantes na vida desta criança, pois é por meio desse momento de entretenimento que surgem situações desafiadoras, as quais as crianças fazem de tudo para enfrentá-las, proporcionando o desenvolvimento. Sendo assim, percebe-se que o jogo, brinquedo e brincadeira trabalhados conjuntamente. São eixos interdependentes e que quando abordados adequadamente propiciam aprendizagens significativa que desenvolve diversas competências e habilidades na criança.

Palavras-Chave: Brincar, brinquedo, jogo, espontâneo, essência, potencialidades, cognitivo.

INTRODUÇÃO

Com embasamento em alguns estudiosos iniciamos aqui com um breve resgate histórico da importância do lúdico para o desenvolvimento da pessoa, em que as pesquisas abarcam na temática infinita da capacidade humana de se constituir através da ludicidade e como as brincadeiras e objetos lúdicos transformam a humanidade.

(TUBELO, 2018), em sua obra “Antropologia dos brinquedos” faz um apanhado da nossa história lúdica, nesse sentido ela nos faz refletir sobre o jogo e o brinquedo, pois fazem parte da sociedade desde os primeiros homens que aqui habitaram a terra, no que se refere ao comportamento humano tem papel essencial na cultura brincante e com isso foi construindo de geração em geração uma sabedoria popular. Os referenciais apontam para um olhar antropológico no que se refere ao brinquedo como instrumento que traz contentamento para os meninos e meninas, onde desde a antiguidade o adulto utiliza de diversos objetos e ou materiais para executar/utilizar/ e alcançar seus objetivos sociais.

Constatado por LIANA TUBELO (2018, p.21) Percebe-se que o lúdico está presente há 30.000 anos nas paredes das cavernas dos Parques arqueológicos, por exemplo, na Região do Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, Brasil, onde as pinturas rupestres de nossos ancestrais revelam um comportamento dançante, de rodas cantadas, pessoas saltitantes, quase é possível ver movimento. A linguagem inicia sua expressão através dos símbolos e desenhos pictográficos, demonstrando o nível impressionante de criatividade dos Sapiens dessa época.

A autora continua discorrendo evidências arqueológicas que contribui com a importância do brinquedo e do brincar para o desenvolvimento humano quanto à questão sociocultural fica explícito no comportamento do homem sendo o único

brincar criativo entre os viventes, assim contextualizando que as brincadeiras tradicionais carregam nossas ancestralidades, por isso estão sempre mostrando a importância de resgatar brincadeiras populares.

(BENTO. 2011 pg.41) "O grande desafio das práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil é reconhecer a criança enquanto sujeito histórico, sujeito que se apropria e produz cultura"

(TUBELO, 2018), podemos buscar também vivências significativas para a infância isso é de fundamental importância para que as brincadeiras do repertório cultural infantil se manifestem. Que seja na rua ou na praça, aprendo a jogar bola, pular corda brincar de boneca, carrinho, cinco Marias, pião, pular amarelinha, dentre tantos outros brinquedos antropológicos.

Portanto esse artigo faz uma análise sobre a importância das brincadeiras para desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil, objetivando conhecer o significado do brincar, tornando-se fundamental compreender o universo lúdico. Visto que, define se brincar como autonomia e autoria para a infância, pois brincando a criança constrói, reinventa, desconstrói em seus jogos simbólicos de papéis sociais no mundo em que eles têm capacidade de planejar, imaginar independente da situação num mundo criado só pra si, em que imita, reinterpreta seu convívio social.

Conforme TUBELO, (2018 apud Fortuna, 2013) brincar, definido pela etimologia significa “vínculo", vindo do latim vinculum, criar laços consigo mesmo desde a sua experiência intra-uterina com o ambiente interno e externo, com sua mãe, com os demais, tudo se inicia ainda antes de nascer, assim a partir do reconhecimento de si a criança começa o seu processo conhecimento.

Conseguinte as pesquisas aqui realizadas trás considerações sobre jogo, brincadeira e brinquedo e como influenciam no desenvolvimento global infantil. Portanto, para realizar este trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, fundamentada na reflexão a partir da leitura de livros, artigos e sites, bem como pesquisa de diversos autores referente a este tema. Afirmamos então que este estudo irá nos trazer reflexões acerca da importância da ludicidade na vida do ser humano, mais precisamente para as crianças.

DESENVOLVIMENTO

Primeiramente como visto no (CURRÍCULO DA CIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL.

SP, 2019) e outras diretrizes de Educação Infantil. Esses estudos vêm afirmando que a educação como processo social, as pessoas se educam e são educadas no dia a dia nas suas relações com o outro, nas ações de convívio interpessoal, no trabalho, no lazer, nos diálogos e também nas interações com as informações a partir das tecnologias. Ela é um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e viabiliza a integração em grupos sociais e se desenvolve na sua integralidade.

Sendo assim a educação infantil é uma das etapas importantes no ensino básico, pois é o começo da vida escolar de uma criança, mas as expectativas es-

tão longe de ser atendido no que tange a valorização das interações das crianças na educação infantil como pequenos seres em formação, que precisam aprender habilidades sociais dentro de suas possibilidades, passando primeiramente pelo lúdico para depois tomar consciência das experiências e como irá utilizá-lo/ou sistematizá-lo futuramente, nas próximas etapas de sua vida como forma de comunicação e ou evolução como ser humano.

(TUBELO, 2018, P.16). Afirma em sua obra que: "Defende se o uso do brinquedo circunscrito na história do Homo sapiens, como um objeto que auxiliou na evolução

da humanidade, que promoveu estímulo às transformações ocorridas ao córtex cerebral humano ao longo do nosso caminho evolutivo e que continuam a ocorrer." Embasando-se na proposta das obras de referência, objetiva-se que o leitor amplie olhares acerca da temática jogo, brinquedo e brincadeira como forma de desenvolvimento das diversas potências na infância e com isso ser valorizado no currículo de educação infantil tornando-se cada vez mais necessário nas práticas educativas. Os autores falam com convicção sobre a importância do brincar na infância justificando fato do homem ser simbólico, que se constrói nas relações com outro e sua inteligência está vinculada a capacidade de sonhar/imaginar e ser autêntico.

Para esse autor (SILVA, 2018, P.21). "Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta e organiza as atividades da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados."

Na abordagem do autor Tiago Aquino da Silva (2018), no que diz respeito à educação ele levanta a questão de um novo entendimento sobre infância em meados da metade do século XX, as práticas educativas pensada para a infância num contexto que considera tempo, local inserido, cultura, situação social e econômica. Ao refletir sobre esta abordagem remete-se aos documentos que norteiam a educação infantil em que a criança é pensada como sujeito de direitos, como ator social em que participa da construção e determina sua própria vida, transformando seu meio a partir de experimentos significativos. Também aponta que historicamente as pesquisas sobre o jogo foram feitas a partir dos aspectos que as crianças apresentam cotidianamente em cada período, o local que a criança habita e o contexto social, a educação submetida a isso, permite a compreensão do cotidiano infantil, em que a brincadeira faz com que a criança adquira novos conhecimentos/habilidades de maneira atraente. Portanto os brinquedos e as brincadeiras são ferramentas libertadoras, para a criança aparenta ser extensão do seu próprio corpo, instrumento lúdico, provocador da imaginação infantil, estimulador cognitivo, representativo, sociocultural.

Jogo, Brinquedo e Brincadeira na creche/pré-escola

Em consonância as pesquisas constatam-se o crescente interesse em jogo brinquedo e brincadeira, esse interesse está ligado em compreender a pessoa em sua singularidade, nas suas relações com outro e na diversidade.

Logo foi visto que Froebel um dos pioneiros do universo lúdico dando importância para o desenvolvimento infantil ele foi idealizador de recursos/materiais pedagógicos que contribuíram para que a criança desenvolvesse sua criatividade e imaginação e assim muitos estudiosos contribuíram e contribui para o aprimoramento do assunto.

A professora da USP afirma que: Os jogos de construção são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimula criatividade e desenvolver habilidades da criança. Fröebel, o criador dos jogos de construção, oportuniza muitos fabricantes a duplicação de seus tijolinhos para a alegria da criançada que constrói cidades e bairros que estimulam imaginação infantil, (KISHIMOTO (2017, Pag.40).

Conforme TIZUCO KISHIMOTO MOCHIDA (2010), para todas as áreas do

conhecimento o brincar é importante, a pessoa usa forma de pensamento para descobrir o mundo dela. Em toda a cultura as formas de brincar são diferentes e em toda cultura há brincadeiras. A criança hoje é vista como cidadão de direitos e com direito ao brinquedo e brincadeira. Exemplo: Se o educador deixa o brinquedo ao alcance da criança, está possibilitando as vivências significativas, a criança está tomando decisões acontece o protagonismo e seu direito ao brincar está sendo atendido, não devemos em hipótese alguma deixar os objetos longe do alcance da criança. Os brinquedos estando acessíveis garantem a criança escolher, sentir as texturas e vivenciar diversas experiências, lembrando que não necessariamente precisa ser brinquedos pode ser objetos diversos, todos os materiais que a crianças manipula faz com que ela aprende.

A pesquisadora afirma por diversos momentos que devemos oferecer materiais que representa o mundo doméstico para a criança expressar o que está pensando, na fase do imaginário a criança imita ações do adulto. Os cantinhos são espaços privilegiados no “faz de conta” a criança se realiza, algo que iria fazer apenas na fase adulta, com aquilo ela já vivência, assumindo um personagem que ela gostaria de ser, só nessas abordagens autora já consegue nos mostrar que o brincar tem a ver com afetividade da pessoa, com desenvolvimento do corpo em movimento, representação, reconhecimento de si e do outro.

Por meio dos jogos de regras a criança aprende a lidar com diferentes formas de jogar, gradativamente amplia a cultura lúdica, pois o conhecimento da criança que brinca mais especificamente a que brincou bastante ela tem um arsenal de informações, aprende ser flexível, lidar com frustrações que são comuns no cotidiano, dialogar, aprende partilhar situações de ganhar ou perder e não apenas aprende a partilhar momentos de afetividade, o brincar é benéfico para todas as áreas do conhecimento e assim a criança usar a sua forma de pensar para descobrir o mundo dela, temos que valorizar esse

novo jeito de brincar e de construir novas regras bastante importante para o século XXI.

Ainda sobre abordagem de KISHIMOTO (2010), foi visto que o faz de conta significa para infância, imitar ações do adulto e assim a partir dos três anos de idade, ela começa assumir os papéis sociais "faz de conta" assumindo o papel de quem ela gostaria de ser, por isso o faz de conta é importante, pois estimula o raciocínio, expressão, faz com que a criança intérprete algo distante da realidade. Assim sendo as escolas de educação infantil precisão ser espaços que possibilite a criança de entrar no mundo imaginário, para enriquecer o brincar na escola de educação infantil, primeiramente ter espaços e materiais adequados, com uma boa estrutura, com equipamento básico como facilitador do lúdico e o educador como mediador, observar e "enxergar" o que está faltando e ir colocando outros elementos e materiais para brincadeira ter qualidade. Uma vez que brincar "rico" partilhado por vários personagens onde as crianças dividem funções e eles ficam atentos ao que está acontecendo e o educador mediador, deixando o ambiente com materiais que propicie as crianças avançar nessa brincadeira mais complexa. Brincar de qualidade significa oferecer todos os recursos possíveis isto é valorizar a importância da função simbólica infantil.

Visto no Currículo da Cidade Educação Infantil. (SP, 2019) Os documentos que rege a Educação Infantil, entre eles a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2010a), o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2016a) e outras diretrizes acende alerta para redimensionamento do papel da escola, dos bebês, das crianças e dos adultos. Eles indicam a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicos na Educação Infantil, isto é, uma nova concepção de crianças de zero a seis anos comprometida com a vida atual delas. E assim é preciso bastante atenção na ao definir novos caminhos educativos para essa escola.

A escola pode pensar nos ambientes estimulantes, previamente precisamos de políticas públicas que tenha recursos, materiais, espaço, pessoal e tempo adequados para que essa qualidade aconteça realmente e não seja apenas idealizada como acontece muitas vezes pelas instâncias governamentais. Um dos principais problemas no Brasil é a quantidade desproporcional de adulto para criança: são muitas crianças para poucos adultos, precisamos também de formação adequada para que os professores entendam a importância do brincar para educação infantil, atenda todas as crianças em suas singularidades e saiba transformar as teorias em prática e fazer essa prática acontecer de acordo com a qualificação da formação continuada que recebe. A autora sintetiza novamente para ter uma educação eficaz, precisamos das políticas públicas que demande espaço, tempo, equipamentos que dê condições para criança e o adulto, a escola precisa também de espaço/tempo para descanso do educador. Enfim o profissional de educação precisa de formação contínua e condição para essa prática acontecer com excelência. Visto que brinquedo/brincadeira como eixo de aprendizagem e desenvolvimento Infantil,

tem que estar disposto em todos os espaços da escola com mediação adequada, o brincar depende da escolha da criança e não do adulto, quando o adulto escolhe deixa de ser lúdico. Não necessariamente ter apenas uma brinquedoteca, pois não seria suficiente para atender ao direito de brincar na educação infantil.

Salienta-se que: A relação pedagógica é descentralizada do professor, com um ambiente organizado para que a criança tenha possibilidade de escolhas exercendo a autonomia e desenvolvendo sua independência. O estímulo sensorial é a base para a relação de aprendizado. Priorizam a relação com a natureza, em espaços externos e através de materiais pedagógicos e brinquedos de origem natural. As pedagogias citadas possuem forte impacto no protagonismo social... Estamos falando de pensadores do século passado, que transcenderam suas épocas, e suas obras são consideradas como as metodologias que contemplam desenvolvimento pleno da criança do Século XXI. (FRUFREK, 2019, Pág. 54).

Brincar X infância e suas peculiaridades

De fato, precisamos entender que o brincar é um direito e temos de deixar a criança ter o seu projeto de brincadeira. Daí o mundo todo descobre que é por meio da brincadeira que a criança se desenvolve. KISHIMOTO, (2017) afirma que infelizmente o Brasil está atrasado duas décadas nesse processo de valorização do brincar. Para brincar não basta o ambiente cimentado, playground precisa ter sombra, área para pintar, área para manipular elementos da natureza, área com computador, casinha, área do médico, canto de leitura, área de construção, de música, brincadeiras tradicionais: como pular corda, dançar, jogos, espaço com grama, areia, água, pedrinhas, árvore para subir, folhas secas no chão, entre outros. Todos esses são espaços fundamentais para criança vivenciar, pois essa seria experiências a mais na infância.

Como afirma a autora (GISELLE FRUFREK, 2019), em sua obra “A criança e a

natureza”. As crianças que vivem no cotidiano das cidades têm poucas oportunidades de se desenvolvendo e observar a natureza em sua plenitude. Moramos em apartamentos ou casas com grades e rodeadas por cimento. Os espaços nas escolas, não somente por serem em cidades, mas também por serem modelo de educação onde o contato com a natureza não faz parte do currículo considerado prioridade.

De acordo com a referência citada as creches e para escolas precisam valorizar as árvores, os morros para criança se esconder, subir, descer, de lugares com sombra, com sol, ou seja, ter experiências também com elementos da natureza. Visto que ainda são espaços inadequados com alturas inapropriados para as faixas etárias infantis então se fundamenta que a criança experimente ambientes com pisos diferentes nas brincadeiras externas, o adulto precisa criar experiências para integrar as faixas etárias, isto é criar possibilidade da criança ter seu projeto de brincadeira.

A saber, até os dois anos a exploração sensório-motor (se desenvolve atra-

vés do movimento) precisa ser valorizada, propiciando objetos com: brinquedos para puxar, empurrar ou pedalar, objetos pendurados, texturas, duro, mole, rugoso, gosto, cheiro, mordedores, brinquedos para apertar, coisas que dá forma, cores tudo que tem a ver com cinco sentidos seria importante para o desenvolvimento sensorial da criança nesta etapa e a partir dos três anos existe uma indústria de brinquedos que proporcionam o desenvolvimento pré-operatório , o momento dos jogos simbólicos na categoria do mundo imaginário, ato voluntário ou jogos do campo afetivo. Por falar em afetividade KISHIMOTO (2010), sugere que ao entrar para uma

nova instituição desconhecida, a escola precisa abrir espaço para criança trazer "bichinho" seu ursinho de estimação ou qualquer outro brinquedo de afeto para dar continuidade do lar/escola, que esses objetos estejam no lugar visível para ela sim que sentir saudade de sua casa vai lá abraça e volta para as atividades e assim atender as necessidades da criança, uma instituição de qualidade cria condição para criança ter essa passagem tranquila entre convívio familiar/instituição, sem traumas trazendo seu objeto transacional.

Vivemos no país multicultural o respeito à identidade de cada criança é de extrema importância então precisamos ter objetos, materiais que represente a cultura de cada povo se o profissional está atendendo a uma comunidade indígena, por exemplo, que traga uma ambientação que represente a cultura, ou seja, elementos culturais que contemple aquela população ao estar trabalhando com população que tenha pessoas afras descendentes têm que trazer elementos da Cultura, músicas, danças, brincadeiras no âmbito dos brinquedos e o cultivar através do faz de conta momentos como área do salão através do espelho a criança brinca de cuidar do cabelo do outro sentir a textura elas vão perceber as diferentes cores de pele os diferentes olhos, como os olhos puxadinhos etc. Estimular a percepção e valorização das diferenças o educador mediador contextualiza que todas as crianças são bonitas independente de cor textura de cabelo lugar que vive o que veio e assim sucessivamente.

"A temática da diversidade étnica racial é muitas vezes tomada como tema secundário, menos importante, No entanto, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 incluiu a diversidade como conteúdo essencial na educação" (BENTO. Maria A.2011, Pág.12).

Falando se em resgatar e valorizar as diversas culturas precisamos falar de brincadeiras tradicionais são aquelas que brincávamos nas ruas quando pequenos! Aquelas passadas de geração em geração em que os autores estudados aqui abordam o quão importante é perpetuar à cultura Infantil, outra característica que eles abordam das brincadeiras tradicionais é que passada de pai para filho que aprendeu com seus avós e assim por diante e são brincadeiras anônimas, assim acontece a valorização e resgate das ancestralidades.

"Ressalta KISHIMOTO (2010, p.27), declarando o conceito atemporal do brinquedo e da brincadeira ao longo dos tempos e da história social da humanidade."

Em sua obra “O brincar e a natureza” GISELLE FRUFREK, (2019) Afirma que somos separados por fronteiras, Cultura gênero, cor de pele posicionamento político ou religioso entre outros, porém a criança na sua individualidade não faz distinção dessas características com isso afirma que o preconceito não é inato ele é ensinado. Portanto o brincar unifica expressa igualdade na diversidade.

Nesse contexto a autora citada acima faz indicação de uma referencial muitíssimo conceituada onde os pesquisadores exploram brincadeiras pelo Brasil. Um belo trabalho de pesquisa pode ser encontrado no Território do Brincar, onde podemos encontrar registros de brincadeiras por todo o Brasil. Podemos encontrar uma vasta bibliografia sobre os aspectos culturais das brincadeiras brasileiras, de origem indígena e africana, bem como as especificidades de suas manifestações em cada região (FRUFREK, 2019, Pg. 44.).

As abordagens continuam mostrando evidências que através dos jogos operatórios a criança brinca pegando os objetos, são jogos que já trabalha simbólico/raciocínio matemático em que ela vê, observam e concluem múltiplas habilidades, na fase infantil ficamos nos jogos sensórios motores, jogos pré-operatórios e caminhando para os jogos de regras. Pois na fase infantil existe muito o jogo das construções em que a criança monta coisas da cultura como: mesa cadeira, igreja, a cidade, ou seja, uma representação sociocultural, ela vai montando os blocos e vão avançando e possivelmente chega à montagem, por exemplo, de um protótipo futuramente. Daí brinca com sombra com água, com seus próprios dedos com pedrinhas ou folhinhas com alimentos tudo vira brinquedo, por isso não pode ser restringir apenas aos brinquedos industrializados, as experiências de construir os brinquedos são vivencias significativas para o desenvolvimento na infância.

Citado por FRUFREK, (2019; Pg.27): Para as crianças, o momento da brincadeira é sagrado. Quando brincam, a timidez e os medos desaparecem, o entusiasmo e encantamento são os veículos e o tempo para. É deste tempo que gostaria de conversar "agora". A palavra agora está ressaltada porque é deste momento, o "presente", que iremos dialogar.

Por isso o brincar é tão essencial, pois depois de aprender de maneira lúdica devemos sistematizar os conceitos de forma contextualizada assim a aprendizagem acontece. Acrescentase quê no âmbito das políticas na última década existe uma preocupação maior com as estruturas para criar condição e ou adequação nas melhorias das práticas e as crianças terem suas potencialidades mais bem desenvolvidas.

Conceito de Jogo Brinquedo e Brincadeira

KISHIMOTO (2017), em consonância com outros autores ela salienta que o jogo, brinquedo e a brincadeira nem sempre foi bem visto pelas pessoas, pois acreditavam se que os jogos eram causador de corrupção e desvio de conduta, então as classes dominantes não viam com bons “olhos”, no entanto a partir do século XX em estudos realizados por autores que começam entender como o cérebro da criança aprende a partir da inserção do brinquedos, brincadeiras como objeto

pedagógico e que e são benefícios para aprendizagem. Daí autora traz referenciais principais nessa obra como: Vygotsky,Piaget e Bruner.Onde começa as pesquisas em que os estudiosos não concordam que os jogos, brincadeiras e brinquedos são apenas para passar o tempo ou se divertir.

Além das teorias de Piaget e Vygotsky, cresce a influência do psicólogo americano Jerome Seymour Bruner. Com a fundação do Centro de Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard, em 1960, em parceria com o linguista George Mill, Bruner inicia a gestação de sua teoria sobre os jogos, (KISHIMOTO 2017. Pag.33).

Conceito do brincar do ponto de vista de Vygotsky apontado pela autora: para ele a criança usa a imaginação e o interesse de mudo conforme a faixa etária, gostando de brincar de formas diferentes em cada idade, também afirma que não nascemos sabendo brincar isso nos é ensinado pelo adulto, até os três anos a fase concreta a criança não tem uma definição do imaginário ou do real só a partir dos três anos de idade que a imaginação toma conta do pensamento infantil. Brincar nesta obra é colocar em ação as regras de um jogo. Acrescenta-se que Piaget conceitua o brincar como um processo de assimilação , por isso ele dá tanta importância para a brincadeira e o brincar na aprendizagem, pois é um exercício cognitivo que acontece durante a interação no processo lúdico. Visto que Kishimoto faz uma crítica nesta obra sobre o conceito das três coisas (jogo, brinquedo e brincadeira, não são sinônimos, são coisas diferentes então cada um deve ter seu conceito).

O brinquedo como objeto que auxilia a brincadeira, ou a imaginação e a representação cultural de uma sociedade, lembrando que a partir de uma brincadeira criança representa qualquer situação já observada. O brinquedo ele não tem a mesma função para todas as crianças, por exemplo, a criança que nina a bola particularmente naquele momento a bola para ela pode não ter a mesma função que tem para outra criança, isso é completamente comum. Outra afirmação dos autores é que o brinquedo como um objeto dinâmico, em uma situação brincante pode ser utilizado pela mesma criança de uma forma em outro momento utiliza se o mesmo para outra brincadeira e ou para outra representação no faz de conta. Já o brinquedo tem característica de comunicação com o mundo do adulto, afinal a criança sempre por meio do brincar, traz o assunto vivenciado com os pares de maior idade, nessa dinâmica e percebe como funciona o desempenho do adulto através dessa representação (forma de comunicação com o mundo).

A importância do brinquedo na construção entre o simbólico e o real

Segundo estudiosos nessa faixa etária de até os três anos as crianças ainda não fazem relação entre a realidade e a imaginação, pois ainda está na fase do concreto (conteúdos ainda são físicos), sendo assim os pesquisadores defende que o brincar é importante, pois ajuda na construção entre simbólico e o real levando então para o pensamento metafórico . Ao conceituar o jogo nesta obra a autora KISHIMOTO (2017), diz que o jogo está ligado ao fator cotidiano, tem histórico oral e passa de geração para geração por isso de acordo com a cultura de cada região

ele pode variar, ou seja, ser jogado de diversas formas, com regras implícitas e explícitas, por exemplo, o jogo de xadrez segue uma ordem (regras explícitas).

(KISHIMOTO, 2017). "Do ponto de vista didático, apresenta as seguintes ideias: Jogo:

resultante de um sistema linguístico e de regras dentro de um contexto sociocultural; Brinquedo: objeto cultural, suporte de brincadeira, possui uma função lúdica e indeterminação quanto ao seu uso;"

E no faz de conta a criança cria suas próprias regras (regras implícitas). Objetos: no xadrez tem as peças específicas, no faz de conta uma caixa vira carro, uma pessoa pode ser uma boneca ou vice-versa ou qualquer objeto se transforma em personagem. Os autores dizem por que devemos utilizar o jogo na nossa prática, e dizem que o jogo ajuda na construção do conhecimento, principalmente no sensório-motor, ou seja, em bebês e em crianças na idade da pré-escola, fase pré-operatória. Também dizem que o jogo favorece para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social... Principalmente quando queremos trabalhar às questões socioemocionais dos bebês e crianças, isso potencializa a aprendizagem ele é um mecanismo que amplifica a aquisição social.

No mesmo contexto alega se que o jogo aproxima a criança do conhecimento científico visto que vivencia situação imaginária de soluções de problemas. Temos que ter claro em nossa mente que o jogo entre criança não é exato (não literal) a realidade interna é mais importante que a realidade externa nesse caso que a imaginação vem em primeiro lugar, outro fator que precisa valorizar no jogo é a liberdade e assim os autores tocam em três ideias: o jogo possui o efeito positivo quando brinca livremente e a flexibilização para fazer novas combinações de ideias e comportamentos, a prioridade do processo brincante é não se preocupar com o resultado, Porque para criança o que importa é o "agora" por esse motivo o jogo educativo que os profissionais oferecem para as crianças precisa ser nessa lógica, deixar a criança brincar, curtir o momento do jeito que ela gosta, com as regras dela. Pois por meio da regulação interna, busca suas próprias soluções nos problemas ao fazer intervenções o adulto impede que a criança faça uma construção interna. Precisamos lembrar que o controle interno da criança é extremamente necessário, por isso ela aprende fazer fazendo. Por esse motivo o educador não pode ficar controlando a brincadeira.

Outra questão levantada pelos autores são os jogos educativos, segundo eles essa abordagem didática tem objetivo do desenvolvimento cognitivo, aprendizagem de forma lúdica e principalmente a ação intencional, pois possibilita a afetividade e a construção de representações mentais, ou seja, aquela aprendizagem que vem pela cognição, a manipulação de objetos e o desenvolvimento de ações sensório-motoras, diversificando as experiências se pode proporcionar nas interações com os pares a criança constrói enquanto joga, pois o jogo contempla várias formas de representação da criança e suas múltiplas inteligências contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento Infantil.

Agora se falando em brincadeiras de faz de conta os estudiosos trazem explicações similares quando falam sobre jogos simbólicos. Jogos de representações de papéis ou sócio dramático e jogos de representação, pois nesse tipo de jogo a situação imaginária é mais visível. Nesse momento a criança está aprendendo a usar a linguagem metafórica, aprender a usar símbolos, no faz-de-conta uma caixa vira casa, um pedaço de madeira vira varinha mágica e outros símbolos que a criança precisa construir significações para que a brincadeira fique mais divertida ou para que a imaginação fique mais "imersiva". Aliás, quando os estudiosos falam em jogos simbólicos existe outros argumentos para mostrar o quanto isso é importante e por isso que eles falam que a imaginação faz de conta entre fantasia e realidade, pois pode ser individual, mas pode se tornar também coletivo, por exemplo, quando as crianças imaginam ter monstros no quarto e ou larvas no chão! As biografias nos dizem que nesse momento começamos usar metáforas em nossa vida e assim conceituam muitas vezes "jogos metafóricos" eles trazem também os jogos de construção que são aqueles bloquinhos de madeira que imita a construção a criança imagina que está construindo uma cidade possui uma estreita relação com faz de conta e são excelentes para proporcionar experiências sensoriais e estimular a criatividade, autonomia, socialização e ajuda muito no raciocínio lógico matemático, sendo necessário que o adulto organize as aprendizagens de maneira que a criança tenha que classificar seriar, sequenciar, verificar a relação espaço, tempo e medida.

O brincar espontâneo, com Foco em Olhar o "Belo" A Própria "potência"!

Os Pesquisadores Renata Meirelles e o documentarista David Reeks, viajaram pelo

Brasil através do projeto "Território do Brincar" nesse diálogo faz um panorama geral de tudo que vem fazendo nesta pesquisa. Indo de encontro com a lógica de que brinquedos e brincadeiras potencializam as aprendizagens, trago aqui a contribuição da educadora e do seu parceiro, conceituadíssima para abordagem do tema MEIRELLES (2016), discorre o brincar em um diálogo que contribui para consolidar o ponto de vista posto sobre a ótica de outros estudiosos. Assim ela dá início a conversa falando sobre o projeto e qual seu objetivo em viajar pelo Brasil pesquisando brincadeiras e a diversidade das infâncias brasileira, ao falar do brincar e os repertórios que as crianças trazem! Eles percorreram por diversas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, Caiçaras e Metrópoles. Sempre na perspectiva de conhecer a criança a partir dela mesma, a essência dessa pesquisa está em olhamos para as crianças e o que entendemos do brincar a partir dessa experiência?

Pois essencialmente começamos olhar o espontâneo da criança: Uma expressão da sua própria potência aquilo que é forte dentro dela e sai de forma natural. Assim através de vínculos comas crianças e bastante tempo para observá-las, mas claro que não é fácil ver essa potência, pois dá certo desconforto no adulto, pois estamos acostumados ver a criança como um ser menor. Dar voz a potências detona a impotência de alguns lugares. Assim Meirelles continua a nar-

rativa mostrando imagens de crianças usando, por exemplo, facão e várias outras ferramentas para confeccionar seu próprio brinquedo e isso a partir de observar o seu entorno se referência que a criança tem do adulto, ou seja, aquilo vira seu instrumento para construção dos seus brinquedos e assim ela continua mostrando exemplos diversos.

TUBELO (2018, p.21). Salienta-nos que: "Há brinquedos universais presentes em qualquer cultura ou situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais, e aves, insetos amarrados e obrigados a locomover-se, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância etc.

Como as crianças na sua diversidade das mais diferentes ordens a intenção do brincar é muito semelhante. Além da observação desse espontâneo Renata disse que o projeto também foca em observar o "Belo" à estética dessa espontaneidade na criança com uma expressão potente. A beleza ela foge dos padrões é a expressão de cada uma onde enxergamos a sua essência. Ela contextualiza a sua fala mostrando imagens das comidinhas observadas de norte a sul do país em que exemplifica que o belo a qual se refere está nos minuciosos detalhes que mostra o imaginário potente da infância. O foco das observações também são os "gestos", o que é o corpo brincante? Quanto mais se observa consegue-se perceber que esse corpo brincante está ligado a memória coletiva, algo que eles não precisam ter consciência, mas estão rememorando/reatuando com bastante "Arquétipo " "ancestrais", isso foi observado a partir de uma vasta amostragem de possibilidades do brincar, as crianças através do corpo dos gestos vão mostrando o humano que existe por trás desses gestos. Com imagens das crianças brincando novamente ela dá exemplo: (Meirelles 2016), "A cultura traz uma diversidade de armas, arco flechas, feito de elásticos, bambu, mamona e tantos outros materiais. A criança se utiliza dessas armaduras no sentido de se sentir maior, uma necessidade heroica! E eles ganham através do gesto belo, nesse repertório cultural eles buscam o ritmo certo. São aspectos que moram por trás desse repertório isso referência o "fenômeno brincar" e certamente todos esses aspectos representa o humano, esse é um convite que ao observar as crianças aprender tem se um "olhar profundo" para nós como um reflexo no espelho, um mergulho no "eu" com possibilidade de corrigir a si memo.

DAVID (2016), fala sobre essa observação acontecer a partir de um olhar minucioso para conseguir fazer uma boa observação sobre essa potência da criança, pois o espontâneo vem da vontade, então para filmar esse espontâneo precisa-se de muita rapidez e conseguir captar quem é essa criança, pois ela faz pouca coisa à toa e não dá para pedir que ela repita, temos que estar atento para não perder essa magia infantil e ter sorte ao filmar o que as crianças têm vontade de fazer espontaneamente. Acho que brincar é um estado de ser, tudo tende a ser mais leve, menos enrijecido assim ativa tudo para fazer melhor a pessoa tende a ser mais flexível e natural, ativa tudo na cabeça do adulto, tende a ser e fazer melhor.

(MIRELLES, 2016), retoma seu lugar

de fala fazendo referência à educadora Maria

Amélia Pereira e faz uma reflexão "Quando a criança batizou a pipa (batizar a pipa é soltar toda a linha do seu carretel e chegar à altura máxima no céu), faz o seu voo máximo com a pipa e quando atingi o voo máximo entre os meninos, existe uma ética de que o outro não pode mais cortar sua linha. E ela faz uma metáfora falando que se o adulto usar seu "fio" ao máximo, ou seja, exercitar seu músculo do jeito e tempo certo, de maneira brincante, "significa que ele usou seu fio máximo". Quanto mais chegarmos nesse lugar de uso do "fio máximo" como adulto é a mesma sensação de quando estava na brincadeira espontânea quando criança, tem se a conexão com esse ser brincante que existe dentro de si.

E se vai à pesquisadora no seu diálogo falando do papel do adulto na relação criança e o brincar espontâneo dentro das instituições de educação infantil, como brincar é uma experiência plena a intervenção do adulto é estar junto e não vir com uma proposta roteirizada. Deve-se acreditar na brincadeira e assim David complementa dizendo que se um educador sabe fazer uma brincadeira tradicional muito bem, então ele deve fazer isso na prática, pois para criança terá um significado enorme e o educador "planta uma sementinha" a criança passa a ter uma relação mais respeitosa com seu professor. Meirelles segue dizendo por que criança precisa ser inspirada a brincar, nós adultos precisamos parar com esse discurso que a criança não sabe mais brincar, pois ela sabe sim, criança brinca e brinca muito, se ficarmos consumindo o discurso que há um vazio na infância que precisa ser preenchido aí você acaba consumindo e consumindo tecnologia. A criança precisa ter tempo vazio, pois é nessa relação do ócio, de autonomia, liberdade que ela se conecta consigo mesmo com espontâneo e explora suas potencialidades.

A partir de questionamentos dos internautas sobre o consumismo midiático e os programas estereotipados ela segue no discurso que o foco é mais observar o que há de comum entre o brincar do que o que separa, nós queremos trazer esse lugar de vida que conecta todos, mas claro a ressonância do contexto cultural que a criança vive ela se utiliza no brincar o que pulsa na cidade ou meio rural em que vive, traduzindo de acordo com que está dentro de si, observando algumas brincadeiras das grandes metrópoles vemos uma necessidade de se expressar muito, já no interior a mesma brincadeira aparece de forma silenciosa!

Sobre o consumo no interior a indústria do brinquedo chega, porém as crianças não têm tanto acesso por conta de questões financeiras, mas elas sonham com o brinquedo industrial e quando compra acaba nem brincando, meio que fica no lugar de "sagrado" acaba nem sendo objeto de brincar para não estragar. Observa-se que ter o brinquedo é uma questão muito mais urbana (ocidental), um lugar de consumo. A relação da criança com esse brinquedo pronto acontece contrária da relação com o brinquedo feito por elas. Pois a criança faz e feitos, refeitos e desfeitos um círculo que não precisa guardar nessa realidade as crianças precisam de muito menos, pois o brincar vem de dentro. A partir de constatações

fica nítido que não temos que se preocupar com consumo exacerbado de brinquedos, pois o estímulo vem do interior.

Liana Tubelo fala sobre nos preocupamos com a escolha de objetos lúdicos industrializado para as crianças: [... “Precisamos ter cuidado nas escolhas dos objetos lúdicos que hoje colocamos à disposição de nossas crianças, tendo em mente o propósito, as capacidades que pretendemos que se desenvolvam as habilidades sociais e culturais desejadas interação criança-objeto”.] (TUBELO, 2018, P.16)

Toda via a pesquisadora assegura que criança precisa de espaço na natureza, vínculo humano, oferecer disponibilidade, tempo de autonomia. Dos lugares que vem sendo observados gestos estereotipados a partir do consumo da mídia de massa, chega também, só que a criança tem outros caminhos. Ao falar em estereotipo menciona-se que: Quando a criança para de assistir apesar de estar influenciada quando sai do âmbito da tela, vai logo transformando aquilo que assistiu, lógico que elas repetem o que é dito na TV! Só que eles acabam transmutando para aquele tempo "agora" e assim acaba sofrendo uma bela transformação vinda de dentro.

Precisamos acreditar na potência de todas as relações e enxergar o quanto a criança trás de si mesmo que “o brincar não tem uma gavetinha” quando o brincar fica restrito nas instituições, estamos fragmentando o direito da criança em brincar por tanto há necessidade de mais espaços livres nas U.Es. Sobre brincadeira de menino/menina ou brincadeira de gênero esse olhar é arquetípico, a menina ela brinca diferente, estamos tratando no âmbito notório, o menino ele gosta de carrinho/bolinha de gude. Quando refletimos isso aparece no espontâneo, menina quando pula corda a arma dela é seu próprio corpo, daí que vem esse “Belo” disso que estamos falando nessa espontaneidade vinda da criança. Sabe-se que existem mil discussões de gênero muito válidas, mas esses estereótipos acredito que parte do adulto, no entanto partindo da perspectiva da criança essas experiências acontece de maneira livre, espontânea e verdadeira. Sobre o que foi mais significativo para os pesquisadores na experiência com projeto? Meirelles diz que em cada lugar é um novo encantamento, por isso fica difícil ter uma questão específica, respondendo que todas as vivências tiveram significado para eles e que o novo encanta, estar junto, conhecer as diversas culturas, participar das manifestações culturais, ver a transformação da criança na relação com sua cultura. São significados que transcendem a infância. Fazendo um retrato sobre a cultura indígena e a liberdade esse é um aspecto bastante significante desses povos, outra questão colocada por ela e considerada impactante sobre a mulher, sua representação no Brasil e com mulher universal. Ela não está lá na luta com a espada na mão, mas está lá nos bastidores pela sobrevivência e isso se torna muito poderoso, tocante, enfim cada lugar traz um tema, ou vários incômodos de relações bastante fortes e remete um leque vasto de experiências, encantamentos e surpresas, esse encontro com outro é a possibilidade do encontro consigo mesmo...

Ao finalizar do diálogo Renata Meirelles faz uma fala sobre que “O Território do Brincar” ser um lugar de espelhamento que temos na criança, que elas reprodu-

zem nossa beleza humana que existe. Quando falamos nesse brincar, acredita-se que vai além da própria criança, estamos falando de desenvolver as potencialidades de todos os humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio como já visto nas pesquisas o homem sempre brincou ao longo da história atravessando diversos povos e culturas, nas sociedades rurais o brincar constituído como uma atividade comum entre adultos, brincar coletivo com elementos culturais das crenças, costumes e do folclore. Entretanto em meados do início do século XIX, vem o predomínio de produção de bens e materiais a partir desse advento as atividades lúdicas se fragmentam, passa ser especificidade de interação infantil, também vem acompanhado do surgimento da industrialização dos brinquedos.

Para (TUBELO, 2018) Os brinquedos comercializados na atualidade são mencionados de forma crítica por muitos pesquisadores, como uma via de consumo influenciado pelo materialismo cultural da qual o brinquedo não escapou no mundo moderno e assim as publicidades nas mídias de massa influenciam ao consumo exacerbado por tanto precisamos nos atentar para as intencionalidades desses brinquedos no mundo contemporâneo.

Sabemos que a cultura lúdica se aprende brincando, pois brincar é fazer de um "prato chapéu", ver na caixa de papelão um "teatro de fantoche" ou um pano com alguns nós se transformar em boneca. Conseguintemente com essa fragmentação fica constatado que sobre a cultura do brincar ao relacionar as brincadeiras e jogos fazendo uma comparação entre a reação da criança e do adulto ao brincar, percebe-se que a criança está disposta as experiências, pois quando brinca ela cria, recria, imagina elabora suas próprias hipóteses sem se preocupar com julgamentos. O adulto com uma bagagem cheia de experiências passa a ser seletivo e não experimenta com a mesma facilidade como as crianças, fazendo juízo de valor antes mesmo de vivenciar.

Inquestionavelmente em conformidade com os estudos o brincar proporciona aprendizagem e integra as crianças socialmente. Pois, o jogo, brinquedo e a brincadeira introduzem a criança em um universo de sentidos não somente de ações, onde aguça o imaginário dela para a fantasia com o real, tornando o mundo representado mais atraente para a criança, através do imaginário sai do mundo real para o "faz de conata". Com toda certeza pelas brincadeiras a criança expressa seus sentimentos, sejam eles de alegrias ou frustrações, este papel é fundamental para se estabelecer uma relação de um adulto confiante em suas atitudes.

Embora saibam que ainda temos um extenso caminho a percorrer no que tange as referências sobre o brincar, no sentido de internalizar os conceitos e os educadores assumi-lo em suas práticas mais especificamente na educação infantil, pois temos muitos parâmetros que trouxeram importantíssimas contribuições a este artigo com relação às questões de resgate do brincar nas instituições infantis. Em consonância foram inúmeros os apontamentos que

vislumbram "Trilhas" para as escolas

efetivamente viabilizar ambientes educativos com jogos, brinquedos e brincadeiras e, sobretudo os educadores serem facilitadores desses espaços brincantes para as crianças.

A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

ABSTRACT

This article aims to reflect on the theme "The Importance of Games, Toys and Games" for children. For the approach, authors and / or guidelines that dialogue with the theme were selected, carrying out the present work through bibliographic references. Playing is one of the specifics of childhood, play is part of the child's needs, so the child expresses his imagination by bringing up his feelings.

The playful experience for children is an experience full of enthusiasm / contentment that contributes to expanding their diverse skills, making the child progress continuously by developing cognitive, motor, socioemotional and others. For, it is an opportune occasion for the child to create / recreate, to reproduce situations such as conflicts, emotions brought into his daily life. Through play, learning happens in a concrete way, stimulating fundamental skills for the child. Through symbolic games the child has understanding, reflection and the reorganization of his intellectual structures, the intentionality of playing and playing should be constant in this child's life, because it is through this moment of entertainment that challenging situations arise, which children do everything to face them, providing development.

Thus, it is clear that the game, toy and play worked together. They are interdependent axes and which, when properly approached, provide meaningful learning that develops various competences and skills in the child.

Keywords: Play, toy, game, spontaneous, essence, potential, cognitive.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: Il

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT: Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL, igualdade

racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2011.

FRUFREK, Giselle. O brincar e a natureza: relações entre o ser e as descobertas / Giselle Frufrek. - São Paulo: Supimpa, 2019.96 p.; 21 cm.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME / DOT, 2016. SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p. Il.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015 72p.: il. BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/196. Brasília:

Senado Federal, 1996.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p. il.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e; Jogos do mundo todo / Tiago Aquino da Costa e Silva, Alipio Rodrigues Pines Junior, Cristiano dos Santos Araújo, Merie Hellen Gomes de Araújo da Costa e Silva. – São Paulo: Supimpa, 2018,72 p.: il.

TUBELO, Liana Cristina Pinto; A antropologia do brinquedo / Liana Cristina Pinto Tubelo. –São Paulo: Supimpa, 2018,54 p.: il.

TUBELO, Liana Cristina Pinto; O brincar para todos: inclusão em múltiplas linguagens / org. Liana Cristina Pinto Tubelo. São Paulo: Supimpa, 2019. 116 p.; 21 cm.

DOCUMENTOOS ELETRÔNICOS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.

Publicado em: ago. 1997.Disponível em:<www.scielo.br/scielo. php?pid=S0101 73301997000200011&script=sci_arttext >. Acesso em: 10 de maio. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar na educação infantil. Youtube, Entrevista gravada em 2010. Disponível em: <https:// youtu.be/09w8a-u-AUU> (UNESP) < https://goo.gl/7sghy2>. Data do acesso: 13 de maio 2021.

KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.): Jogo, brinquedo, brincadeira, e a educação (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017. 3,3 MB; e - PUB. Vários autores.

KISHIMOTO, Tizuko M. USP, (Youtube). Resenha completa e objetiva do livro "JOGO, BRINQUEDO, BRINCADEIRA E A EDUCAÇÃO" Entrevista gravada em: Estreou em 12 de nov. de 2020. Disponível em: Intensivo Pedagógico<https://youtu.be/bYOh8ZndfeE >Data do acesso: 14 de maio 2021.

MEIRELLES Renata, (Youtube). Diálogos do Brincar #1 - 'Um olhar para o brincar', com Renata Meirelles e David Reeks" Entrevista gravada em: Estreou em

18 de fevereiro de 2016. Disponível em: Território do Brincar<https://youtu.be/FNFgaKbDt-8 >Data do acesso: 17 de maio 2021.

SILVA, Simone Pereira da. COSTA, Theles de Oliveira. A Importância dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil. Revista MultiAtual, v. 1, n.4., 28 de agosto de 2020. Disponível em: Disponível em: < https://www.multiatual.com.br/2020/08/a-importancia-dosjogos-e-brincadeiras.html>. Acesso em: 18 de maio. 2021.

PIAGET, Jean Wilian Fritz. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro:

Guanabara Koogan, 1978. Portal Nova Escola, Educação infantil lugar de aprendizagem. Disponível:<https://novaescola.org.br/conteudo/118/educação-infantil-lugar-aprendizagemcreche-preescola/ >. Acesso em 10 de maio de 2021.

Portal Brasill.com, Portal da Educação Teóricas. Teoria da aprendizagem sóciohistórico de Vygotsky. Disponivel:<http://www.obrasill.com/educacao/teorias-daaprendizagem/teoria-daaprendizagem-socio-historica-de-vygotsky/> Acesso em: 11 de abril de 2021.

A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

EDINEIDE GOMES DOS SANTOS OLIVEIRA

RESUMO

Ensejando a concretização do reconhecimento da identidade, história e cultura de um grupo étnico, o presente trabalho possibilitou reconhecimento, igualdade das raízes africanas da nação brasileira. Outrossim, objetivou-se discutir questões relacionadas à inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sobre a relevância e necessidade da aplicabilidade da temática no contexto escolar, na procura por valorizar os sujeitos e sua cultura. Entendendo que quando estamos inseridos em uma relação hierárquica vertical e bem definida, as ideias, preferências, valores e atitudes das pessoas que delimitam as necessidades e ocupações da escola prevalecem. Existem temas que, embora sejam de fundamental importância e que constem nas políticas educacionais, costumam ser silenciados dentro da escola. Um desses temas será abordado neste trabalho são os conceitos sobre a questão étnico/racial, onde agregamos racismo, preconceito e discriminação. O estudo pretende trazer contribuições e sensibilização acerca da visão da educação sobre a questão étnico-racial.

Palavras-chaves: Cotidiano Escolar; História; Cultura Afro-Brasileira; Africana.

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país do continente americano que recebeu o maior fluxo de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, com negros e mestiços descendentes da África, que atualmente representam hoje um número muito grande da população brasileira, onde tiveram uma notável participação na formação do nosso povo, na sua economia, sua cultura e sua história, contribuindo de forma decisiva para modelar a cultura e a identidade brasileira.

A meta deste esboço sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana objetiva a concretização do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura de um grupo étnico, que concentra a maior parte da população brasileira: os negros.

A guisa dessas orientações, têm se constituído incumbências das instituições de ensino, que ofertam cursos na modalidade de licenciatura e criação de horizontes reais de planejamento. Contudo, a medida corresponde ao cumprimento das expectativas o que prescinde o desenvolvimento de unidades de estudos, assim como projetos e programas, com fins à apropriação, de forma abrangente, sobre o componente curricular.

O objetivo principal deste estudo é discutir a proposta de estabelecimento de cotas raciais no ensino superior e como a instituição de ensino por meio de seus gestores realizam um acompanhamento desses alunos que ingressaram através dessa política de inclusão. Também se pretende fazer uma reflexão se ocorreram mudanças significativas na ação do gestor escolar em suas atribuições diárias em relação a esses alunos.

Esse ato se reverberou alcançando diversas esferas sociais. Para entendermos os motivos das lutas em favor da igualdade racial que tanto lutamos na contemporaneidade, é preciso regressar e entender fatos que fizeram com que a população negra não obtivesse as mesmas condições para usufruir de um dos mais importantes direitos que um cidadão possui: a educação.

A escravização foi o sistema mais brutal que a sociedade brasileira já produziu. Ela segregou, assassinou e limitou uma raça a ter os mesmos recursos em detrimentos de outra. Esse momento de barbárie na história do país também proibiu a presença de escravizados nas diversas instituições escolares. Analisaremos também, como o período pós abolição, não propiciou ao negro condições dignas de acessar e permanecer nas escolas brasileiras.

Impossível não mencionar como a sociedade brasileira reforça a ideia de atrelar o negro a determinado status social e como as questões de fenotipagem se instauram nas escolas e reforçam ainda mais práticas racistas. Esses comportamentos e discursos tornam a situação ainda mais maléfica.

A representatividade não depende do outro falar por alguém, mas sim de todos ecoar suas vozes de forma singular em um espaço coletivo contra a voz do sistema opressor monolítico e estrondoso. O ser humano é um ser múltiplo e se constitui em único, singular e irrepetível.

O Brasil precisa enfrentar o debate racial como se deve, isso se deve ao fato que é muito difícil ser negro e negra em um país que ainda insiste no mito da democracia racial que ainda insiste em colocar como violento quem se põe contra o sistema que é violento, é um país que tem a lógica Casa Grande e Senzala muito arraigada e enraizada com totais possibilidades de outro tipo de existência que não seja a da norma, a da regra, restituindo as humanidades negadas e deixar que população negra seja vista a partir de sua negritude e do seu axé.

Além de questões voltadas para currículo, o próprio ambiente escolar exprime uma imagem de valorização do indivíduo branco e essa atitude de certa forma, faz com que a identidade acabe se perdendo e os negros são afastados de seus direitos de cidadão e lutam por oportunidades semelhantes aquelas que são oferecidas aos brancos.

A lei 10.639/03 que estabelece diretrizes de se trabalhar a cultura e história afro-brasileira e marca o dia vinte de novembro como o Dia da Consciência Negra, uma data que representa a morte de um líder de resistência quilombola, Zumbi dos Palmares, que lutou pela libertação do povo africano escravizado, portanto um episódio bastante significativo, logo a legislação vai ao encontro das reivindicações do movimento negro.

O escravo passa a ser uma mercadoria de grande valor porque poderia ser utilizado pelo seu mercador da forma de seu interesse. O escravo não tinha direitos, a sua força de trabalho se encontrava à disposição do seu proprietário que utilizava de acordo com suas vontades. Portanto, a cultura africana está presente no Brasil na dança, na ginga, no vocabulário, na culinária, na formação da identidade que é um processo que está sempre em construção e é dinâmico, na religiosidade e na forma de cultuar o sagrado, é preciso mudar a realidade do homem e da mulher negra na sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO

DISCUTINDO ALGUNS CONCEITOS DE RAÇA NO BRASIL

O termo “raça”, bem como tantos outros presentes na língua portuguesa, possui um caráter de mutabilidade, isso porque em cada situação ou posição temporal absorve um significado diferente, molda-se à situação.

Como consequência direta desses diversos significados, é possível presenciar inúmeras formas de se comportar diante dos termos, sendo este mais recorrente quando abordamos ou discutimos a situação do negro no país. “Por que será? Na realidade, é porque raça ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade (GOMES, 2005, p.45).

Em sua criação o conceito raça era empregado exclusivamente na zoologia e na botânica, ou seja, para definir categorias ou espécies de plantas e animais. Posteriormente, adotou o significado de descendência ou linhagem, o que podemos interpretar como aqueles que possuem certos tipos de características físicas em comum, com esta definição em voga, François Bernier utilizou-a para definir grupos fisicamente contrastantes presentes na espécie humana.

Ao longo da história da humanidade muitas taxonomias raciais surgiram, a maioria destas utilizou como característica classificatória a variação da cor da pele e facultativamente sua localização geográfica. No início estas classificações não possuíam o intuito de desmembrar a espécie humana, explanando um pouco sobre as primeiras classificações Seyferth coloca:

Aliás, as primeiras classificações sistemáticas [...] como a de Cuvier, que

dividiu a humanidade em três subespécies – caucasiana, etiópica e mongólica – e depois as subdividiu por critérios mistos, físicos e culturais. Antes dele, em 1758,

Lineu identificou seis tipos raciais – americano, europeu, asiático e africano, além de Homo ferus (selvagem) e Homo monstruosus (anormal); e Blumenbach, em 1806, estabeleceu cinco raças – caucásica, mongólica, etiópica, americana e malaia (SEYFERTH, 1995, p.176).

Porém, na França por volta dos séculos XVI- -XVII a relação entre classes sociais começa a ser afetada pela definição de raça, a nobreza e a plebe eram justificadas por uma crença na existência de um sangue puro no primeiro grupo social. Sobre esta trajetória do conceito raça, Munanga explana:

Percebe-se como o conceito de raças 'puras' foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvesse diferenças morfo biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes (MUNANGA, 2004, p.17).

A classificação da espécie humana em raças e sub-raças foi decorrente do agrupamento de diversos critérios físicos e químicos, em nossa sociedade muitas vezes optamos por classificar diferentes objetos, documentos ou animais. A vasta diversidade humana não passou despercebida e tornou-se também alvo de nossas classificações, e infelizmente possibilitou também a hierarquização das raças. A respeito da hierarquia racial construída a partir das ideias de raça e suas consequências, Munanga coloca:

Assim, os indivíduos da raça "branca", foram decretados coletivamente superiores aos da raça "negra" e "amarela", em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA 2004, p.21).

O conceito de raça já foi desqualificado pela ciência quando nos referimos aos seres humanos, mas ele continua muito presente no imaginário da sociedade, em especial da sociedade brasileira. Hoje podemos considerar o conceito de raça nutrido de alto valor político e ideológico, por isso o Movimento Negro e alguns intelectuais ainda utilizam este termo, considerando-o importante na discussão do racismo, "porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais [...] mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes as mesmas" (GOMES, 2005, p.45).

RACISMO E EXCLUSÃO E AS LEIS

Ao estudar a história do negro na sociedade brasileira, percebemos que no

período pós-abolição, os negros não tiveram relações de igualdade social no Brasil. Eles não tiveram acesso às mesmas condições de sobrevivência como os brancos da sociedade brasileira (VALENTE, 1987).

As políticas de incentivo à imigração com o intuito de "branquear a população", aliadas aos discursos que ajudavam a ocultar a desigualdade existente entre negros e brancos, contribuíram para perpetuar estruturas racistas na sociedade, identificáveis em diversos âmbitos (SILVA, P., 2008). Além dos problemas elencados acima, o negro sofreu diversas dificuldades para ter acesso à educação. Garcia (2007, p. 34), por exemplo, nos revela que:

A educação no sistema escravocrata com suas escolas de "primeiras letras", diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença de escravizados já que, por lei (art. 6° da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou "protegidos" por ex-senhores poderiam freqüentá-las (GARCIA, 2007, P. 34).

Assim como Garcia (2007), Souza (2009, p. 28) também enfatiza o modo como a escola rejeitava o alunado negro:

[...] conforme registrado em relatórios da Instrução Pública de São Paulo, havia receios de aceitar matrículas de crianças negras na escola, dado o medo das famílias brancas que poderiam recusar-se a manter seus filhos nas instituições, receosas da proximidade entre os desiguais. Na sociedade e na escola, a presença do corpo negro e os seus valores civilizatórios, suas culturas e crenças não aceitos ainda impelia um posicionamento tão temeroso quanto o fora antes da abolição da escravatura, contexto em que havia a proibição aos negros para aprender a ler e escrever, pelo fato de haver o perigo de "derramar a instrucção pela classe escrava" (BARROS, 2005, p. 84 apud SOUZA, 2009, p. 28).

"O domínio das letras poderia facilitar rebeliões, insurgências e desobediências" Neste mesmo trabalho, Souza (2009) revela como as desigualdades sociais se manifestam e mostram a diferença existente entre o percurso escolar da criança ou jovem negro em relação ao branco.

Já Rojo (2009) expõe, com a história de "Zé Moreno", as relações existentes na escola e como elas contribuem para rejeitar o alunado negro. Os dados de Paixão et al., (2011, p. 212) nos trazem também como há uma dicotomia entre o acesso de crianças negras e o acesso de crianças brancas na primeira fase da educação infantil: "de acordo com os indicadores da PNAD 2008, o percentual de crianças brasileiras entre 0 e 3 anos que frequentavam a creche foi de 18,1% na população residente como um todo. Entre as crianças brancas, este percentual foi de 20,7% e, entre as crianças pretas e pardas, de 15,5%". Nos dados referentes ao acesso entre crianças de 4 a 5 anos, Paixão et al., (2011, p. 213) indicam que:na comparação entre os anos de 1998 e 2008, verifica-se que ocorreu uma forte elevação, em 27 pontos percentuais, do peso relativo das crianças brancas que frequentam estabelecimentos de ensino. Entre as crianças pretas e pardas, o aumento foi de 24,7

pontos percentuais. Ou seja, mais uma vez ocorreu um aumento das assimetrias de cor ou raça no indicador (PAIXÃO et al., 2011, p. 213).

Para as crianças de 6 anos, a diferença entre o acesso a crianças negras e brancas continuam, pois, os autores Paixão et al., (2011) enfatizam como o número de crianças brancas na escola continua maior, em relação a crianças negras. Mas não são apenas esses dados que mostram as relações raciais na educação, uma vez que, um estudo realizado pela UNESCO revela como algumas escolas se referem ao aluno negro:

Os alunos dizem que a professora prefere uma aluna (branca) específica e pretere um aluno (negro): A Y., branca, é a mais queridinha de todos os professores, da diretora de todo mundo. Só porque ela é da Argentina. E o B, negro, é o mais odiado. A justificativa encontrada pelos próprios alunos para as professoras não gostarem do aluno negro é: Porque ele é negro. Nesse sentido, os colegas comparam os dois alunos: A Y. apronta, ela (a professora) não fala nada, agora, quando o B apronta, ela já vem xingando, chamando ele de pretinho, essas coisas. Os alunos classificam o comportamento da professora de "racismo" e enfatizam o que para eles é o racismo: Se não é racismo o que é racismo? Racismo é a pessoa que não gosta de pessoa morena. Negra. Negro (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p. 258).

Esse é apenas um dos muitos exemplos que mostram a "seleção" por alunos brancos, mas, há também, dificuldades nas relações entre os alunos. Há exemplos de crianças que rejeitam o negro, pais que percebem como os negros são rejeitados, etc. (cf. ABRAMOVAY e CASTRO, 2006).

Nos últimos anos, temos assistido a diversas ações, tanto no âmbito governamental, ou seja, políticas de estado, como no debate no campo educacional, que questionam essas estruturas, buscando formas de superação. De fato, tais ações ajudam a diminuir, ainda que timidamente, o foco existente entre o acesso aos bens materiais e simbólicos que têm a população negra em relação à população que não se declara negra (cf. GARCIA, 2007).

No entanto, diversos âmbitos da vida social brasileira testemunham a persistência de práticas e estruturas que consolidam o racismo e contribuem para que o cidadão negro não tenha o mesmo acesso aos bens materiais e simbólicos, se comparada com o branco. A área da educação, por exemplo, testemunha isso com muito rigor. Se tomarmos os dados apresentados por Rosemberg (1998, p. 75), perceberemos como o racismo se manifesta estruturalmente no percurso escolar do alunado negro.

No que diz respeito especificamente à educação, os dados apresentados por Rosemberg (1998) são, da mesma maneira, alarmantes. Através da análise de indicadores de pesquisas realizadas pelo IBGE e pelo MEC até o começo da década de 1990, apresenta-se a diferença de acesso e aproveitamento escolar entre brancos e negros, mas na própria instituição escolar, que não está imune a, dentro de si mesma, perpetuar estruturas de exclusão do alunado negro. Assim, os negros:

[...] enfrentam maiores dificuldades

de acesso e permanência na escola, assim como enfrentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos. Em linhas gerais, as pesquisas sobre oportunidades educacionais têm encontrado trajetórias escolares diversas para amarelos, brancos, pardos e pretos, evidenciando desvantagens para estes últimos no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (ROSEMBERG, 1998, p. 79).

Ou seja, os fatores elencados acima têm um efeito direto no rendimento e aproveitamento escolar dos negros, no que diz respeito ao percentual de analfabetismo, número menor de pessoas com escolaridade completa, bem como à quantidade de negros que tem acesso à universidade. Todos esses dados apontam para uma desigualdade que tem explicações que vão além da desigualdade socioeconômica. Assim como Rosemberg (1998) relata, as dificuldades que os negros enfrentam para acesso e permanência na escola, Souza (2009, p. 34-35)

igualmente revela tais problemas, ao comentar que:

[...] a falta de equidade mostra-se mais aguda para as pessoas negras de ascendência africana em cujos corpos os traços fenotípicos ainda são motivos de preconceito e discriminação, nem sempre explicitados verbalmente, mas relatados em diversas pesquisas educacionais. Segundo dados do Censo Escolar de 2007, entre os jovens brancos de 15 a 17 anos, 70% haviam concluído o ensino fundamental, enquanto que dentre os negros, apenas 30%. No ensino médio, 62% de jovens brancos, de 15 a 17 anos, estavam na escola, enquanto o percentual de negros, na mesma faixa etária era de 31%. Considerando-se o recorte etário aos 19 anos, 55% de brancos concluem o ensino médio enquanto apenas 33% de negros conseguem concluir. Além disso, da população branca acima de 25 anos, 12,6% detém diploma de curso de nível superior, enquanto dentre os negros a taxa é de 3,9%. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, de 2008, evidenciam a falta de equidade (SOUZA, 2009, p. 34-35).

A instituição escolar é, portanto, um lugar no qual o preconceito racial pode se fazer presente. Além do apontado por Rosemberg, as práticas escolares manifestam o racismo na maneira como se trata o aluno negro e nas oportunidades que propicia a este de seguir para níveis mais altos da escolaridade. Como aponta Itani (1998, p. 120):

[...] nossas escolas não possuem as mesmas quantidades de negros e brancos, muito embora a raça negra faça parte da composição da população brasileira. Os alunos descendentes dela não se fazem presentes na mesma proporção nas salas de aula. Observa-se que esses alunos não estão nos bancos universitários. Quase sempre eles não chegam nem ao ensino médio. Já no primeiro ano do segundo grau é visível que existem menos alunos negros do que brancos. Sem dizer das classes de segundo grau das escolas privadas, onde estão os que conseguem chegar ao ensino universitário (ITANI, 1998, p. 120).

FORMAS DE RESISTÊNCIA

É preciso demarcar e deixar evidente em qualquer análise que se faça que o racismo existiu, existe e continuará existindo as lutas e formas de resistência se constituem e se concretizam em movimentos com a organização da população negra que é a maioria no Brasil:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 186).

Existiram diversas lutas de grupos do Movimento Negro se constituindo em inúmeras formas de resistências dos que foram escravizados, desmistificando a ideia de uma nação homogênea. Essa tentativa de uma identidade nacional, de uma nação homogênea só emerge, ou seja, só vem à tona em momentos de Copa do Mundo, no momento em que todos dizem "eu sou brasileiro com muito orgulho, com muito amor" porque no cotidiano dos brasileiros as diferenças são patentes principalmente se esses brasileiros forem homens negros e mulheres negras.

Portanto, a ideia de raça constituída enquanto conceito sociológico continua sendo um critério de estratificação social e de percepções morais demarcando as oportunidades e ascensão de mobilidade social da população negra, demarca a possibilidade de estar vivo ou morto, não é por acaso que temos nas estatísticas da violência que está atrelada a questão racial, por isso se tem um número alarmante jovens negros, pobres, favelados que conseguem se constituir em números mais aviltantes que países que vivem em guerra civil.

O critério de raça não está só na estratificação social, mas está na construção subjetiva do ser negro, do ser branco e como a pessoa é construída, é percebida por si e pelo outro, sobretudo pelo olhar do branco. Essa desconstrução do Brasil racista tem como resultado as políticas afirmativas. Tornar-se negro nas duas décadas do século XX assume uma conotação positiva que historicamente tornar-se negro não era um elemento positivo, muito pelo contrário, era o tornar-se branco que possibilita ascensão na sociedade.

A sociedade brasileira, embora enfrente constantemente impasses e contradições acerca do reconhecimento de direitos aos quais todos os negros devem ter acesso, apresenta, gradativamente, mudanças significativas e que vão empoderando negros e negras que foram estigmatizados por muitos séculos e se levantam para assumirem seus lugares. Nesse sentido:

[...] ações afirmativas precisam ser implementadas pelas universidades, institutos e escolas abrindo-se assim novos territórios para práticas formativas que girem em torno da História e Cultura Africana e Indígena, relações étnico raciais, diversidade, preservação de nosso patrimônio material e imaterial (ROCHA, 2012, p. 98-99).

Esses elementos e essas lutas de resistência dos grupos do Movimento Negro trazem a possibilidade de uma geração de orgulho de ser negro e conseguir reconstruir a valorização desse povo que foi

escravizado, inferiorizado, excluído, martirizado, massacrado por mais de três séculos e mesmo com todas essas conquistas.

O Brasil é um país multicultural em que temos a influência da cultura afrodescendente, indígena, europeia, temos várias participações de culturas para a formação de nossa cultura, de nossa identidade, de nossa formação enquanto povo, enquanto nação:

[...] se evidencia quando em condições sociais dadas, de supostas qualidades entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (CAVALHEIRO, 2005, p. 26).

Os negros e os afrodescendentes têm uma participação muito forte na formação do povo brasileiro. Temos no Brasil uma diversidade muito forte e isso é perceptível na cultura, na dança, no vocabulário, na culinária, na forma de colocar diante do sagrado.

A Lei Nº 10.639 torna obrigatório no Ensino Fundamental e Médio o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, não previa o ensino da cultura indígena nas escolas brasileiras. O texto estabelece que o conteúdo programático inclui diversos aspectos da história e da cultura dos povos que formaram a população brasileira.

A nossa cultura, nossos costumes, nossas práticas estão permeados da presença de escravos negros no período da escravização, por exemplo a origem de nossa bebida, de nossa culinária, de nossa dança, no nosso vocabulário. Quando se pensa no negro, logo se tem a ideia de escravo, ou o pior, no preconceito não se pensa na influência que nossa cultura e formação da nação brasileira enquanto

Estado graças a presença do negro e sua cultura em nosso território.

É interessante salientar que aspectos como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil. A cultura negra e indígena brasileira, ou seja, o negro e o índio na formação da sociedade nacional foram incorporados aos currículos com a promulgação da Lei Nº 11.645 (BRASIL, 2008).

No contexto educacional, medidas afirmativas que visam combater as desigualdades sociais brasileiras, bem como propiciar desconstruções e construções necessárias para práticas da promoção de igualdade racial.

A legislação pertinente à Educação das Relações Étnico Raciais que vislumbra mudanças de olhares e sentido novo sobre a população negra brasileira com novas abordagens históricas, sociais e culturais. Segundo Tardif (2002), muitas vezes as legislações são impostas com repercussão direta nas práticas docentes, sem que haja uma adequada preparação destes para os fins que são buscados.

As garantias constitucionais não significam, necessariamente, que a realidade será marcada pelo acesso universal a uma educação de qualidade: "[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando rela-

ções étnicorraciais e sociais, desalienando processos pedagógicos" (BRASIL, 2013, p. 501).

AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

O processo de redemocratização brasileira é algo recente na sociedade, mediante a um alto grau de desigualdade que passou a dar interferência nas conquistas de cargos e almejar maiores patamares na sociedade, pois de acordo com Florestan Fernandes (1978), afirma que os negros eram antes evitados e repudiados nos escritórios, nas fábricas, nos bancos e em grandes empresas comerciais.

As políticas afirmativas são inerentes de uma sociedade que vivem sob um estado de direito democrático, para um alcance maior do ensino superior, desta forma a política conhecida como cotas pregam o ideal de igualdade, que neste sentido, assistem a um direito constitucional do direito à educação, segundo Carmem Lúcia Antunes Rocha (1996).

De acordo com Luciana Jaccoud e Nathalie Beghim (2002), os argumentos básicos para a inserção de uma política pública é oferecer tratamento de igualdade a todos e que de acordo com Joaquim Barbosa Gomes (2002), não se alcança um parâmetro de superação das desigualdades apenas nas políticas de educação, mas num todo que deve ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

[...] definem-se como políticas públicas e privadas voltadas a concretização do princípio constitucional do princípio constitucional da igualdade material à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e da competição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2002, p.128).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema abordado e os debates acerca da importância do ensino da cultura afro brasileira no âmbito escolar enfatizando a história e sua evolução, surgiram com o intuito de estabelecer uma discussão de como trabalhar a interdisciplinaridade abordando Cultura Afro-Brasileira e História Africana na sala de aula, objetivando detalhar as contribuições dos negros e índios para a formação do povo brasileiro. O esboço sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propicia reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura de um grupo étnico, que concentra a maior parte da população brasileira.

Vimos que no decorrer da história o estudante negro no ensino fundamental apresenta diversos empecilhos para prosseguir com sucesso e disputar vagas em universidade pública com alunos considerados brancos. E a partir do momento que esses estudantes cotistas ingressam no ensino superior acabam vindos com uma bagagem de defasagem educacional e que na maioria das vezes não haverá um apoio pedagógico para que eles tenham as mesmas oportunidades pedagógicas que os demais. Porém, o Ministério da Educação já consegue visualizar essa defasagem e criará um programa nacional para capaci-

tar os alunos cotistas que ingressarem nas universidades federais.

As políticas de ações afirmativas surgem para corrigir um erro histórico baseado na exclusão, porém ainda se faz necessário, muitas lutas e legislações. É notório que defendo as políticas de ações afirmativas e elas são necessárias para equalizar a educação no nosso país.

Nesse sentido, no campo educacional, a Lei Nº 10.639/2003 traz no seu contexto os anseios dos afro-brasileiros principalmente aqueles ligados aos movimentos sociais e de articulação dos direitos civis, políticos, sociais e econômicos –, de valorização de sua historicidade, riqueza cultural e da ancestralidade africana que são resgatados e valorizados de forma equânime na sociedade brasileira.

A Lei incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e formação da sociedade nacional "resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil". Nessa trajetória está o esforço de tornar efetivo o ensino de História e da Cultura Afrobrasileira na Escola uma vez que estar assegurado por lei não garante a efetivação concreta do ensino no currículo na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

- ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social. Acesso em 23/04/2020.

- BEGHIN, Nathalie e Jaccoud, Luciana. "Desigualdades Raciais no Brasil – um balanço da intervenção governamental". Brasília, IPEA. 2002.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em Preto e Branco. São Paulo: Ática, 2005.

- BITTENCOURT, Circe Maria F. Pátria, Civilização e trabalho. São Paulo: Loyola, 1990.

- BRASIL. Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afrobrasileira", e dá outras providências. 2003.

- CAVALLEIRO, Eliane. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

- Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

- REYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. 4. ed. São Paulo: Global, 2003.

- MOREIRA, D. & BATISTA SOBRINHO, A. Casamentos Interraciais: o Homem Negro e a Rejeição da Mulher Negra.

In: COSTA, A. O. & AMADO, T.

Alternativas Escassas: Saúde, Sexualidade e Reprodução na América Latina. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

- MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: Sugestão de um Quadro de Referência para a Interpretação do Material sobre Relações Raciais no Brasil. São Paulo: Revista Anhembi, 1955.

- OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: Entre as Representações dos Africanos no Imaginário Ocidental e o Ensino na História da África no Mundo Atlântico (1990-2005). 2007.404f. Tese (Doutorado em História)– Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. -

PAIM, Elison Antonio. Memórias e Experiências do fazer-se Professor. 538f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

- ROCHA, Aristeu Castilhos da. História e Cultura Afrobrasileira: Lei 10.639/2003 como Um Caminho para Formação Docente. In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et al. (Org.). Mosaico de Vivências Acadêmicas.

Cruz Alta; Santa Maria: Unicruz: Pallotti, 2012.

- RODRIGUES, Raimundo Nina. As Raças Humanas e a Responsabilidade

Penal no Brasil [1894]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1933.

AS MULTILINGUAGENS NO ENSINO DA ARTE

ELISABETE CAU DOS SANTOS

RESUMO

O foco do artigo foi analisar os estudos artísticos , centrado em suas múltiplas linguagens de: a música, o teatro, a dança e as artes visuais, vistas como “um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações mediante a realização do fazer artísticos, esse processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético inclui atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura onde vive esse aluno a organização do fazer artístico surge novas abordagens metodológicas, abordagem triangular do qual o objetivo visava a melhoria do ensino da Arte que fundamentasse em uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Arte educação, múltiplas linguagens, recursos digitais.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade abordar a organização do ensino da Arte e as linguagens especificas, e no contexto que ela se apresenta. Desse modo, o fazer artístico deve pautar-se nos fun-

damentos estéticos e artístico do conhecimento humano. Sendo ela patrimônio histórico e cultural da humanidade. O esperado é que a escola, seja um local de conhecimento de multilinguagens com finalidades sociais na educação. Embora, esse fazer artístico seja abordado ou não, se faz necessário respeitar a percepção dos alunos e incluir metodologias, de maneira singular respeitando as manifestações artísticas do aluno. Para tanto, os docentes precisam ressignificar os sonhos destes alunos a Arte pode ser um caminho privilegie os saberes acumulados pelos indivíduos difundir métodos com finalidades sociais, que desenvolva as competências e habilidades para a formação do ser humano.

Freire diz que:

Ensinar significa acompanhar e instrumentalizar com intervenções, devoluções e encaminhamentos esse processo de mudança de apropriação do pensamento, dos desejos e sonhos de vida. Educador ensina, enquanto ensina aprende a pensar (melhor) e a construir seus sonhos de vida. (FREIRE, 1996, p.17).

A busca de efetivar estes conhecimentos pressupõe a construção de cidadãos conscientes, que participem criticamente e desenvolvam a sensibilidade o imaginário de modo transformador. Desse modo, o intuito deste artigo é contemplar o currículo o ensino das competências e habilidades nas linguagens artísticas com o uso de tecnologias e recursos digitais. Diante do que estamos vivenciando na sociedade com a pandemia, como inserir as linguagens artísticas esperadas pelos currículos através do ensino remoto? Como desenvolver a Arte com foco no desenvolvimento das competências dos fundamentos estíticos e artísticos , bem como possibilitar as crianças o acesso as linguagens da Arte que incluem manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer as imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais indispensáveis na contemporaneidade utilizando tecnologias digitais no ensino remoto.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE

O objeto de conhecimento da Arte é o próprio universo da Arte. Na escola fundamental o foco dos estudos artísticos está centrado em algumas de suas linguagens: a música, o teatro, a dança e as artes visuais, vistas como “um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos quanto o desenvolvimento da competência de configurar situações mediante a realização de do fazer artísticos. Ou seja, manipular, organizar, compor, significar, decodificar, interpretar, produzir, conhecer imagens visuais, sonoras e gestuais/corporais são requisitos indispensáveis ao cidadão contemporâneo.

A percepção estética, alimentada pela interação com o fenômeno artístico objeto de cultura, em razão disso a história é organizada de relações formais. (PCN – Artes)

Assim as propostas curriculares do ensino da Arte de acordo com PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, SEE/CENP

Propostas Curriculares para o Ensino da Educação Artística e os Parâmetros Curriculares Nacionais -MEC, são três os eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem em Arte:

1. Produção em Arte: o fazer artístico é o próprio ato de criar, construir, produzir. São os momentos em que a criança desenha, pinta, esculpe, modela, recorta, cola, canta, toca um instrumento, compõe, atua, dança, representa, constrói personagens, simboliza... Esse processo de pensar/construir/fazer lúdico e estético inclui atos técnicos e inventivos de transformar, de produzir formas novas a partir da matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura onde vive esse aluno. É necessário pesquisar, experimentar incessantemente na busca do signo que representará a sua ideia. Esse fazer é exclusivo de cada um, por isso mesmo cada produção artística tem a marca única de quem a fez, porque é a maneira particular de cada ser humano exteriorizar sua visão de mundo, sua forma de pensar e sentir a vida.

2. Fruição: apreciação significativa da Arte e do universo a ela relacionado Arte é linguagem. A apreciação estética é o próprio ato de perceber, ler, analisar, interpretar, criticar, refletir sobre um texto sonoro, pictórico, visual, corporal. Supõe a decodificação dos signos das linguagens da arte, o estudo de seus elementos, sua composição, técnica, organização formal, qualidades etc. É uma "conversa" entre o apreciador e a obra, em que estão presentes também a intuição, a imaginação, a percepção. O professor deverá proporcionar a seus alunos a leitura das mais diversas obras de Arte e produtos artísticos, de todas as épocas, povos, países, culturas, gêneros, estilos, movimentos, técnicas, autores, artistas..., assim como as produções da própria classe envolvida.

3. 3. Reflexão: a Arte é produto da história e da multiplicidade das culturas humanas Além do fazer e do apreciar arte, é de fundamental importância a contextualização da obra de arte; todo o panorama social, político, históricocultural em que foi produzida; como ela se insere no momento de sua produção e como esse momento se reflete nela. Pensar a Arte como objeto de conhecimento. É a história da produção artística[...]

Portanto a tríade sobre a maneira que o currículo se organiza, deve ser pautada no desenvolvimento das competências e habilidades dentro das características dos estudantes suas ações e pensamentos. Para o professor é determinante que tenha responsabilidade com o ensino e qualificação profissional. Os conteúdos de Arte e as metodologias abordadas devem ter significados e que produzam a aprendizagem dos alunos.

A fim de simplificar a organização do fazer artístico surge novas abordagens metodológicas, abordagem triangular do qual o objetivo visava a melhoria do ensino da Arte que fundamentasse em uma aprendizagem significativa. Atentar-se para um conhecimento crítico não somente para os aluno, mas também para os

professores. Para Barbosa" (...) refere-se à uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto" (Barbosa, 2010, p. 10).

A proposta triangula define três eixos estruturantes Apreciar,

contextualizar e praticar

Ele pode fazer suas escolhas metodológicas, é permitido mudanças e adequações, não é um modelo fechado, que não aceita alterações. Não é necessário seguir um passo a passo. Para Barbosa" (...) refere-se à uma abordagem eclética.

Requer transformações enfatizando o contexto" (Barbosa, 2010, p. 10). O intuito da abordagem não se refere especificamente a um modelo ou método, porém o objetivo foi ressaltar que a metodologia praticada pelo professor, não precisaria ter cunho teórico padronizado e sim uma flexibilidade do processo. Pereira (2013).

O eixo contextualização abrange os aspectos contextuais que envolvem a produção artística como manifestação simbólica histórica e cultural. nesse eixo, observa-se o que se transforma e como se revelam as representações que os grupos fazem de si e dos outros. Ele abrange, também, a análise das relações de poder que criam certas representações, diferenciando e classificando hierarquicamente pessoas, gêneros, minorias (PEREIRA, 2013, p. 22).

O eixo apreciação requer uma interação entre o sujeito e o objeto da Arte, nesse caso está ligado em que o sujeito domine os códigos estruturantes que se entrelaçam nos aspectos simbólicos da produção artística.

No eixo de produção, estão envolvidos aspectos da criação artística. Nele, o sujeito torna-se autor e precisa mobilizar conhecimentos sobre as linguagens para transformar em invenções artísticas. Aqui estão envolvidos elementos de natureza formal e simbólica. O sujeito mobiliza conhecimentos tanto conceituais quanto procedimentais, inventando tecnologias, adaptando materiais, articulando ideias (PEREIRA, 2013, p. 22).

A INSERÇÃO DO FAZER ARTÍSTICO REMOTAMENTE

Ao abordar o currículo de arte e diante do que estamos vivenciando na sociedade com a pandemia, como inserir as linguagens artísticas esperadas pelos currículos através do ensino remoto? Creio que é uma questão, que está sendo abordada nas discussões escolares. Embora, saibamos que a dificuldade apresentada reflete, a pensar que o fazer artísticos está ligado a manipulação de objetos, expressividade, imaginação, movimentos.

Ao depararmos com essa dificuldade é possível produzir Arte remotamente? Se entendermos o currículo e sua proposta, o ensino da Arte está ligado intimamente com a vivência do aluno e a Arte é um produto cultural e social, então nessa perspectiva, sim é possível.

Há, possibilidades de introduzir a arte mediada por tecnologias presente no cotidiano dos alunos. Entretanto articular o ensino da Arte, por meio remoto também é um desafio da contemporaneidade para os professores, pois muitos desconhecem os recursos digitais disponíveis.

Será necessário adequar-se aos novos movimentos de mudança de paradigma e investir em formações continuadas, que refletirá em novas habilidade no seu processo pedagógico. Além disso, mediar o aprendizado dos alunos com ideias inovadoras para atingir os resultados esperados na aprendizagem.

O professor pode propor, visitas em exposições virtuais, construir objetos de artes, fotografias, vídeos, até mesmo vivenciar a Arte em seu cotidiano que as vezes não se percebida durante as aulas presenciais. Ao inserir no cotidiano dos alunos experiências inovadoras que instiguem a olhar as obras a refletir sobre elas podem resultar em diferentes percepções, voltados a suas vivências. “Diante de uma obra de arte, intuição, raciocínio e imaginação atuam tanto no artista como no espectador. A experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística. (PCN, pag.33)

RECURSOS DIGITAIS EM FAVOR DA ARTE

Pensar na Arte como expressão artística, são próprios da humanidade, desde a pré-história a Arte já era expressada através de sentimento, e rituais. Através das pinturas rupestres essas primeiras expressões artísticas foram representadas pelos homens nas paredes das cavernas como forma de deixar registrados ações e sentimentos expressados por eles. Com o passar do tempo, a forma de fazer Arte foram se difundindo conforme o contexto social de cada época, e assim foram sendo estudadas e ensinadas do qual se constituiu as manifestações artísticas, até que se tornou disciplina escolar.

Dentro deste conceito as manifestações artísticas foram divididas em três tipos de Arte: Visuais, que incluem desenho, pintura, cinema, arquitetura, escultura, fotografia. literária, drama, poesia e prosa. Performática: danças, música, teatro. Além das artes citadas, hoje encontramos novos registros: história em quadrinhos (HQ), jogos eletrônicos e arte digital, que constituem a nova demanda da sociedade a formada por tecnologia digitais, isto é mediada por recursos digitais. Com o desenvolvimento cultural produzido e transformações tecnológicas a Arte também acompanha, e se renova, a criatividade humana surgem exigindo demandas e incluem mais quatro tipo de Arte que antes eram sete agora são onze que se faz necessário novas propostas saberes.



Ilustração: Tipos de arte.

Temos a Arte para não morrer ou enlouquecer perante a verdade. Somente a arte pode transfigurar a desordem do mundo em beleza e fazer aceitável tudo aquilo que há de problemático e terrível na vida. (NIETZSCHE, 2008)

Com a pandemia, novas exigências se afloraram, seria preciso incluir novos paradigmas para o ensino de Arte, que contemplassem o ensino remoto. Metodologias que incluíssem os recursos digitais.

Nesse contexto as manifestações artísticas, deveriam ter um olhar diferenciado que estimulassem os alunos a contemplar o ensino da arte, além do olhar, que eles possam ouvir e não apenas escutar. Para tanto, o professor, precisa ser um mediador do saber estimulando a o fazer artístico com ferramentas que as tecnologias dispõem, são atividades voltadas a reflexão que é possível promover o ensino da Arte utilizando esses recursos tais como: aplicativos e programas de edição de imagens (Adobe Lightroom e Adobe Photoshop Mix) e de vídeos (Windows MovieMaker e Movavi).

Para que a aprendizagem se concretize os objetivos tem que ser claros, também deve haver um comprometimento e estímulos para que essa prática seja aplicada para que a aprendizagem aconteça.

- Compreender a produção da Arte gerada por meio de recursos tecnológicos modernos;
- Valorizar a herança cultural como objeto de reflexão e conhecimento em épocas distintas;
- Apreciar a Arte como expressão psicológica, conscientizando-se das próprias capacidades de interação com o outro e com o meio, especialmente pela leitura e interação on-line;
- Aprimorar o saber-fazer por meio do uso de técnicas e ferramentas de compreensão, produção e divulgação de manifestações artísticas na web.

As atividades didáticas, tem o intuito de explorar a aprendizagem no ensino remoto, de maneira, que favoreçam o conhecimento e a aprendizagem nas práticas educativas. O docente pode também exibir obras artísticas, incentivando aluno a ser pesquisador e autonomia, provocar discussões e reflexões sobre o fazer artístico.

Essas atividades podem ser exploradas tanto em ambiente físico como virtual.

As propostas de atividades devem ter finalidades, incentivar os alunos protagonizar encenações, leituras de textos dramáticos, poesias, filmes, apreciação de obra de arte, esculturas, monumentos, museus etc.(...). Algumas atividades podem ser exploradas por meio remoto, como visitação em sites que propicia conhecer obras de Artes, que ultrapassam a barreira física diante da impossibilidade gerada pela pandemia. Um exemplo são exposições virtuais como: “EXPOSIÇÃO: O CAOS E A

MONUMENTALIDADE COMO PATRIMÔNIO IMATERIAL NO FAZER ARTÍSTICO LATINO-AMERICANO” I Bienal Virtual de Arte e Cultura de Jaboticabal. As imagens são interativas que ao serem clicadas mostra os artistas e divulga a regionalidade da arte.

A curadoria virtual além de expor as obras, possibilita a apreciação e o contato com vários segmentos da Arte e artistas bem como incentiva o expectador para o fazer artístico. Na primeira imagem representa o trabalho Artista plástico NAÏF, Alex Benedito dos Santos, sua pintura é de fato um flagrante testemunho de momentos e de sugestões vividas, também poética.

IMAGEM 1



Obra: A Violência contra a Mulher Medidas: 70×100 Técnica: Acrílica sobre a tela Ano: 2020.

IMAGEM 2



Obra: Preparando o almoço Medidas: 50×70 Técnica: Óleo sobre tela Ano: 2019

Douglas Okada busca da forma verdadeira e sentimento criativo se fundem para nos dar uma obra autônoma pessoal e autossuficiente, em outras palavras, uma arte verdadeira e sentida.

A Bienal Virtual de Arte e cultura de Jaboticabal, reúne artistas e produções de Artes Plástica e Visuais, Além de músicos e representações das Artes Cênicas, proporcionar conhecimentos, aproxima os alunos da várias vertentes da Arte e favorece ao mesmo tempo a percepção de culturas distintas. Nessa perspectiva, a Arte na escola seja ela virtual ou física faz-se importante diante do processo humanizador, cultural e histórico do fazer artístico. Outras possibilidades são os projetos de tour virtual de museus e locais históricos, projetos de hipermídias e interfaces que ao navegar na Web com tela de toque que o acesso pode ser feito com celular, tablet e PC.

Os recursos tecnológicos ...



CONCLUSÃO

O ensino da Arte na escola é de alta relevância, tanto físico como remoto, pois possui um caráter humanizador, tornando o aluno um ser pensante e crítico, capaz de promover mudanças significativas para si e para os demais.

Em tempos de pandemia ocorreu a inserção da Arte mediada pelas tecnologias, onde os professores tiveram que se reinventar em suas práticas tornando possível o aprendizado inserido em um novo contexto social e histórico.

Dessa forma as atividades didáticas devem ter o intuito de explorar a aprendizagem no ensino remoto, o docente deve incentivar o aluno a ser pesquisador e autônomo, provocando discussões e reflexões sobre o fazer artístico tanto em ambiente físico como virtual.

Nesse contexto, o professor precisa

ser um mediador do saber estimulando o fazer artístico com as ferramentas que as tecnologias dispõem, com objetivos claros que favoreçam o conhecimento e a aprendizagem nas práticas educativas. Por fim, o ensino de Artes nas escolas seja remoto ou não é patrimônio histórico e cultural da humanidade e a escola um lugar de multilinguagens com finalidades sociais na Educação.

BIBLIOGRAFIA

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 25 janeiro 2022.

Artistas bienal. Alex Benedito dos Santos. Disponível em: <https://ajcultura.com.br/bienal/obras/obras-alex-benedito-dos-santos/>. Acesso em: 26 janeiro 2022.

Exposição: o caos e a monumentalidade como patrimônio imaterial no fazer artístico latino-americano. Disponível em: <https://ajcultura.com.br/bienal/exposicao-de-artesplasticas-e-visuais/>. Acesso em: 16 janeiro 2022.

A Tecnologia a favor da Arte: O uso de Recursos Digitais no ensino de Manifestações Artísticas. Disponível em: <https://mvceditora.com.br/2020/12/01/atecnologia-a-favor-da-arte-o-uso-de-recursos-digitais-no-ensino-de-manifestacoesartisticas/>. Acesso em: 25 janeiro 2022.

Museu de valores. Banco Central. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/museu/tourvirtual/>. Acesso em 26 janeiro 2022.

Trabalhar com a linguagem teatral. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-experimente/633/trabalhar-com-alinguagem-teatral.html>. Acesso em 24 janeiro 2022.

Ensino de artes: A abordagem de Ana mãe Barbosa. Disponível em: <https://revistacontemporartes.com.br/2018/12/14/ensino-de-artes-a-abordagemtriagular-de-ana-mae-barbosa/>. Acesso em 24 janeiro 2022.

Nietzsche, F. Cadernos. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/issue/view/550>. Acesso em 24 janeiro 2022.

Nietzsche, F. (2008). A vontade de poder. (M. S. Fernandes e F. J. Moraes, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt- BR&lr=&id=VlUMEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&ots=NOHObMN- Vv&sig=5l8Vw8YJMtxkn9qF3cB4wsem6-U&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 24 janeiro 2022.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

EMERSON TOLINTINO

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo dissertar sobre o tema consumismo, um assunto que faz parte do nosso cotidiano e tem sido abordado em pesquisas ligadas a Educação Financeira e Educação Matemática. Esta monografia foi desenvol-

vida na Especialização em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. A revisão de literatura discorre sobre pesquisas ligadas a Educação Financeira realizadas por membros do Núcleo de Pesquisa NIDEEM, relacionadas ao consumismo. A base teórica do trabalho aborda a caracterização de Educação Financeira Escolar, e os autores Bauman (2008) e Barber (2009) que se acercam de aspectos teóricos sobre o consumismo.

Palavras-chave: Educação Financeira Escolar; Educação Matemática; Consumismo; Consumo.

ABSTRACT

The present work aims to discuss the topic of consumerism, a subject that is part of our daily lives and has been addressed in research related to Financial Education and Mathematics Education. This monograph was developed in the Specialization in School Financial Education and Mathematics Education of the Graduate Program in Mathematics Education at the Federal University of Juiz de Fora. The literature review discusses research related to Financial Education carried out by members of the NIDEEM Research Center, related to consumerism. The theoretical basis of the work addresses the characterization of School Financial Education, and the authors Bauman (2008) and Barber (2009) approach theoretical aspects of consumerism.

Keywords: School Financial Education; Mathematics Education; Consumerism; Consumption.

INTRODUÇÃO

O mote apresentado no presente artigo é o consumismo e revela a importância de um tema que se envolve com a Educação Financeira Escolar e que se faz presente no cotidiano de todos nós.

Pela importância da temática atual considerou-se importante a execução dessa pesquisa, porque seus resultados trouxeram um pouco mais de esclarecimento de como está o andamento de pesquisas ligadas ao tema e direcionadas à Escola.

O artigo debate sobre o consumismo e aborda como a questão tem sido tratado em pesquisas de Educação Matemática com ênfase em Educação Financeira Escolar e como ele está sendo levado as salas de aula.

O consumo faz parte da vida diária de toda a população, mas o que queremos discutir é o consumismo, um consumo em excesso resultante de vontades e desejos momentâneos. Os alunos estão diariamente expostos às propagandas, ao comércio, a grupos de amigos que os influenciam a consumir os produtos da "moda", aos novos smartphones que são vinculados a novas tecnologias e a cada dia uma novidade surge entre os grupos de alunos nas escolas.

Assim, eles se colocam frente a esse bombardeio de novidades? Este é um assunto que deve ser levado a sala de aula para provoca-los a refletir sobre o consumismo que os rodeiam.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

A Educação Financeira é um assunto que vem sendo muito discutido nos úl-

timos anos. A

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) possui um estudo sobre Educação Financeira, essa organização é formada por 36 países membros e outros países não membros, como o Brasil, foram convidados a participar. Inicialmente a OCDE buscou estudar o tema internacionalmente, identificando pesquisas já existentes em países membros e de analisar programas de Educação Financeira em escolas e universidades. Educação Financeira foi definida pela OCDE da seguinte forma:

Educação Financeira é o processo pelo qual consumidores/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento objetivos, desenvolvem as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro. (OCDE,2005b, apud SILVA; POWELL, 2013, p.3)

Em 2008, a OCDE publicou um relatório voltado para a escola, segundo Silva e Powell esse relatório teve como objetivo:

Analisar os programas de educação financeira existentes nas escolas e estabelecimentos de ensino e analisar pesquisas disponíveis sobre a eficácia das iniciativas sobre o assunto destinado a crianças e adolescentes em idade escolar em alguns dos países membros e países não membros da OCDE. (SILVA; POWELL, 2015, p.10)

O que sustentou, para a OCDE, a importância de oferecer nas escolas a Educação Financeira, de acordo com Silva e Powell, foram os seguintes argumentos: possuir um público alvo grande, jovens costumam ser mais receptivos, são consumidores ativos, possuem gastos altos, são público alvo do marketing, estudantes mais velhos começam a ter tomadas de decisão para continuidade do estudo e tomadas de decisões financeiras e muitos pais não possuem conhecimentos financeiros. O objetivo para um programa de Educação Financeira seria o de

"ajudar os estudantes a gerenciarem bem o seu dinheiro ao longo de suas vidas" (SILVA; POWELL, 2015, p.11)

O Brasil mantém relações de trabalho com a OCDE, mesmo não sendo membro. Em 2010, instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) tendo como finalidade "promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores." (BRASIL, 2010). Segundo Silva e Powell, "A Enef adota como referência o conceito de Educação Financeira proposto pela OCDE, adaptado, segundo os formuladores, à realidade brasileira" (SILVA, POWELL, 2013, p.10).

A Educação Financeira proposta pela OCDE tem seu foco principal nas finanças pessoais, o que leva a Silva e Powell a afirmar que "no ambiente escolar, o ensino de educação financeira deverá ter como foco finanças pessoas ou haveria algo mais a tratar?" (SILVA, POWELL, 2015, p.19) Outras questões financeiras podem ser tratadas dentro da EF, como a

parte econômica do país, entre outros assuntos ligados à vida em sociedade e não somente voltada apenas para o pessoal.

Baseada em questões colocadas ao estudar a proposta da OCDE, da ENEF e da Educação Financeira em outros países Silva e Powell constroem um currículo de Educação Financeira para a Educação Básica. E para essa construção, se perguntam inicialmente O que seria um estudante educado financeiramente? abordando a seguinte resposta:

a) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática;

b) Opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de investimento...) e a tomada de decisões financeiras a curto, médio e longo prazo;

c) Desenvolver uma leitura crítica das informações financeiras veiculadas na

sociedade (SILVA, POWELL, 2013, p.13)

A Educação Financeira nesta proposta está voltada para o estudante e para o âmbito escolar. Silva e Powell caracterizam a Educação Financeira escolar da seguinte forma:

A Educação Financeira Escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem. (SILVA, POWELL, 2013, p. 13)

Esta caracterização de Educação Financeira Escolar, difere da concepção da OCDE para Educação Financeira pelo fato dela priorizar uma educação financeira para consumidores melhorarem a compreensão de questões financeiras ligada apenas às finanças pessoas. A Educação Financeira Escolar tem como objetivo desenvolver o pensamento financeiro dos estudantes, de forma que a compreensão financeira deles não seja apenas de finanças pessoais, mas que envolva outras questões, como economia e finanças ligadas a vida familiar e a sociedade na qual se vive.

A estrutura curricular proposta por Silva e Powell (2013) considera três dimensões, a pessoal centrada nas finanças pessoais, a familiar que foca na vida financeira familiar e a social com ênfase em questões financeiras presentes na sociedade. Há também quatro eixos norteadores no currículo, que são: I – Noções básicas de Finanças e Economia; II – Finança pessoal e familiar; III – As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo; e IV – As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais, e psicológicas que envolvem a Educação Financeira.

A Educação Financeira possui muitos temas atuais de estudo e que fazem parte do cotidiano da sociedade em que vivemos. Estes temas podem ser desenvolvidos com estudantes da Educação Básica, para que eles desenvolvam uma compreensão e uma postura crítica frente a questões financeiras pessoais, familiar e sociais.

Este capítulo traz todas as pesquisas relacionadas a Educação Financeira já defendidas e as que estão em andamento do Núcleo de Investigação, Divulgação e Estudos em Educação Matemática (NIDEEM). O grupo de pesquisa NIDEEM, conta com professores de Matemática, discentes da Licenciatura em Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entre esses trabalhos serão detalhadas as pesquisas ligadas ao consumismo.

O quadro abaixo apresenta pesquisas ligadas a Educação Financeira realizadas por membros do Núcleo de Pesquisa NIDEEM, temos pesquisas concluídas e as que estão em andamento.

Quadro 1: Dissertações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa

Título	Ano	Autor/ Orientador	Produto Educacional – Temáticas
Uma Investigação sobre Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental	2012	Marcelo Bergamini Campos / Amarildo Melchiades da Silva	Poupança. Aumento de renda. Orçamento.
Design de Tarefas de Educação Financeira para o 6º Ano do Ensino Fundamental	2013	Luciana Aparecida Borges Losano / Amarildo Melchiades da Silva	O que é dinheiro? Orçamento pessoal. Orçamento familiar
Educação Financeira e Educação Matemática: a inflação de preços	2014	Marcio Carlos Vital Campos / Amarildo Melchiades da Silva	Inflação de preços: o que é? Quais são as causas e suas consequências?
Objetos de Aprendizagem como Recurso Educacional Digital para Educação Financeira Escolar: Análise e Avaliação	2014	Gisele Barbosa/ Lianara Scortegagna	Manual para utilização de objetos de aprendizagem.
Educação Financeira Escolar para Estudantes com Deficiência Visual	2014	Glauco Henrique Oliveira Santos / Amarildo melchiades da Silva	Introdução do professor no "mundo" do deficiente visual.
Educação Financeira Escolar: Orçamento Familiar	2014	Raquel Carvalho Gravina/ Amarildo Melchiades da Silva	Orçamento familiar.
Educação Financeira Escolar: a noção de juros	2015	Jesus Nazareno Martins Dias/ Amarildo Melchiades da Silva	Noção de juros. O que é juros?
Educação Financeira Escolar: Planejamento Financeiro	2015	Gláucia Sabadini Barbosa/ Amarildo Melchiades da Silva	Planejamento financeiro pessoal. Planejamento financeiro familiar.
Design e Desenvolvimento de um Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Financeira Escolar	2015	Andrea Stambassi Souza/ Amarildo Melchiades da Silva	Proposta de um curso de formação de professores na modalidade de Pós-Graduação lato sensu em Educação Financeira Escolar
MOOC na Educação Financeira: análise e proposta de desenvolvimento	2016	Luis Felipe da Silveira/ Lianara Scortegagna	Curso na modalidade MOOC. Inflação.
Educação Financeira Escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade e consumidores	2017	Vivian Helena Brion da Costa Silva/ Amarildo Melchiades da Silva	Armadilhas. Consumismo.
Educação Financeira e Educação Matemática tratando de inflação de preços no Ensino Médio	2017	Leandro Gonçalves Santos/Amarildo Melchiades da Silva	Inflação de preços.
Educação Financeira Escolar: as armadilhas presentes na mídia infundindo o consumismo	2017	Katyane Anastácia Samoglia Costa Capichoni Massante/ Amarildo Melchiades da Silva	Marketing e Mídia. Armadilhas. Consumismo.
Educação Financeira Escolar com mobilidade: análise da tomada de decisão de alunos que estudam com dispositivos móveis pessoais.	Em andamento	Fausto Daniel Alves Fernandes / Lianara Scortegagna	Em construção
O papel da tecnologia da informação e comunicação no ensino de Educação Financeira Escolar.	Em andamento	Alex Machado Leite / Lianara Scortegagna	Simulador de juros
Educação Financeira Escolar: A Noção de Juros no Ensino Médio.	Em andamento	Camila de Almeida Franco/ Amarildo Melchiades da Silva	Em construção
A Produção de Projetos de Educação Financeira para a sala de aula de Matemática.	Em andamento	Roberta Gualberto Ferreira/ Amarildo Melchiades da Silva	Projetos de educação financeira.
Educação Financeira e Educação Estatística: Inflação como tema de ensino aprendizagem.	Em andamento	Tamara Lamas Müller/ Ronaldo Rocha Bastos	Inflação de Preços. Estatística.

Fonte: Site do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF (www.ufjf.br/mestradoedumat)

Entre as pesquisas acima, identificamos aquelas que estão ligadas ao tema consumismo, sendo as seguintes: Educação Financeira Escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores de Vivian Helena Brion da Costa Silva e Educação Financeira Escolar: as armadilhas presentes na mídia induzindo o consumismo de Katyane Anastácia Samoglia Costa Capichoni Massante.

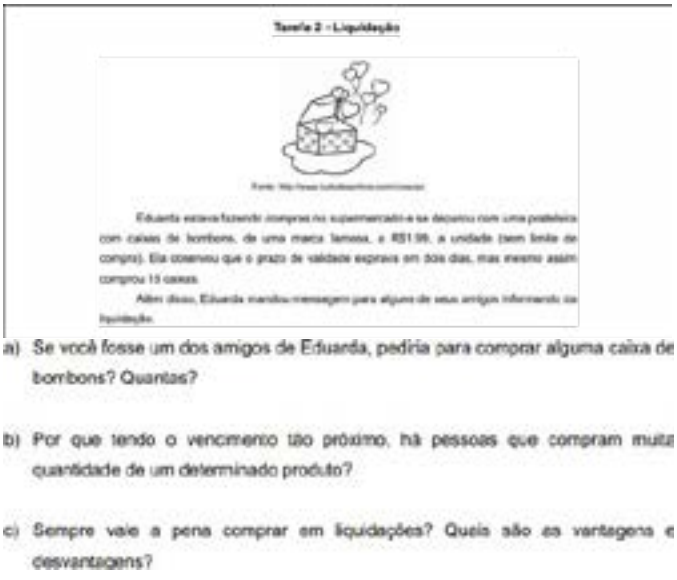
A primeira pesquisa, Educação Financeira Escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores, a proposta desta foi a construção de um conjunto de tarefas que teve como objetivo estimular alunos do 2º ano do Ensino Médio a refletirem sobre as armadilhas presente no comércio. O problema da pesquisa foi "investigar a produção de um conjunto de tarefas, referenciadas teoricamente, sobre os riscos e as armadilhas presentes no comércio, influenciando o consumismo das pessoas na sociedade de consumidores".

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, buscando compreender os significados produzidos pelos alunos para as tarefas propostas. A pesquisa de campo ocorreu com duas alunas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Juiz de Fora. Durante a resolução e discussão das tarefas foi utilizado a videografia e a gravação de áudio. O Modelo dos Campos Semânticos de Romulo Lins, foi a base teórica da pesquisa, apoiando a elaboração das tarefas, a pesquisa de campo e a analise da produção de significados.

O produto educacional é constituído pelo conjunto de tarefas, sendo nove tarefas abordando armadilhas do comércio na sociedade de consumidores, no decorrer deste trabalho apresento algumas, as outras estão disponibilizadas no produto educacional que pode ser encontrado no Site do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF. A primeira tarefa é denominada O comércio e seus atrativos, esta é uma tarefa disparadora que tem como objetivo estimular os alunos a falar sobre as compras e refletir sobre as consequências e os lugares que compramos a partir de um relato de uma situação que ocorreu dentro de um shopping center.

A segunda tarefa tem como tema liquidação, na qual tem uma situação destacada, que leva os alunos a refletir sobre o que pode estar por trás da liquidação.

Figura 4: Tarefa 2 da pesquisa de Silva


Tarefa 2 - Liquidação

a) Se você fosse um dos amigos de Eduarda, pediria para comprar alguma caixa de bombons? Quantas?

b) Por que tendo o vencimento tão próximo, há pessoas que compram muita quantidade de um determinado produto?

c) Sempre vale a pena comprar em liquidações? Quais são as vantagens e desvantagens?

Fonte:http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/Produto-Educacional-Vivian-2017.pdf

A terceira tarefa aborda descontos falsos, traz um anúncio e leva o aluno a refletir sobre o desconto ser ou não exatamente o que ele leu e compreendeu. A

tarefa quatro traz a Black Friday que é um tema que muitas pessoas discutem sobre os preços estarem ou não abaixo do preço e as armadilhas que estão por traz desta data.

A quinta tarefa é nomeada como A ilusão dos ...,99 que aborda uma estratégia do comércio de levar os consumidores a pensar que estão pagando mais barato, sendo que a maioria dos comércios nem devolvem o 0,01 de troco

Figura 5: Tarefa 5 da pesquisa de Silva



Fonte:http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/Produto-Educacional-Vivian-2017.pdf

A tarefa seis aborda a garantia estendida para levar os alunos a refletirem sobre essa garantia que é oferecida pelo comércio. A tarefa sete tem como tema a venda

casada, que está muito presente em redes de fastfood, através de uma situação deste tipo de venda os alunos são levados a refletir sobre o assunto.

A tarefa oito aborda compras no supermercado, trazendo para os alunos algumas das armadilhas que estão no supermercado que nos fazem comprar mais e as vezes até sem a necessidade. E a última tarefa traz a temática da compra à vista ou a prazo, que leva o aluno a refletir sobre qual a opção é mais vantajosa para a situação proposta a eles.

A autora fez uma análise da produção de significados dos alunos para cada uma das nove tarefas propostas, após a analise ela afirma que “nossos sujeitos de pesquisa, mostraramse surpreendidas com as armadilhas, dizendo que as tarefas ajudaram elas a pensarem sobre esse tema.” (SILVA, 2017, p. 126)

A segunda pesquisa, Educação Financeira Escolar: as armadilhas presentes na mídia induzindo o consumismo teve como proposta a produção de um conjunto de tarefas sobre as armadilhas presentes no mercado e na mídia, referenciadas teoricamente. Este conjunto de tarefas foi desenvolvido para serem trabalhadas com alunos do segundo ano do Ensino Médio, tendo como objetivo levar os alunos a refletirem sobre os apelos da mídia para o consumo.

A pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, e possui uma pesquisa de campo que foi realizada com quatro alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. O foco de Massante (2017) “foi a produção de significados dos estudantes a partir de suas enunciações para a avaliação das potencialidades das tarefas para uso posterior em sala de aula.” (MASSANTE,2017, p.43) Para a análise da produção de significados dos alunos a autora teve como base teóri-

ca o Modelo dos Campos Semânticos.

O produto educacional nesta pesquisa também é constituído por cinco das seis tarefas desenvolvidos durante a pesquisa envolvendo as armadilhas presentes na mídia e no mercado a partir de estratégias do marketing. Na pesquisa de campo ela levou 6 tarefas. A primeira tarefa foi nomeada de: Ninguém nos conhece tão bem quanto nossa mãe, certo? tendo como objetivo levar o aluno a discutir sobre as armadilhas presentes nas estratégias de marketing, abordado o assunto database.

Figura 6: Tarefa 1 da pesquisa de Massante



Tarefa 1- Ninguém nos conhece tão bem quanto nossa mãe, certo?

Leia o texto e responda as perguntas.

Ninguém nos conhece tão bem quanto nossa mãe, certo? Mas por acaso ela sabe quantas cuecas você tem? A *Jockey Internacional* sabe. Sua mãe sabe quantos cubos de gelo você coloca em um copo? A *Coca-Cola* sabe. Sua mãe sabe quais biscoitos normalmente você come primeiro, se os quebrados ou os inteiros? Tente fazer esta pergunta à *Frito-Lay*. Grandes empresas conhecem 'o quê', o 'onde', o 'como' e o 'quando' das necessidades, dos desejos e das demandas de seus clientes. Elas sabem tudo sobre nós- coisas que nem nós mesmos sabemos. Para os profissionais de marketing, isso não é uma busca sem importância. Para eles, saber tudo sobre a necessidade de seus clientes é a pedra fundamental para fazer um marketing eficaz. Muitas empresas pesquisam detalhadamente sobre nós e acumulam montanhas de informações.

Por exemplo: a *Coca-Cola* sabe que os norte-americanos colocam 3,2 cubos de gelo em um copo, que assistem 60 dos seus comerciais todo ano e que preferem que as latas nas máquinas de vendas estejam a uma temperatura de 2 graus. (...)

Assim, muitas grandes empresas possuem respostas para todas as perguntas acerca da demanda de seus clientes, envolvendo o quê, onde, quando e como. Fato aparentemente sem importância acabam se encaixando rapidamente e oferecem uma importante base para o desenvolvimento de estratégias de marketing. Mas, para influenciar a demanda os profissionais de marketing precisam responder uma última pergunta: além de conhecer os desejos e as motivações de demanda, eles precisam conhecer os porquês- o que nos leva a desejar as coisas que compramos? E essa é pergunta mais difícil de ser respondida.

Fonte: KOTLER, P. e ARMSTRONG, G. **Princípios de marketing**. 2003. p 5.

Perguntas:

a) Você já tinha se dado conta desse fato apresentado pelo texto?

b) Quais são as consequências das empresas nos conhecerem tão bem?

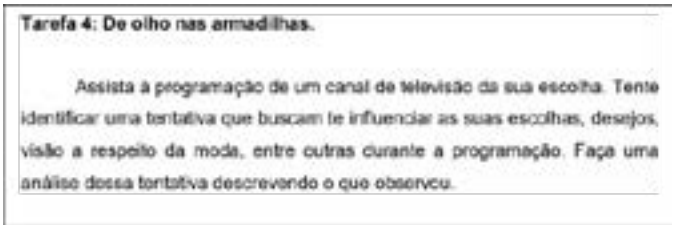
c) Você acha que isto pode nos levar a consumir mais do que deveríamos?

Fonte:http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/produto-educacional-Katyane.pdf

A segunda tarefa é Vaidade ou Necessidade? nesta é abordado dois textos que dissertam sobre um produto de beleza que estimula o crescimento de cílios. O objetivo é que o aluno reflita do uso continuo de um produto e do gasto anual com tais produtos. A terceira, Propaganda e Produto, trazendo o Merchandising tendo como objetivo avaliar como que as personalidades vinculadas a produtos influenciam pessoas ao consumo.

Na quarta nomeada, De olho nas armadilhas, é um exercício de reflexão proposto para ser realizado em casa, assistindo um canal de televisão, buscando as armadilhas da mídia para o consumo que estão presentes durante a programação.

Figura 7: Tarefa 4 da pesquisa de Massante



Tarefa 4: De olho nas armadilhas.

Assista à programação de um canal de televisão da sua escolha. Tente identificar uma tentativa que buscam te influenciar as suas escolhas, desejos, visão a respeito da moda, entre outras durante a programação. Faça uma análise dessa tentativa descrevendo o que observou.

Fonte:http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/09/produto-educacional-Katyane.pdf

A quinta tarefa, foi excluída do trabalho após ser levada a campo. E a última, As armadilhas estão na moda tem como objetivo refletir sobre o merchandising de ideias, a produção de lixo, o lucro das empresas e as tendências da moda.

Massante afirma que o "estudo revelou que as armadilhas, possuem certas características que podem potencializar sua importância e que devem ser observadas quando da discussão do tema em sala de aula" (MASSANTE, 2017, p.89) e "as tarefas despertaram a atenção dos estudantes para as questões de influenciam o consumismo." (MASSANTE, 2017, p. 90)

As duas pesquisas foram desenvolvidas dentro de um mesmo projeto intitulado por “Design e Desenvolvimento de um Programa de Educação Financeira para a formação de

Estudantes e Professores da Educação Básica”, que tem por objetivo desenvolver um currículo de Educação Financeira Escolar. Todas as tarefas propostas pelas pesquisadoras encontram-se em seus respectivos produtos educacionais que estão disponibilizados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da Educação Financeira é um assunto que, no Brasil, está sendo implementado nas escolas e um assunto em pesquisa na área de Educação Matemática.

O consumismo é um dos temas que vem sendo tratado pelos pesquisadores dentro dois mais diversos grupos de estudos. Este, se mostra importante dentro da Educação Financeira, pelo fato de ser algo que faz parte da vida da maioria das pessoas, o incentivo a consumir está presente na mídia, entre grupos de amigos e em diversos momentos do nosso dia a dia. Desta forma incentivar os alunos a refletirem sobre o assunto, os leva a construir um pensamento crítico e a pensar sobre algumas situações que lhes são impostas.

As pesquisas realizadas pelas duas autoras citadas na revisão de literatura, afirmam que os alunos se sentiram interessados pelo tema e que estão dispostos a discuti-lo e refletir sobre os acontecimentos diários que a mídia e a sociedade que vivemos nos impõe. As duas autoras disponibilizaram um conjunto de tarefas para que outros professores possam levar para suas salas de aula, e discutir com seus alunos sobre o consumo, por intermédio das armadilhas presentes no comércio e na mídia.

Trabalhar estes assuntos em sala de aula, pode levar os alunos a desenvolverem uma postura crítica frente a situações que estimulam o consumo em excesso ou o consumo que te faz pertencer a sociedade, como exemplo discutir sobre as propagandas, o marketing, aos estilos de vida que as pessoas a sua volta propõem. É de grande importância, para que nós e os alunos possamos agir de forma consciente frente a situações de armadilhas do comércio e da mídia, mesmo que em algumas vezes se consuma coisas desnecessárias para o momento ou consuma algo para se sentir pertencente ao seu grupo.

O número de pesquisas voltadas para o ensino nas escolas que envolve o é pequeno. Acreditamos que este tema deva ser levado a sala de aula pela importância dele para a vida de nossos alunos e para toda sociedade. Estamos inseridos em uma sociedade de consumidores, na qual somos bombardeados por novos produtos a cada dia, somos influenciados pela mídia que está presente no dia a dia da população e para fazer de alguns grupos sociais você precisa ter determinados produtos. Dessa forma discutir tal tema na escola é de extrema relevância para que possamos levar os alunos a refletirem sobre o consumismo que muitas vezes nos é imposto e o fazemos sem a verdadeira necessidade de consumir o determinado produto ou serviço naquele

momento.

REFERÊNCIAS

BARBER, B. R. Consumido: Como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultose engole cidadãos. Tradução Bruno Casotti. – Rio de Janeiro: Record, 2009.

BAUMAN, Z. Vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadoria.

Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASIL. DECRETO Nº 7.397, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm.

Acesso em: 21 jun.2018.

MASSANTE, K. A. S. C. C. Educação Financeira Escolar: As armadilhas presentes na mídia induzindo o consumo. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação

Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

SILVA, A. M.; POWELL A. B. Educação Financeira na Escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Boletim GEPEM, 2015.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. Anais do XI ENEM – XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

SILVA, V. H. B. C. Educação Financeira Escolar: os riscos e as armadilhas presentes no comércio, na sociedade de consumidores. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

VALE DO RIBEIRA DE IGUAPE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO

ERIKA TUANY DOS SANTOS CONCEIÇÃO

RESUMO

A primeira consequência dessas estradas foi à desarticulação da navegação marítima e fluvial no litoral, seguida da chegada à região de grupos imobiliários e grileiros que não só se apossaram das praias e sítios, expulsando os caiçaras, quilombolas, caipiras e quilombos, mas também intensificaram o desmatamento da Mata Atlântica da região com a operação de serrarias e indústrias de palmito. Os grileiros adquiriram pequenas posses e ampliavam suas propriedades em terras devolutas ou da União. O turismo desponta, em quase todos os municípios, como a atividade mais importante da região, tanto no Alto e Médio Ribeira, com suas incontáveis cavernas, cursos d água (para canoagem) e visitação em parques naturais, ainda que poucos deles estejam preparados para essa atividade. Nos municípios litorâneos, além do turismo de praia e mar, como é o caso da Ilha Comprida, Iguape e Cananéia, destaca-se o grande potencial turístico representado pelo patrimônio arquitetônico colonial, com seus sobrados e igrejas. O litoral norte, apesar de apre-

sentar vastas áreas florestadas sobretudo na Serra do Mar, teve sua área costeira bastante degradada em função da grande expansão turística dos últimos anos.

Palavras-chave: Navegação. Litoral. Quilombo. Turismo. Iguapé

INTRODUÇÃO

O Vale do Ribeira de Iguape, localizado na região sul do Estado de São Paulo e leste do Paraná, abrange uma área total de aproximadamente 25.000 km2, dos quais cerca de dois terços (17.000 km2) estão em território paulista (SMA, 1995).

Embora esteja situada a pouco mais de duzentos quilômetros do maior aglomerado urbano-industrial do hemisfério, a região é uma das maiores e mais importantes províncias preservacionistas do país, que concentra uma extensa e complexa paisagem cultural que a singulariza regional e nacionalmente.

Com uma economia baseada principalmente na pesca, agricultura (banana, chá, horti-fruticultura), mineração e extrativismo vegetal (palmito) os municípios do vale são ocupados predominantemente por pequenos produtores familiares; pescadores, agricultores, gente das matas, representantes de uma sociedade artesanal e de subsistência, que se constituiu à margem das transformações que caracterizaram a sociedade brasileira do último século.

Estima-se que existam ao menos oito aldeamentos indígenas e cerca de cinqüenta comunidades remanescentes de quilombos em todo o Vale, além de centenas de comunidades rurais tradicionais.

Casas de pau-a-pique, roças de toco, festas de padroeiro e mutirões, remédios e doenças caseiras, compõem boa parte desta paisagem de compadres e comadres, da vida simples e em harmonia com a natureza.

No entanto é também uma das regiões mais miseráveis do país, onde grande parte de sua população vive sob indicadores sócio-econômicos semelhantes àqueles vividos nos bolsões de pobreza do Norte e Nordeste.

VALE DO RIBEIRA DE IGUAPE E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO BRASILEIRO

A história do povoamento europeu no Vale do Ribeira de Iguape, têm origens já nas primeiras décadas do século XVI. Os casarões, ruínas e vielas são testemunhas desta longa trajetória de intensa atividade econômica iniciada com a chegada das primeiras caravelas.

Na entrada da barra de Cananéia da banda do continente, sobre umas pedras está o padrão de mármore europeu com quatro palmos de comprimento, dois de largo, um de grossura e as armas reais de Portugal sem Castelos; posto que mais deteriorado do que muitos pensariam, bem se conhece que foi colocado em 1503.

Cenário no qual faltam escolas, hospitais, saneamento básico, meios de comunicação e todo tipo de serviços e equipamentos públicos necessários para atender a demanda desta população por si carente e sem oportunidades.

Razões históricas, dificuldades de acesso e condições naturais adversas às

atividades econômicas, determinaram, até hoje a inserção marginal do Vale nos fluxos mais intensos da dinâmica econômica do país o que permitiu que extensas áreas pudessem se manter preservadas, representando atualmente patrimônio histórico, cultural e ambiental de valor inestimável.

Importância mensurável pelo significativo número de projetos de desenvolvidos por universidades e instituições que, de uma maneira geral, visam propor formas mais sofisticadas para seu manejo econômico e preservação sócio cultural.

O poder público por sua vez, há anos vem se preocupando em restringir o desenvolvimento "desordenado" da região através da criação de unidades legais de preservação, e da elaboração de legislação específica, com objetivo de normatizar e gerenciar seu uso e ocupação.

Somente nos municípios abrangidos neste estudo foram instituídos, além da área pertencente às serras do Mar e Paranapiacaba (objeto de legislação específica), "a Área de Proteção Ambiental (APA), Federal de Iguape,Cananéia e Peruíbe, a APA Estadual da Ilha Comprida, os Parques Estaduais de Jacupiranga e da Ilha do Cardoso, as Zonas de Vida Silvestre de Itapitangui, do Cordeiro, do Arrepiado e da Ilha Comprida, e as Estações Ecológicas da Juréia-Itatins e Chauás".



http://www.ecoturismoaventura.com.br/brasil/vale-do-ribeira.htm, extraído em 07/07/2021

Pouco mais de 65% dos territórios destes municípios estão sob legislação ambiental restritiva, em alguns casos como Iporanga (75,9%) e Iguape (77,8%) este percentual supera dois terços de suas áreas. Área ocupada por cobertura vegetal nativa em 1988.

No âmbito da proteção patrimonial, o Condephaat, há décadas vem dedicando especial atenção à região, tendo registrado em seu Livro de Tombo os Centros históricos de Cananéia, Iguape e Iporanga, além de uma série de imóveis e vestígios históricos e pré-históricos, suprindo, na medida do possível, a ausência institucional em suas dimensões municipais que somente nos últimos anos começam a se esboçar, orientadas principalmente por um escopo turístico e mercantil.

Relatos da época colonial dão conta

que, quando Martin Afonso de Souza chegou a região da hoje Cananéia, já encontrou ali um pequeno vilarejo habitado por todo tipo de aventureiro que compunha estas populações coloniais originais.

Aqui o europeu encontrou além das excelentes condições "portuárias" oferecidas pela laguna, a esperança do ouro, da madeira e do índio de que tanto ansiava.



https://www.ovaledoribeira.com.br/2012/01/bacia-hidrografica-do-rio-ribeirade.html - extraído em 07/07/2021

O rio Ribeira de Iguape orienta a ocupação, determinando a localização das vilas que vão se formando nas margens de seus afluentes. A descoberta de ouro nas serras de Paranapiacaba, Paranaguá e Cadeado, ainda no século XVI, incentivou o intenso processo de ocupação do interior (rio acima), determinando a posição de destaque que a região adquire na administração colonial. Surgem deste modo, sob influência do chamado ciclo paulista de ouro, Iporanga, Apiaí, Registro, Eldorado entre outras. Por outro lado, a articulação fluvial entre estes núcleos e a cidade portuária de Iguape, conferiu a esta cidade grande importância estratégica no controle e exportação da produção das lavras, fomentando seu crescimento e urbanização precoce.

Embora houvesse bastante ouro nas serras, como nos relatam as pesquisas de historiadores da região como Young, em pouco tempo este escasseou e sua exploração logo foi preterida com a descoberta das "minas gerais" pelos bandeirantes no século XVII, estagnando a economia regional até o final do século XVIII quando se inicia produção agrícola em grande escala. A intensa produção agrícola sustentou um processo de urbanização que modelou as feições daquelas cidades, e particular de Iguape.

"...oito léguas (ou doze seguindo as tortuosidades da lagoa), ao nordeste da vila de Cananéia está a considerável vila de Iguape, situada na extremidade da lagoa em sítio vistoso e pouco afastada da margem direita Dório Assungüi, que comumente toma o nome da vila. Teve em outro tempo casa de fundir ouro...Exporta-se daqui grande quantidade de arroz".



https://patrimoniovaledoribeira.wordpress.com/- extraído em 07/07/2021

De fato, o arroz produzido nas regiões da baixada do Ribeira e nas planícies litorâneas de Iguape e Cananéia, era exportado para mercados europeus e latino-

-americanos, incrementando a economia local e reanimando o porto de Iguape, principal ponto de escoamento da produção, consolidando-o como importante e movimentado ponto de interligação com Paranaguá, Santos e Rio de Janeiro. Fonte segura de recursos para o comércio e a burocracia estatal.



Vapor Izabel, no Rio Ribeira de Iguape, na altura do bairro Jipovura, por volta de 1909.

Arquivo Iphan/Dossiê Tombamento

https://patrimoniovaledoribeira.wordpress.com/- extraído em 07/07/2021

A partir do final do século XIX, o eixo econômico começa a se deslocar para a produção de café, cujas lavouras avançavam rapidamente sobre o vale do Paraíba e depois para o interior de São Paulo em busca de clima quente (sem geadas), terra boa, farta e "desocupada". Tudo o que vale do Ribeira de Iguape já não podia oferecer depois de mais de três séculos de contínua exploração.

A economia regional entra em recessão, as grandes fazendas vão sendo abandonadas, a população urbana migra para outras regiões ou refugiase nos sítios e na subsistência, impondo a acentuada decadência regional.

As atividades que sempre mantiveram a economia regional foram declinando. O arroz não foi capaz de atrair investimentos, as terras boas para a lavoura estão cansadas e doentes, fazendo declinar ainda mais a sua produtividade.

A construção de estradas de ferro e rodovias, são golpes definitivos para a importância do transporte marítimo nas economias regionais. O porto de Iguape vai perdendo importância como via de escoamento de uma produção cada vez menor e menos interessante.



https://patrimoniovaledoribeira.wordpress.com/- extraído em 07/07/2021

Nas últimas quatro décadas vários projetos agropecuários e turísticos, atraídos pelo preço relativamente baixo destas terras, por suas características naturais e por uma série de investimentos governamentais, começaram a se instalar na região do vale, avançando rapidamente sobre esse território. O Vale desperta de seu longo pouso.



https://patrimoniovaledoribeira.wordpress.com/- extraído em 07/07/2021

As cidades voltam a crescer principalmente em virtude do turismo, matas, cavernas e praias, antes domínios exclusivos de pescadores e sitiantes, tornam se parques ou balneários para onde afluem milhares de viajantes.

Entre os empreendimentos com maiores impactos previsíveis estão a duplicação da BR-116, que está sendo finalizada sem que se fizesse um programa de minimização de impacto, compensação e gerenciamento, e os projetos para a construção de barragens no Rio Ribeira.



https://patrimoniovaledoribeira.wordpress.com/- extraído em 07/07/2021

Seja como hidrelétricas destinadas a fornecer energia para plantas industriais de grande porte, seja como reservatórios para o abastecimento de água para a RMSP, ou como forma de controle de enchentes, estas barragens representam ameaça concreta ao patrimônio geral da região, uma vez que não apenas inundarão parcela significativa do território, como alterarão a dinâmica hidráulica de toda a bacia, com reflexos na região estuárina-lagunar de Iguape Cananéia.

CONCLUSÃO

Na maioria, eram operários qualificados que, na época, trabalhavam em uma fundição de ferro na capital. Alistaram-se também carpinteiros, pedreiros, ex-comerciantes e ex-estudantes. Pelo acordo, cada família de imigrante ganhou da companhia colonizadora um terreno de 15 mil metros quadrados e uma moradia.

O colonizador, por sua vez, plantaria arroz ou cana de-açúcar (25% da safra iria à empresa e o restante ficaria com o proprietário da terra). O sucesso da colheita foi imediato, graças ao trabalho conjunto das pessoas, o que funcionou como chamariz para a chegada de novas levas de imigrantes japoneses à região.

Chegada dos pioneiros japoneses em Registro. Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa Cultivo de chá foi introduzido por Torazo Okamoto, que trouxe mudas em 1919. Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa.

Assim, em 1913, um grupo de três funcionários da Companhia de Colonização do Brasil foi reconhecer e analisar as potencialidades do local que viria a se tornar o núcleo Registro, proclamado independente de Iguape somente em 1945. Um ano depois, já desembarcavam as três primeiras famílias de imigrantes. Esses núcleos do Vale do Ribeira ganharam fama e atraíram mais gente.

O núcleo de Sete Barras, com oito famílias, foi o último a surgir e tornou-se independente de Registro em 1959. Patrimônio Tombado KAIGAI KOGYO KABUSHIKI KAISHA – Processo: 22261/82 Tomb.: Res. 4 de 19/1/87

D.O.: 20/1/87 Livro do Tombo Histórico: Inscrição nº 262, p. 68, 23/1/1987 A Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha, empresa de desenvolvimento industrial e rural de apoio aos imigrantes japoneses foi implantada em Registro, em 1912, à época um bairro pertencente ao município de Iguape, como ficou conhecida, funcionava como beneficiadora de arroz e como entreposto cooperativo.

Em 1937, a empresa foi dissolvida e os seus bens vendidos a diversos proprietários. O conjunto é formado por amplos galpões em tijolos aparentes, com arcadas nas elevações principais, envolvendo janelas e portas.

As coberturas são em duas águas, apoiadas sobre estruturas de tesouras metálicas. Em 2000, o Governo Estadual iniciou a restauração do edifício que atualmente abriga o Centro de Formação Continuada de Gestores da Secretaria de Estado da Educação e o Memorial da Imigração Japonesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AESP – Papéis referentes às minas de ouro e ferro de diversas localidades. Casa de fundição e almoxarifado de São Paulo e Paranaguá, ordem 347, lata 97.

AESP – Maços de População, Sorocaba, 1765, rolo 188 e Apiaí, 1776, 1784 e 1798, rolo 1. Em 1765, Apiaí aparecia identificada como freguesia pertencente à vila de Sorocaba.

AESP, Documentos Interessantes, V.24, p. 237-40. Corografia Brasílica. pe. Aires de Casal, 1817. Ed. Itatiaia, Edusp 1976. pág.107

ERNESTO, G. Young. "Subsídios para a História de Iguape". 1903. Livro do

Tombo Arqueológico, Etnográfico e Paisagístico: Inscrição nº 16, p. 305, 8/9/1986

Patrimônio Tombado. SERRA DO MAR E DE PARANAPIACABA Limites:

Estados do Rio de Janeiro e do Paraná Processo: 20868/79 Tomb.: Res. 40 de 6/6/85 D.O.: 15/6/85. 1985

QUEIRÓS, Maria Isaura Pereira de. "Vale do Ribeira, Pesquisas Sociológicas. pág. 23. O conceito e tipologia de domicílio aqui utilizados estão baseados em COSTA (1981, p. 217). PE. Aires de Casal, 1817. pág. 107.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

CONTRIBUIÇÕES DO JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.

FLÁVIA FERREIRA DE ARAUJO

RESUMO

Inovar em educação tem estreita relação com descontinuar velhas práticas e descontruir a ideia de que escola é revestida de racionalidade. Nossas crianças e jovens são raciocínio, mas também, emoção e afetividade. Nesse sentido, a ludicidade pode ser um instrumento pedagógico bastante importante, permitindo ao professor alcançar objetivos, ao aluno exercer seu protagonismo, especialmente as crianças pequenas da educação infantil,

cuja linguagem é a brincadeira. Sendo assim, os jogos teatrais constituem vivências que permitem descobertas, funcionando como recurso lúdico de aprendizagem e desenvolvimento, com respeito as especificidades da infância. Portanto, o objetivo da presente pesquisa é discutir novas possiblidades de práticas pedagógicas com ênfase no lúdico e nas contribuições dos jogos teatrais para as crianças pequenas da educação infantil. Fruto de leituras exploratórias sobre a temática e reflexões sobre a prática o texto pretende proporcionar ao leitor uma reflexão sobre a necessidade de reinvenção do fazer pedagógico sem pretensão de esgotar o assunto.

Palavras-Chave: Jogos teatrais, ludicidade, educação infantil, aprendizagem e desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Revestir-se do novo na educação significa antes de qualquer coisa entender aspectos primordiais da infância. O modo como a criança percebe o mundo é peculiar, pois ela está no mundo interiorizando a cultura existente enquanto recria e produz a sua própria cultura.

As pesquisas sobre a infância e os currículos têm avançado no sentido de impulsionar a escola a adotar novas posturas e metodologias que provoquem a aprendizagem das crianças de forma significativa e prazerosa.

A escola, a criança e os saberes constituem parte essencial da formação humana. A escola com todo seu aparato estrutural que compreende o grupo docente, a gestão, a comunidade, o espaço físico, suas instalações, o território em que se assenta, seus planos e metas, tem o papel de materializar o currículo que são os saberes e valores, concretizando em situações reais, das quais as crianças participam.

As crianças, com suas culturas infantis recheadas de curiosidades e descobertas ao participarem de situações organizam seu pensar, atribuem significados, levantam hipóteses, descobrem símbolos, e se constituem como pessoa em sua individualidade e como grupo ao socializar com os seus pares e com os adultos.

Todavia, é nessa relação que ela pode se emancipar ou acomodar-se, reproduzir a sociedade na qual vive ou fazer uma crítica sobre ela. Daí decorre uma importante reflexão, qual seja, a de indagarmos se a metodologia que prevalece na escola é aquela que propõe a descoberta e a participação dos educandos ou aquela que intencionalmente esvazia os interesses das crianças e silenciam as suas vozes.

Afinal, muitos professores se queixam de terem notado que as crianças parecem desinteressadas e as suas famílias distanciadas dos interesses da escola sem, contudo, notar ou conceber a ideia de a escola precisa se reinventar.

O que este texto pretende é fazer uma reflexão sobre a importância do lúdico no processo de aprendizagem, pois não podemos negligenciar as especificidades da infância, o jeito com que os pequenos se apropriam do conhecimento, a forma com que as práticas lúdicas despertam o prazer de aprender, o quanto os jogos, as brincadeiras, dramatizações, o diálogo e a ênfase no grupo fazem a diferença na aprendizagem e o quanto contribuem

para equilibrar os papeis entre professor e alunos, bem como reconhecer a importância do protagonismo do aluno - que expõe as fragilidades do adulto, que antes detentor dos saberes passa a aceitar essa troca e também é expectador e receptor, pois como dizia Paulo Freire (2000), o professor não é aquele que transfere conhecimento, mas um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico.

Nesse roteiro, propõe-se ao leitor o nosso objeto de nosso estudo – o jogo teatral que envolve uma concepção de vivências lúdicas que resulta num exercício docente mais criativo e aberto a emancipação dos educandos.

O PAPEL DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Quando tratamos de ludicidade, convém destacar que é um direito da criança, porém, algo a ser conquistado. Isto quer dizer que, nossas crianças, embora amparadas pelas normativas, currículos, base nacional e legislação ainda precisam ser reconhecidas no ambiente escolar em suas singularidades, para que o lúdico seja aceito e naturalizado nas escolas, isso é incorporado na didática praticada.

É certo que a escola, acostumada a pensar a criança como um pequeno adulto até a década de 90, ainda carrega traços daquela educação bancária e reprodutivista de modelos prontos, de transmissão de conhecimentos, de atividades antecipatórias de escolarização dissociada da vida, de assistencialismo.

No campo legal, foi a partir de 1988, através da Constituição Federal que a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, portanto, bastante recente. Todavia esse importante marco posicionou a criança em outros marcos regulatórios que passaram a enxergar as especificidades da infância e a superioridade de seu interesse. Podemos citar aqui o Estatuto da criança e adolescente – ECA de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da educação – LDB de 1996; Plano Nacional de Educação de 2014; os RCNS de 1998, a BNCC, Normativas e Currículos da Infância entre outros.

Esse aparato legal reconhece a criança e o direito a infância, e estabelece que no processo de ensino-aprendizagem seja observado que ela é um ser social com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, com necessidade de interações e brincadeiras no seu processo de desenvolvimento.

GRISPINO, 2016, p.19 e20 ao tratar do direito a educação infantil assinala a importância das brincadeiras:

Brincar é uma forma atraente de envolver a criança na aprendizagem, não se deve encará-la como algo fútil, sem importância. A brincadeira favorece o processo de ensino-aprendizagem, ajuda a desenvolver a autoestima, a capacidade de se expressar, de criar, de socializar, de pensar. Aguça a curiosidade infantil, impulsiona a investigação do método científico. Através da brincadeira, a criança manifesta sentimentos, relaciona-se com o mundo exterior, apropria-se aos poucos de sua realidade, estabelecendo com meio interações sociais. Nessas interações vai aprendendo a comportar-se socialmente, a perceber, na convivência, a existência de

normas, valores, direitos e deveres a serem cumpridos.

Portanto, respeitar a peculiaridade da infância, é também perceber a função social da escola como espaço público que oferta a elas oportunidades de exercer a infância. Quando a criança está na rua, ou em casa não há garantias de que não esteja trabalhando ou sendo um adulto em miniatura. Mas, se ela está na escola é preciso perceber que tem direitos e que estes direitos precisam ser respeitados a fim de que ela conquiste seu desenvolvimento integral. Nesse sentido, o direito de brincar é imprescindível ao seu desenvolvimento componho o componente curricular, tratado como coisa séria e planejada.

O brincar em si passa a noção do papel social que cada um exerce no grupo, das diferenças de atitudes, de reações de cada um. As brincadeiras vão formando o ser social, aquele que irá conviver com o outro, viver em sociedade, tendo que respeitar regras e limites. Já na pouca idade, dos dois ou três anos, brincando a criança começa a perceber o outro, suas diferenças, permitindo-lhe construir sua identidade pessoal e social. (GRISPINO, 2016, p..20).

Dito isto, convém ressaltar que a escola dá muito enfoque a razão em detrimento a afetividade, criatividade e emoção. Com isso corre-se o risco de desprezar-se direitos de aprendizagem como a expressão, a exploração, a convivência, a participação, a brincadeira, direitos reconhecidos como essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem e que estão presentes nos documentos oficiais.

O resultado de um percurso didático que supervaloriza a racionalidade em detrimento a emoção pode ser o descontentamento e a falta de criatividade, a centralização no professor, e como já dito, a ausência do prazer em aprender sem o qual, pouco valor a educação tem.

Nossas crianças falam com o corpo e de todas as formas possíveis, para não serem silenciadas por um sistema congelado pelo tempo. De alguma forma elas dão o recado de que a escola precisa inovar em suas concepções e práticas. Abrir-se para o novo. Suas inquietações, indisciplina, desinteresse, descontentamento são resultado de uma narrativa já ultrapassada que ainda prevalece na escola.

As crianças são silenciadas diante de currículos extensos esvaziados de sentido, sem atentar-se ao fato de que elas também são produtoras de cultura e precisam ser protagonistas participando de sua aprendizagem de forma ativa.

De igual modo quando ignora o fato de que as interações e as brincadeiras promovem o desejo e o prazer em aprender e, sem essa didática diferenciada a escola perde a alegria, o desejo e o prazer.

A escola é um lugar onde se aprende a conduzir a existência, tendo em vista o interesse comum, e não apenas os desejos e interesses individuais. Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, isto é, na sua descoberta de si e dos outros e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo

para identificar os seus sentimentos e desejos, construir um estilo pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de seus modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais. Por isso, o acolhimento dos bebês e das crianças, essencial na construção de sua identidade, é um compromisso. Cabe aos profissionais ter atenção aos espaços organizados para as vivências oferecidas, os tempos para as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que os bebês e as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que esteja nas Unidades Educacionais seja convidado a reinventar e transformar o mundo. (SÃO PAULO, 2020, p.23)

Empregar a ludicidade na sala de aula, na perspectiva de uma didática diferenciada exige reflexão e problematização da realidade. Pois, se a educação é um processo social e um bem público deve ser compartilhado por todos os seus atores e nesse sentido a educação infantil precisa estar comprometida não apenas com a instrução, mas também com a humanização.

A ludicidade ultrapassa a barreira do conceitual, alcançando atitudes e valores. Dar importância a ludicidade implica, contudo, em o adulto experenciar essa forma de aprender e de compreender como a criança aprende e a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil. Ao compreender e se colocar no lugar da criança o professor será mais sensível as necessidades da criança e mais aberto a mudanças. (MENEZES, 2015, p.15)

Oportuno dizer que o lúdico desafia a docência a permitir ao aluno esse papel ativo que se diferencia da postura conformista e de submissão. Conforme assinala FORTUNA, 2000, p.9 apud MENEZES, 2015, p.20:

A aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico, uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influindo no modo de ensinar do professor, na seleção de conteúdo, no papel do aluno, assim, o professor não é centralizador, mas reconhece que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem, a espontaneidade e a criatividade estimuladas.

Portanto, a postura do professor é determinante para esse processo, sendo claro a força do exemplo. Se ele tem uma postura democrática perante a turma e planeja situações em que as crianças irão vivenciar atitudes de respeito e valores, acolher o outro em suas singularidades, cuidar de si, e estar em permanente movimento com seu corpo, mente e emoções, ou seja em constante participação para satisfazer desejos e fazer descobertas ele refletira mudanças na educação estará em constante transformação juntamente com as crianças e com a educação.

CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS TEATRAIS PARA UMA INFÂNCIA CRIATIVA

De que maneira os jogos teatrais ou dramáticos podem contribuir para a formação das crianças? Da maneira com

que a escola planeja situações desafiadoras de como as crianças podem vivenciar a vida.

Sim, porque a escola não é a preparação para a vida, mas a própria vida. As crianças passam muito tempo dentro da escola que é um ambiente desafiador de troca de experiências e descobertas. Portanto, significa dizer que é o modo como as culturas infantis são respeitadas na escola, de como os espaços são pensados e planejados para e pela criança, para tornar possível a sua atuação.

Os jogos teatrais são vivências que permitem as crianças se expressarem, expondo ideias e pensamentos, percebendo igualdades e diferenças, compreendendo limites, interferindo na realidade, atribuindo um sentido a vida ao se apropriar da cultura e recriá-la em contextos lúdicos.

O papel dos jogos teatrais e suas contribuições, no ambiente escolar vem sendo discutido na literatura já a algum tempo, pois existe estreita relação com o desenvolvimento da inteligência, ao que nos diz KOUDELA e Santana (2005, p. 148):

Ultimamente, o conceito de jogo teatral vem tendo uma larga aplicação na educação e no trabalho com crianças e adolescentes. [...], sendo abordado através da conceituação de Piaget e Vygotsky. Na psicogênese da linguagem e do jogo na criança, a função simbólica ou semiótica aparece por volta dos dois anos e promove uma série de comportamentos que denotam o desenvolvimento da linguagem e da representação. Piaget destaca cinco condutas, de aparecimento mais ou menos simultâneo e que enumera na ordem de complexidade crescente: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (língua).

Por exemplo, quando pensamos em crianças maiores ou adolescentes podemos imaginar um enredo que poderá ser construído por eles em que se pretende resolver algum conflito. Esse teatro dramatizado é vivido em forma de história de modo individual e ao ser compartilhado com a plateia e vivenciado com os pares torna-se coletivo. Quando por exemplo, o outro que assiste se identifica com a personagem, por acionamento de suas emoções passará a refletir sobre ela. Desse modo ocorre um aprendizado, um debate interno ou externo e a possibilidade de se colocar no lugar do outro e nesse sentido, a linguagem teatral pode auxiliar na discussão de conflitos e permitir a desmecanização de sentidos bem como a inferência sobre a realidade vivida, com a liberdade que a brincadeira permite para além de permitir trocas por meio de interações em torno de um objetivo.

Com as crianças pequenas, essa estrutura é vivenciada principalmente nas brincadeiras, sem a preocupação de apresentação para uma plateia. Isso quer dizer que, a criança ao brincar é personagem e plateia ao mesmo tempo.

Na brincadeira a criança encontra sentido para sua vida. Graças ao faz de conta a criança pode imaginar, imitar, criar, ou jogar simbolicamente e assim, pouco a pouco vai reconstituindo esquemas simbólicos. Com isso, pode ampliar seu mundo, estendendo-se ou aprofundando seus conhecimentos para além de seu próprio corpo; pode encurtar tempos, alargar espaços, substituir objetos, criar

acontecimentos. Além disso pode entrar no universo de sua cultura ou sociedade, aprendendo costumes, regras e limites. Percebe-se que ao brincar as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificála. (CAMPOS, 2013, p.1834)

O cenário de brincadeiras traz a função primordial do professor que é compreender como se dá o desenvolvimento da criança e de organizar o meio de modo a provocar o seu interesse, para levá-la a agir sobre ele. Assim a criança ao se deparar com um ambiente que favoreça a troca de experiências com seus pares, de maneira criativa e curiosa terá uma rotina mais democrática e participativa.

A criança aprende de forma integrada, contextualizada e a partir de estímulos significativos, a cultura de pares permitirá a ela se apropriar, reinventar e reproduzir a cultura que a rodeia, permite exorcizar medos, construir fantasias, representar cenas do cotidiano e ao mesmo tempo estabelece fronteiras de inclusão e exclusão [...] que estão fortemente implicadas nos processos de identificação social. (SARMENTO, 2002, p.5)

Vygotsky (1994) tratou de dar importância ao meio social de tal modo que essa relação para ele é decisiva no delinear do desenvolvimento psicológico da criança. Em outras palavras, a criança modifica o meio e é modificada por ele. Isso significa que as experiências da criança são determinantes e completam sua maturidade numa relação dialógica. Logo,

O autor afirma ainda que a experiência emocional da criança em relação ao meio social é decisiva no curso de seu desenvolvimento psicológico, pois determina o tipo de influência que a situação ou o meio terá sobre ela. Não é um fator em si que influencia o curso do desenvolvimento da criança, mas os diversos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança (VYGOTSKY, 1994, p. 340). Assim, a ação do meio sobre a criança e a sua maturidade se completam, enquanto processo dialético, para que ela sinta, perceba e compreenda a realidade. O meio, continua Vygotsky (1994), não é sempre igual, nem sequer para a mesma criança porque está se modifica e, ainda que vivencie o mesmo lugar, as mesmas pessoas, a mesma cultura, ela os experimenta diferentemente em cada momento de seu desenvolvimento. Assim, o meio se transforma segundo o processo de desenvolvimento da criança. Meio e indivíduo, em constante interação, modificam-se mutuamente. (VYGOTSKY, 1994, p. 340 apud OLIVEIRA; STOLTZ, 2005 p.81)

REVERBEL (2010, p.22) afirma que o processo de desenvolvimento das capacidades de expressão é mais importante do que a produção final, motivo pelo qual não se deve enfatizar a avaliação de uma pintura, de uma dança ou de uma peça criada pelo aluno, mas avaliar seu modo de atuar, o que nos revela o crescimento gradual de suas potencialidades expressivas.

Observa-se que a educação não é algo fragmentado, mas algo vivo em permanente movimento. Elas podem desenhar, falar, medir, ter contato com a cultura escrita enquanto exploram as situações. Por exemplo, as crianças percebem texturas, cores e formas enquanto mani-

pulam brinquedos, ter contato com a escrita enquanto planejam situações, como, por exemplo, o que vamos fazer hoje, ou observam a escrevem espontaneamente a lista de nomes de colegas ou usam as letras de seu nome para representar a lista de compras que irá fazer para brincar no mercadinho. As crianças podem fazer pesquisas das espécies animais e vegetais do parque da escola, catalogar e expor essas descobertas sem a pretensão de apresentação, mas por espontaneidade criativa desde que ela tenha acesso a experiencias desafiadoras e a ambientes que permitam atuar sobre ele. Situações que deverão ser instigadas e planejadas por meio de projetos ou temas de interesses das crianças.

Um exemplo ilustrativo de processos desencadeados por um jogo teatral pode ser observado numa proposta de brincadeira em que as crianças são desafiadas pelo ambiente – recursos presentes – a assumirem papéis sociais de personagens de contos de fadas e heróis.

Em primeiro lugar, a criança precisa se lembrar de como a princesa se caracteriza (como fala, o que fala, como se comporta...), e isso requer dela o exercício da atenção, da observação, da memória. Em seguida, ela precisa de objetos para representar a princesa. Se tiver a imagem de uma princesa de um filme comercial, os objetos serão um vestido rodado, uma coroa, um trono; se a imagem for de uma princesa africana, os objetos serão colares, pulseiras, um turbante com pedras brilhantes e roupas coloridas, por exemplo. Na falta de uma coroa, um vestido rodado, colares, pulseiras, um turbante com pedras preciosas, a criança lançará mão de objetos substitutos, “fazendo de conta” que são os itens necessários: uma tiara vira uma coroa, uma camiseta grande vira um vestido, um cinto enrolado no braço vira pulseiras, uma tira de pano vira colares. Para uma criança menor, essa substituição é difícil, pois ela não separa o objeto da sua função, mas uma criança um pouco maior começa a atribuir um significado de “faz de conta” ao objeto, ou seja, ela temporariamente suspende a sua função e lhe atribui outra. Nesse caso, a ação da criança não se estrutura sobre o objeto (um pano ou uma tiara), mas sobre uma ideia (isto é, sobre o que esse objeto passa a significar). A relação da criança com a realidade muda: o significado (a ideia) predomina sobre o objeto e o pensamento passa a ser totalmente livre da situação real. Com isso, a criança vai criando as bases para o pensamento abstrato exigido pelos processos de aprendizagem da linguagem escrita e da matemática, que vão acontecer mais tarde. Ao se colocar no lugar do outro, deve fazer como o outro. Esse outro é, de modo geral, um adulto, e para fazer de conta que é o personagem adulto, a criança abre mão de sua vontade imediata para fazer como o personagem faz, de acordo com seu estereótipo. Desse modo, exercita a separação entre o “eu quero” e o “eu devo”: enquanto está fazendo de conta que é a princesa, não deve brigar, nem correr atrás de ninguém ou gritar. De um modo geral, as regras dos jogos são impostas às crianças: antes de iniciar-se o jogo, as regras são avisadas. No caso da brincadeira de papéis, esse movimento é diferente: a criança precisa seguir as regras que o papel adotado impõe e há um acordo — mesmo que não dito em voz alta — no grupo que brinca

junto sobre como os personagens se comportam: “professora faz assim”, “cinderela faz assim”, “mãe com bebê age assim” e as regras precisam ser respeitadas como condição para que a brincadeira aconteça. Assim, as crianças aprendem a seguir regras e combinados por prazer. Também aprendem a conviver com as outras crianças: aprendem que as outras também têm ideias e propostas, e vão aprendendo a respeitá-las. (SÃO PAULO, 2019, p. 86 e 87).

Nesse exemplo, a proposta pode ser simples para o adulto, mas desafiadora para a criança que ao fazer de conta assume a função simbólica de ser o outro desencadeando a memória, o pensamento, a fala, as emoções, a capacidade imaginativa e criadora.

O papel do professor enquanto mediador dessa aprendizagem é ampliar os temas das brincadeiras, preparar o ambiente, observar e acompanhar as reações das crianças para perceber com se dará as relações d acriança com o meio, com o outro, quais valores e sentimentos ela acionará e a partir daí fazer boas perguntas para as crianças e ouvi-las, fazendo com que reflitam sobre o que aconteceu e planejando novas situações de aprendizagem. Ou até mesmo, assumindo papéis provocando atitudes nas crianças que as ajudem a pensar e reagir.

É preciso oportunizar que todas as crianças participem da experiência lúdica e, se preciso for, mudar a rotina, de modo a propiciar a participação e inclusão de todos. As(os) professoras(es) têm ainda a tarefa de fazer tentativas e gradativamente ir oferecendo experiências que as crianças gostem; possibilitar que as crianças possam escolher vivências (oferecendo possibilidades de escolha); encorajar, sempre que possível, que as próprias crianças convidem as que não se sentem incluídas a participar das brincadeiras. (SÃO PAULO, 2019, p.93)

A educação infantil abarca outros jogos, por exemplo, as brincadeiras tradicionais que podem ser apresentadas pelo professor ou trazidas pelas crianças das culturas compartilhadas por elas na rua ou pelas famílias, e que incorporadas na escola podem sem vivenciadas espontaneamente pelas crianças em momentos e espaços oportunizados a elas. Para isso, adotar uma linguagem lúdica na escola envolve não apenas a atitude do professor, mas de toda a escola que se compromete em estruturar ambientes favoráveis a experiências significativas que venham de encontro as necessidades emocional, cognitivas, motoras e afetivas das crianças.

Não é possível promover interações em ambientes fechados, cheio de regras em que não é permitido a criança se apropriar dele. Do mesmo modo não será possível valorizar o lúdico se todos os personagens da escola não assumirem um papel educativo compreendendo que a interação está intimamente ligada ao movimento e ao modo como a criança se apropria dos objetos para satisfazer suas necessidades físicas e afetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança é um ser humano é ímpar, carrega dentro de si uma vivência de mundo, suas experiências, estímulos, vontades, interesses particulares, família, lin-

guagem, conflitos, emoções. Sua casa e a escola constituem meio onde ela irá abrir-se para o novo, reconhecer diferenças, exercer direitos, criar recriar e escolher estratégias para alcançar seus objetivos, gerenciar experiencias vividas, ampliar seu repertório cultural e comunicar-se com diferentes linguagens.

Em casa, independente do contexto, não sabemos se o direito a infância será exercido, mas a escola, deverá ser o porto seguro, garantidor de ações socioculturais mediadas que se proponha a garantir experiencias enriquecedoras com respeito as suas características – as culturas infantis.

É nesse sentido que o lúdico através das brincadeiras e vivências teatrais na escola podem ser motivadoras, contribuindo não apenas para com o cognitivo das crianças, mas também para o desenvolvimento de aspectos afetivos e sociais.

Ao garantir que a criança vivencie experiências permeadas por brincadeiras que favoreçam a representação, ao se criar as condições ambientais para que a troca de papéis aconteça a criança coloca em ação funções cognitivas, de afeto, de motricidade e sociais que permite a ela a apropriação de signos sociais e de valores.

É na interação com o outro em situações de representação que a criança irá exercer sua autoridade, generosidade ou oposição, aprenderá a negociar, colocar-se no lugar do outro e aprenderá a resolver conflitos, essa liberdade de viver a própria vida permitirá a ela ter voz e dar voz ao outro.

Assim, a atividade teatral faz parte do rol de brincadeiras que tem estreita relação com vivências em grupos e individuais, que privilegia a comunicação da criança por meio de diferentes formas de expressão, favorece o levantamento de hipóteses, o desenvolvimento da imaginação e a organização do pensamento criativo.

Garantir a participação das crianças através de ambiente provocador e estimulador é papel do professor e da escola comprometidos com a desenvolvimento integral das crianças e a formação de suas identidades, conhecedor das culturas infantis e dos direitos da infância.

Significa dizer que a educação se confunde com o processo de vida em sociedade (DEWER,1959), não é uma preparação para a vida, mas a vida, uma vida real e vital para a criança. Se ela viver a liberdade, a democracia, valorizar as diferenças, respeitar o outro e ter a oportunidade de desenvolver aspectos cognitivos e afetivos de modo significativo certamente terá uma experiencia transformadora e emancipadora que se refletirá na vida que está fora da escola. Por essa razão a intencionalidade da escola em pensar e planejar situações educativas comprometidas com os interesses das crianças é tão necessária e urgente.

O LÚDICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

CONTRIBUIÇÕES DO JOGO TEATRAL PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS.

ABSTRACT

Innovating in education has a close

relationship with discontinuing old practices and deconstructing the idea that school is covered with rationality. Our children and young people are reasoning, but also, emotion and affection. In this sense, playfulness can be a very important pedagogical instrument, allowing the teacher to achieve goals, the student to exercise his role, especially young children in early childhood education, whose language is play. Thus, theatrical games are experiences that allow discoveries, functioning as a playful resource for learning and development, with respect to the specificities of childhood. Therefore, the objective of this research is to discuss new possibilities of pedagogical practices with an emphasis on theatrical games and young children in early childhood education. As a result of exploratory readings on the theme and reflections on practice, the text aims to provide the reader with a reflection on the need to reinvent pedagogical practice without pretending to exhaust the subject.

REFERÊNCIAS

BIASI, Mari de. Ludicidade na educação infantil e series iniciais. Clube de autores, 2018 livro digital.

CAMPOS, Érica Costa Vliese Zichtl; VIEIRA, Sinai Boncompanhe. Brincadeiras e jogos teatrais: A importância de seu desenvolvimento no processo de inclusão e formação social em crianças com síndrome de Asperger. Londrina: 2013

ASSIS, Carla Pereira de; MELO, Gilcerlândia Pinheiro Almeida Nunes; Organizadoras. Nos trilhos das experiencias pedagógicas: Compartilhando experiencias. Clube dos autores

KOUDELA, Ingrid Dormien Koudela; SANTANA, Arão Paranaguá de; Abordagens Metodológicas do Teatro na Educação. Ciências Humanas em Revista - São Luís, V. 3, n.2 2005.

Menezes, Regiane da costa. Práticas lúdico reflexivas na formação de professores. Clube de autores. 2015.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania; Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, Editora UFP: 2010.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Trilhas de aprendizagens: brincadeiras e interações para crianças de 4 a 5 anos. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019. il.

HISTÓRIAS E FÁBULAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

GABRIELA GABRIEL SANTIAGO VIANA

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar a contribuição da contação de histórias para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, bem como propor técnicas e meios do educador trabalhá-las em sala de aula. As histórias

representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativos e afetivos. Além disso, as histórias devem proporcionar a formação do caráter e dar à criança perspectivas, mostrando um caminho onde elas possam se posicionar criticamente, avaliando sua realidade. Portanto, se faz necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Palavras Chave: Contação de História, Educação Infantil, Aprendizagem.

STORIES AND FABLES IN CHILD DEVELOPMENT

STORYTELLING IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT

This article aims to present the contribution of storytelling to the teachinglearning process in Early Childhood Education, as well as proposing techniques and means for the educator to work them in the classroom. Stories represent effective indicators for challenging situations, as well as strengthening social, educational and affective bonds. In addition, stories should provide character formation and give the child perspectives, showing a path where they can critically position themselves, assessing their reality. Therefore, it is necessary for teachers to use this tool for the child's development, awakening small readers and stimulating the world of imagination.

Keywords: Storytelling; Child education; Learning.

INTRODUÇÃO

A arte de contar histórias sempre existiu e foi sendo passado de geração em geração pelas narrativas que avós e pais contavam para as crianças desde os primeiros resquícios na história dos seres humanos.

Hoje, vivemos em um tempo em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças e cada vez mais cedo; as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Contudo, os livros têm sido deixados de lado, as histórias estão sendo esquecidas, o que torna um desafio para o educador fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura.

A literatura pode fazer parte da vida de uma criança muito antes dela conhecer e ter habilidade para a leitura, para Freire (1994, p. 11), “a leitura do mundo procede a leitura da palavra”, dessa forma, a leitura está por toda parte, não apenas nos livros.

Assim sendo, entendemos que a hora do conto é um momento de grande importância para despertar o interesse da criança para a leitura e, assim, poderão desenvolver a criatividade e a imaginação contando histórias.

PERSPECTIVA HISTÓRICA

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem conhecido. Contar histórias e recitar versos constituem práticas da cultura humana

que antecedem o desenvolvimento da escrita. Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande valor, pois mais tarde se tornariam registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderiam ser lidas e compreendidas pelos integrantes do grupo. As histórias são um meio mais significativo que a humanidade encontrou para expressar experiências que, nas narrativas realistas, não acontecem. Os contos são temidos porque objetivam os fatos e as verdades que não podem ser expressos pela razão, por conta disso nos estudos dos contos observa-se: "Em primeiro lugar, o fato de que eles falam sempre de relacionamentos humanos primitivos e, por isso, exprimem sentimentos muito arcaicos do psiquismo humano". (VIEIRA, 2005, p. 10)

No período do século XVII para o XVIII, o significado e o papel social da infância, bem como uma literatura adequada para esta instituição que foi criada apenas posteriormente, as crianças eram reconhecidas como pequenos adultos, possuidores de tarefas e cuidados semelhantes aos de um adulto, o que pode explicar a alta taxa de mortalidade infantil naquela época.

As primeiras produções infantis foram realizadas por professores e pedagogos no final do século XVII e durante o século XVIII. Coelho (2001) afirma que "estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentála". (COELHO, 2001, p. 31).

As histórias são uma forma mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que não acontecem nas narrativas realistas. A contação de histórias pertence ao campo da educação e à área das ciências humanas, mas também é uma atividade comunicativa. Por meio desta, o ser humano repassa costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão. Por isso, contar histórias é saber gerar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, em que o enredo e os personagens ganhem vida, alcançando tanto o narrador como o ouvinte.

A poder de imaginar permite que o ser humano crie uma habilidade de entendimento e compreensão de histórias ficcionais, pois nossa vida apenas é entendida dentro de narrativas. As histórias nos transmitem informações e abrangem nossas emoções. É por conta disso que algumas pessoas se sentem receosas ao trabalhar com crianças e jovens em desenvolvimento. A história tem uma função significativa na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social, capaz de desenvolver novos rumos à imaginação, podendo ser eles bons ou ruins.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Contar histórias é imaginar um mundo além do que estamos acostumados em nosso cotidiano habitual, é tão somente se deslocar para um local de fan-

tasias e cheio de personagens distantes, mas, ao mesmo tempo, tão presente na nossa vida.

HISTÓRIAS E FÁBULAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As histórias narradas sempre acompanharam a vida do homem em sociedade. Por meio delas, foi possível a preservação da cultura. Por muito tempo, elas foram a única fonte de obtenção e transmissão de conhecimento. A narrativa é a arte de contar histórias que é tão antiga quanto o homem. A contação de história estimula a imaginação, descreve pessoas, lugares, acontecimentos, desejos e sonhos, impulsionando o processo da aprendizagem.

É característico dos contos de fadas colocar um dilema existencial de forma breve e categórica, simplificando todas as situações. Isso ajuda a criança a apreender o problema em sua forma mais essencial, pois uma trama mais complexa poderia confundir ou complicar o assunto para ela.

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta de quatros a cinco anos de idade. Podem ser contadas as histórias que os pais gostavam quando crianças ou demais que possam agregar valor para a criança.

Pode se dizer que os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os Irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm -, que fizeram e fazem muito sucesso até hoje com suas histórias e contos. Nascidos na Alemanha, os Irmãos Grimm dedicaram a sua vida ao registro das fábulas infantis e assim ganharam fama e popularidade para com as crianças. Além das belas histórias e das contribuições para o imaginário infantil, os Irmãos Grimm também contribuíram para a língua alemã com um dicionário e, contudo, desenvolveram um estudo mais aprofundado da língua e do folclore popular local. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para crianças.

Os contos para as crianças, na verdade, eram contos destinados aos adultos que, durante os anos, aconteceu que eles foram adaptados para o público infantil. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças. “Todos os contos de fadas dos Irmãos Grimm foram discutidos com respeito às origens de cada estória, suas diferentes versões em todo o mundo, suas relações com outras lendas e contos de fadas” (BETTELHEIM, 2002, p. 351).

Para Bettelheim (2002, p. 197), o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual.

A palavra “fábula” origina-se do latim e significa “falar”. O gênero fábula apresenta características marcantes; tratando-se de breves narrações, onde os personagens protagonistas geralmente são animais que representam sentimentos e emoções humanas. Mesmo assemelhando-se às histórias infantis, as fábulas foram criadas inicialmente para serem contadas a adultos, com o objetivo de aconselhá-los e distraí-los.

A fábula é uma narração alegóri-

ca, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição de caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma ideia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada. (LIMA; ROSA, 2012)

Conforme Fernandes (2001), fábula é um gênero que, como tantos outros gêneros narrativos, registra as experiências e o modo de vida dos povos. Seu objetivo é trazer reflexões quanto a valores, tais como respeito, diferenças, amizade, companheirismo, dentre outros.

Se tratando da moral nas fábulas, Góes (1991) afirma:

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias. (GÓES, 1991, p. 144)

A fábula resume uma ação e sua reação, seguida do discurso que levará o leitor a refletir. Nem sempre se faz necessário haver mais de um personagem, uma vez que a ação e a reação de determinada situação podem estar se desenvolvendo na mente de um único personagem; assim, podem ser construídas por meio de diálogo, diálogo interior ou monólogo.

Há autores que consideram as fábulas como um método universal de construção discursiva, porém sempre haverá diferenças na forma como cada conjunto de indivíduos estrutura suas fábulas e seus elementos, ocasionando numa coleção cultural. As fábulas não iniciam com o famoso “Era uma vez”, como nos contos de fadas; todas as palavras são medidas, selecionadas e direcionadas ao seu objetivo.

As primeiras fábulas foram surgir em 1668, publicadas em “As fábulas” de Jean La Fontaine, que se utilizava desse gênero para retratar a situação social de sua época: misérias, desigualdades e injustiças. No Brasil, como fabulista pioneiro, temos Monteiro Lobato, que recontava as fábulas de La Fontaine e Esopo. Pode-se citar outros fabulistas brasileiros como Donaldo Schüler e Millor Fernandes, estes mais contemporâneos, que recriaram as fábulas de forma irônica, por meio de situações do cotidiano moderno.

Nas histórias curativas, a proposta da autora e médica Susan Perrow (2010) é trabalhar histórias terapêuticas para comportamentos desafiadores. As histórias curativas cativam os ouvintes e possibilita ao contador de histórias impulsionar a mudança de comportamentos inadequados em diferentes idades e procedimentos.

Segundo a autora, é importante ressaltar que as histórias não são pílulas mágicas com receitas para cada comportamento. Cada situação deve ser analisa-

da pelo contexto sociocultural, pois cada indivíduo é um ser único com comportamentos diversificados. A contribuição desse livro é permitir, através da imaginação, contar, criar e trazer possíveis transformações para a humanidade.

A arte de contar histórias transpassa gerações, atrai a humanidade por meio da imaginação a refletir sobre a própria vida e transformar comportamentos. As histórias podem ser lidas ou contadas, podem transformar ou curar; mas, para que isso de fato ocorra, se faz necessária a responsabilidade e a sensibilidade para saber contá-las.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA ROTINA ESCOLAR

A prática da contação de histórias está cada vez mais presente na unidade escolar. Por vezes se desenvolve a partir do planejamento do professor, pode também a escola recebe a visita de um contador, ou ainda ela permeia os espaços culturais, tais como feiras do livro. O educador, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Diversos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização.

O ato de contar histórias deve ser utilizado na atmosfera escolar, não apenas em seu caráter lúdico, muitas vezes exercitado em situações estanques da prática, como a hora do conto ou da leitura, mas fazer parte da sala de aula como metodologia enriquecendo a prática docente, ao mesmo tempo em que promove conhecimentos e aprendizagens múltiplas.

Conforme pesquisa bibliográfica, é notório que a contação de histórias pode e deve ser usada como metodologia para o desenvolvimento dos alunos e de sua personalidade, aprimorando de forma significativa o desempenho escolar.

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer. (MIGUEZ, 2000, p. 28).

Muitos teóricos abordam sobre a importância dos textos literários na escolarização. BETTELHEIM (2000) ressalta a importante e difícil tarefa na criação das 67 crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor aponta o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de forma correta: “Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação”. Quanto à leitura em si, ele acrescenta: “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida”.

(BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Para que a história seja de fato relevante e envolvente para as crianças, o educador precisa considerar certos aspectos, tais como não possuir vícios de vocabulário, ser criativo, saber utilizar expressão corporal e facial, e trabalhar bem a entonação de voz, a criatividade e a imaginação.

Outrossim, outros recursos podem ser utilizados, como fantoches, máscaras,

desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados, entre outros. Não é necessário saber tocar nenhum instrumento, conforme Garcia et.al. (2003), pois somente o toque pode remeter a algum som da natureza ou de um animal. Todavia, é preciso saber fazê-lo com cuidado, sem exageros, sendo inseridos de forma gradativa durante a narração.

A escola, dia após dia, acaba que perdendo seu papel de estimuladora da literatura para seus educandos, o uso de livros paradidáticos já não é mais contínuo. A citação de Maciel (2010) se faz oportuna para uma reflexão, já que o autor defende a ideia de que o espaço da literatura em sala de aula, além de expor a obra e aprimorar percepções, também é uma forma de enriquecer o repertório discursivo dos alunos, sem temor à análise literária. Pois, "longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito". (MACIEL, 2010, p. 59).

É estimulando as crianças a imaginar, criar e se envolver que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade como indivíduo, por isso é de suma importância o conto; além disso, a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Por meio da contação de histórias, a leitura é utilizada como metodologia para o desenvolvimento de cada indivíduo e impulsiona de seu bom desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais através do contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento infantil se faz num processo originado pela própria criança a partir das interações que vivencia, portanto, a literatura infantil, especialmente a contação de histórias na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, como atividade interativa e pedagógica mediada pelo educador contribui positivamente para este desenvolvimento.

A história permite o contato das crianças com o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico; atuam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, aprimoram os seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem caminho para novas aprendizagens nas mais diversas áreas e disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança.

Sendo a escola um lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, deve haver uma atenção especial à contação de histórias, pois esta contribui na aprendizagem escolar em todos os aspectos: cognitivo, físico, psicológico, moral ou social; proporcionando um maior e melhor desenvolvimento perceptivo no aluno.

Contudo, é observada a importância das histórias na escola, considerando o fato de ela proporcionar o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, o fortalecimento da autoestima, além da função lúdica. Visto a relevância da contação de histórias na escola, é importante a

continuidade deste estudo com novos enfoques sobre contação de histórias e suas contribuições para o contínuo aprimoramento e desenvolvimento do processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo:

Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. 14. ed. São Paulo:

Paz e Terra, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura infantil: história, teoria, análise. 3. ed.

São Paulo: Quíron, 1984.

COELHO, Beth. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

GÓES, Lucia Pimentel – Introdução à literatura infantil e juvenil. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

IRMÃOS GRIMM. Quem foram os Irmãos Grimm: contos infantis.

Disponível em: http://www.bigmae.com/quem-foram-os-irmaos-grimm-contos-infantis/ Acesso em: 20 out. 2020.

VIEIRA, Isabel Maria de Carvalho. O papel dos contos de fadas na construção do imaginário infantil. In: Revista criança - do professor de educação infantil, v. 38, p. 10,2005.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DA PINACOTECA DE SP

GISELLE AIMÊ DE TOLEDO FABREGUES SPINELLA

RESUMO

O museu tornou-se um lugar de aprendizagem não-formal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. O presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes da Pinacoteca. O estudo do NAE justifica-se pela importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. Busca desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

Palavra-chave: Aprendizagem; ação-educativa; acervo; experiencia; inclusão.

SUMMARY

The museum has become a place

of non-formal learning, in which the visitor acquires knowledge through a sensitive eye or through the interactive experience of museum space. This article aims to present the core of educational action (NAE) and its schedules for visitors to the Pinacoteca. The study of the NAE is justified by the importance that currently the museum provides the education outside the school and to the public in general. It seeks to develop educational actions based on the works of the collection and those presented in temporary exhibitions; to promote the quality of the public's experience in the contact with the works and to guarantee the wide accessibility to the Museum, in addition to include those people who are not usually attending, encouraging them to visitation.

Keywords: Learning; educational action; collection; experience; inclusion.

RESUMEN

El museo se ha convertido en un lugar de aprendizaje no formal en el que el visitante adquiere conocimiento a través de una mirada sensible o por medio de la experiencia interactiva del espacio museológico. El presente artículo tiene como objetivo presentar el núcleo de acción educativa (NAE) y sus programaciones para los visitantes de la Pinacoteca. El estudio del NAE se justifica por la importancia que actualmente el museo proporciona la educación fuera de la escuela y al público en general. Se busca desarrollar acciones educativas basadas en las obras del acervo y en aquellas presentadas en exposiciones temporales; promover la calidad de la experiencia del público en el contacto con las obras y garantizar la amplia accesibilidad al Museo, además de incluir a aquellas personas que habitualmente no son frecuentadoras, incentivándolas a la visita.

Palabra clave: Aprendizaje; la acción educativa; acervo; la experiencia; la inclusión.

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a aprendizagem é formada pelo indivíduo das mais diversas formas e nas mais diversas culturas. O museu tornou-se um lugar de aprendizagem nãoformal, na qual o visitante adquire conhecimento através de um olhar sensível ou por meio da experiência interativa do espaço museológico. Tal experiencia estética e educativas são realizadas em um dos museus pais importantes da cidade de São Paulo, a Pinacoteca do Estado.

A Pinacoteca do Estado é um museu de artes visuais, com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, pertencente à Secretaria de Estado da Cultura. Tem como foco principal aprimorar a qualidade da experiência do público com as artes visuais por meio do estudo e comunicação de seus acervos. Tendo como pano de fundo este importante museu, o presente artigo tem como objetivo apresentar o núcleo de ação educativa (NAE) e suas programações para os visitantes do museu. Quais ações educativas são oferecidas ao público? Há programas voltados a educação inclusiva? Tal perguntas serão respondidas ao longo deste artigo através de levantamento de dados bibliográficos e visitação ao museu.

O estudo do NAE justifica-se pela

importância que atualmente o museu proporciona a educação fora da escola e ao público no geral. A educação não-formal, mencionada iniciante, é um dos modelos mais atuais adotados em nosso país é a Pinacoteca torna-se importante espaço para uma pedagogia coletiva, ou seja, uma forma única para ensinar e incluir a todos.

Conforme aponta Coelho, precisamos sair das pequeninas e estreitas reivindicações unificantes de currículos e programas e sentir que a unidade e a vitalidade das culturas se promovem pela difusão, fertilização mútua de suas variedades, entre si [...], daí serem os museus e bibliotecas as instituições básicas da educação (COELHO, 1997).

Essa "difusão" e "fertilização mútua" vem proporcionando nos espaços museológicos, em especial, na Pinacoteca uma busca que contribuir para a relação entre a arte e a educação.

O artigo foi organizado em capítulos. A principio foi abordado uma breve história da Pinacoteca do Estado e em seguida enfatizando o núcleo de ação educativa (NAE) apresentando informações e atividades propostas através da organização. Em um terceiro momento é apresentado algumas das ações educativas realizadas na Pinacoteca por meio do NAE.

2. BREVE HISTÓRIA DA PINACOTECA DE SÃO PAULO



Foto: Projeto do Liceu de Artes e Ofícios. Disponível em: http://www.saopauloinfoco.com.br/pinacotecade-sao-paulo/

A cidade de São Paulo possui a maior oferta cultural da América Latina, com 110 museus. Os diferentes espaços têm em seu acervo desde clássicas obras e exposições até coleções inusitadas. As instalações podem oferecer uma viagem ao tempo e à história da arte e mostrar curiosidades sobre diversos objetos na cidade. Uma desses espaços que merece destaque e é o tema deste estudo é a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Inicialmente construído para abrigar o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, o edifício hoje ocupado pela Pinacoteca do Estado foi projetado em 1986, pelo engenheiro e arquiteto Francisco de Paula Ramos de Azevedo. Em 1900, com a estrutura da construção finalizada, o prédio recebeu os primeiros cursos. Pouco depois, em 1905, a Pinacoteca era instalada no local, ocupando apenas uma sala no terceiro piso (IMBROSI, 2016).

A partir de 1930 o museu ficou fechado por dois anos. Nessa época, as instalações do edifício sofreram várias alterações, pois tiveram que ser transformadas transitoriamente em alojamento militar. Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a Secretaria de Segurança Pública requisitou o prédio para ali abrigar o Grupo Escolar Prudente de Moraes, que ocupou sua ala direita, dispondo de dezesseis salas e duas galerias. Em 1932 o prédio foi cedido à ocupação do Batalhão Santos Dumont. Durante esse período conturbado, a coleção da Pinacoteca foi distribuída entre diversos órgãos públicos.

Entre 1932 e 1947, o acervo da Pinacoteca foi reunido e instalado na antiga sede da Imprensa Oficial do Estado, à rua Onze de Agosto, dividindo o espaço com a Escola de Belas Artes de São Paulo. Ao final desse período, a Pinacoteca foi transferida novamente para o edifício do Liceu.

Com área construída em estilo neoclássico de 7.462 m2, o edifício hoje inteiramente ocupado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo caracteriza-se por suas amplas janelas, colunas, pilastras e paredes em tijolos sem revestimento que deixam transparecer a técnica construtiva. O tijolo interno que hoje todos admiram, ficou assim por falta de verbas na época da construção. É como se as paredes fossem metáforas da história conturbada do museu, ressalta Márcia Camargos, coordenadora do Centro de Documentação da Pinacoteca (IMBROSI, 2016).



Foto: Fachada da Pinacoteca do Estado. Disponível em: http://pinacoteca.org.br/a-pina/sobre-apinacoteca/

Na década de 1970 o prédio foi submetido a uma reforma, parte da fachada principal revestida com travertino, massa especial que imita o mármore. Entre 1995 e 2002, uma série de restaurações foi realizada. Hoje, com seus salões e telhados totalmente recuperados, seus pátios internos cobertos, e sua iluminação específica e adequada, a Pinacoteca abriga importantes exposições de artes plásticas. Nas visitas ao museu, além de um acervo com mais de 4 mil peças, o público encontra um ambiente que conduz a uma verdadeira viagem no tempo (OLIVEIRA, 2014).

3. ARTE NO BRASIL: UMA HISTÓRIA NA PINACOTECA DE SP

A Pinacoteca do Estado de São Paulo apresenta sua nova exposição de longa duração Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca São Paulo, que ocupa todo o segundo andar do edifício da Avenida Tiradentes com obras do seu acervo, e marca uma nova e destacada etapa no centenário percurso da Pinacoteca do Estado que integra a rede de museus da Secretaria de Estado da Cultura. Ela sucede a mostra que foi aberta em 1998, no mesmo espaço, ao final do restauro do edifício, e que permaneceu em cartaz até dezembro de 2010, cumprindo um papel fundamental no fortalecimento da instituição. Trata-se da exposição mais duradoura do acervo, e é um passo decisivo no compromisso do museu de tornar realidade o direito individual de cada cidadão brasileiro de ter acesso efetivo a seu patrimônio cultural preservado.

A exposição é composta por cerca de 500 obras, entre pinturas, esculturas, desenhos, gravuras e fotografias, de autoria de artistas fundamentais para a história da arte brasileira daquele período. Todas as informações sobre a história dessa longa exposição estão disponíveis no portal da pinacoteca. Percurso expositivo:

- SALA 1 – A TRADIÇÃO COLONIAL

As obras contrapõem a tradição artística do Brasil colonial, tão estreitamente ligada à temática religiosa, à imaginação européia com relação ao país. A breve ocupação holandesa no nordeste daria origem às primeiras pinturas que procuram reproduzir o ambiente natural do país segundo as tradições da pintura de paisagem européia.

- SALA 2 – OS ARTISTAS VIAJANTES

A sala reúne uma seleção de pinturas de paisagem executadas por artistas estrangeiros entre 1820 e 1890, aproximadamente. São esses artistas, genericamente chamados “viajantes”, os responsáveis por introduzir no ambiente artístico brasileiro gêneros já consagrados da arte europeia, como a paisagem e a natureza-morta.

- SALA 3 – A CRIAÇÃO DA ACADEMIA

As obras de Jean-Baptiste Debret, Nicolas Taunay e Zéphéryn Ferrez, artistas da Missão Francesa de 1816, sinalizam a criação da academia de belas artes no Rio de Janeiro e a instauração, portanto, de um novo sistema artístico, baseado no modelo Francês. Esta academia forma gerações de artistas, representados por Agostinho José da Motta e Pedro Américo, entre outros, responsáveis pela difusão da regra acadêmica, que estabelece novos padrões de gosto ao ambiente artístico no Brasil.

- SALA 4 – A ACADEMIA NO FIM DO SÉCULO

A sala apresenta obras de Rodolfo e Henrique Bernardelli , assim como de outros professores e alunos da Academia no período entre 1890 e 1915, como Zeferino da Costa, Belmiro de Almeida e Pedro Weingärtner.

- SALA 5 – O ENSINO ACADÊMICO

A sala propõe uma reflexão a respeito do sistema de ensino nas academias de belas artes, abordando alguns de seus aspectos principais: o exercício do desenho; os estudos do corpo humano; as cópias de pinturas dos grandes mestres e a viagem à Europa como prêmio da principal competição proposta pela instituição.

- SALA 6 – OS GÊNEROS DE PINTURA

A sala reúne brasileiros dos quatro gêneros propostos pelo ensino acadêmico natureza-morta , paisagem, retrato e pintura histórica – indicando o alcance e a longevidade do modelo francês difundido pelas academias do mundo.

- SALA 7 – REALISMO BURGUÊS

A Academia é a base de um sistema artístico que pressupõe o mecenato. É inevitável que a produção acadêmica reflita, portanto, valores importantes para certas classes sociais. No final do século

XIX, as obras de Almeida Junior, Eliseu Visconti e Oscar Pereira da Silva, entre outros, reunidas nesta sala revelam a consolidação de um gosto tipicamente burguês no Brasil.

- SALA 8 E 9 – DAS COLEÇÕES PARA O MUSEU

Estas salas reúnem obras oriundas de alguns dos grandes lotes de doação que vieram a constituir o acervo da Pinacoteca do Estado, como o da Família Azevedo Marques (1949), Família Silveira Cintra (1956), Alfredo Mesquita (1976/1994), entre outros.

- SALA 10 – UM IMAGINÁRIO PAULISTA

A sala propõe uma reflexão sobre a imagem que São Paulo busca projetar sobre si a partir do final do século XIX. As telas em que Almeida Junior propõe a tipificação do caipira paulista são contrapostas a imagens da transformação da paisagem urbana de São Paulo.

- SALA 11 – O NACIONAL NA ARTE

Reunindo obras de diferentes períodos, a sala destaca uma questão que perpassa todo o século XIX brasileiro, permanecendo como indagação ainda para artistas e intelectuais do modernismo paulista: a criação de um ideário nacional nas artes.

O progresso dos últimos anos tornou possível conhecer as características de diferentes públicos, o que pode facilitar a aprendizagem e o conhecimento de uma variedade de competências, como o pensamento divergente, a análise crítica, uma melhor compreensão do passado e a complexidade do mundo. Tendo em vista a organização do percurso da exposição da pinacoteca, ouras questões foram devidamente pensadas como plano de ação no museu: a acessibilidade.

Para garantir a ampla acessibilidade a Pinacoteca e incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras do acervo foi criado Núcleo de Ação Educativa (NAE), núcleo especialmente para desenvolver ações e estratégias educativas no acervo.

4. NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA (NAE)

Sempre atentos e em busca de novas formas de aprender com e sobre a Arte, o núcleo de ação educativa (NAE) tem por objetivos gerais: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições temporárias; promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras e garantir a ampla acessibilidade ao Museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, incentivando-as à visitação.

O Núcleo de Ação Educativa (NAE) atua com diferentes públicos-alvo e está organizado em dois eixos que contemplam os seguintes programas e linhas de ação, regidos sob diretrizes pedagógicas comuns:

Coordenação do Programa de Atendimento ao Público Escolar e em Geral

(COPAPEG)

Visitas educativas

Formação para professores

Clube do professor

Museu para todos

Projeto Pinafamília

Dispositivos para Autonomia de Visita (DAV): Arte em diálogo, Educateca, Etiquetas comentadas, Para saber mais, Sala de interpretação, Vamos conversar?

Ações educativas em exposições temporárias

Coordenação de Programas Educativos Inclusivos (COPEI)

Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE)

Programa de Inclusão Sociocultural (PISC)

Programa Meu Museu

Programa Consciência Funcional

5. ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DA PINACOTECA



Foto: Visitantes brincam na Pinacoteca. Disponível em: http://museu.pinacoteca.org.br/

A Pinacoteca enfatiza diversas estratégias educativas a partir de seu acervo permanente e temporário. São atividades concebidas, estruturadas e desenvolvidas com o objetivo de incluir a todos: grupo de escolas, grupos espontâneos, pesquisadores e apreciados da arte no geral. As linhas de ação educativa oferecem workshops, palestras, cursos, jogos, mesas redondas, eventos educativos para toda a família. Ações estas, que atende de maneira qualificada o público bastante diversificado. Segundo Chagas (1989), o museu, antes de tudo, é uma instituição de existência social, um fenômeno sociocultural. Assim é necessário rever fatos que apontem para o trajeto construído pelas instituições em tempos anteriores. Conhecer a história da cidade, a instituição através da arte tendo como estratégia atividades lúdicas, torna o aprendizado de todos muita mais significativo. A seguir algumas das estratégias educativas realizadas pela pinacoteca.

- JOGAJUNTO NA PINACOTECA DE SÃO PAULO

A oferta de jogos relacionados ao acervo que oferecem a interação em família e em grupo e incentivam um olhar atento, curioso e divertido sobre as obras em exposição acontece no Espaço NAE (térreo), com a mediação dos educadores do museu. Por meio da ludicidade do jogo juntamente com a educação da sensibilidade, afirma Santos, (2006, p. 24) que o educador proporciona ao visitante um trabalho revestido de sentido e significado, pois a arte e o jogo estão centrados na mesma busca do novo, do simbolizar, do

imaginar e do criar, para uma educação estética.



Foto: Crianças e pais brincam em oficinas do JogaJunto, na Pinacoteca - Christina Rufatto/Divulgação .

- EDUCATECA

Educateca são jogos educativos que são disponibilizados (para empréstimo) na recepção do museu. São jogos que proporcionam ao visitante, conhecer as exposições permanentes da pinacoteca, bem como os artistas e suas principais obras. Almeida Júnior, Victor Brecheret, Tarsila do Amaral, Lasar Segall, Anita Malfatti, Cândido Portinari, Di Cavalcanti entre outros são temas de jogos como quebracabeça, jogo da memória, dominó interpretativo, caça-palavras. Estes jogos podem ser utilizados durante a visita ao museu para brincar e descobrir mais sobre os artistas e suas obras.

- ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Ensino da arte na educação inclusiva é um curso oferecido para profissionais das áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo. o curso também oferece vagas para educadores e profissionais com deficiência visual e surdos. O objetivo do curso é dar subsídios a profissionais que atuam nas áreas de Artes, Educação, Saúde, Museus e Turismo para o planejamento de projetos educativos dirigidos a pessoas com deficiência ou transtornos mentais, a partir das experiências do Programa Educativo para Públicos Especiais e das obras do acervo da Pinacoteca. O curso pretende contribuir para a fruição e o conhecimento das artes visuais a partir de ações educativas inclusivas e didáticas de ensino multissensoriais, levando em consideração as necessidades e potencialidades de pessoas com deficiências físicas, intelectuais e sensoriais e de pessoas com transtornos mentais. Período do curso é de 21 de março a 04 de julho de 2019. A ficha de pré-inscrição é realizada pelo site do museu.

Segundo Sarraf (2018), ações como essas “tornar o museu mais acolhedor para todas as pessoas e faz com que este equipamento que sempre esteve ligado à elite e ao tradicionalismo se torne uma opção de lazer para toda a população.”

- AÇÕES MULTIPLICADORAS – MUSEU E A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL

Curso destinado a educadores atuantes em organizações públicas ou privadas que desenvolvam projetos e programas socioeducativos com pessoas em situação de vulnerabilidade social. O objetivo dessa ação educativa é dar ao participante incentivos para a elaboração, execução e avaliação de projetos educativos em arte e cultura voltados à inclusão sociocultural dos grupos com os quais

atuam, de forma a potencializar sua atuação socioeducativa. O conteúdo programático oferecido: o museu e sua função social; aspectos da ação educativa em museus e metodologias contemporâneas de ensino da arte; conceitos de exclusão e inclusão social e sua aplicabilidade nos museus; direitos culturais e museus; apresentação dos Programas Educativos Inclusivos da Pinacoteca; aspectos da leitura de imagens; visitas ao acervo da Pinacoteca: potenciais educativos; desenvolvimento de recursos educativos em arte; sistemas de avaliação para ações socioeducativas; construção de projetos educativos; apresentação dos projetos desenvolvidos pelos participantes.

O curso é totalmente gratuito.

• PINAFAMILIA E PINACANÇÃO

No PinaFamília as pessoas são conduzidas a uma viagem divertida pelo acervo da Pinacoteca. O objetivo principal do projeto é o desenvolvimento de processos educativos direcionados aos grupos familiares, estimulando a convivência deste público no museu. Em 2018, os temas norteadores são os elementos da imagem – escala, textura e tom – encontrados nas obras do acervo da Pinacoteca, especificamente nas exposições Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São

Paulo, Galeria José e Paulina Nemirovsky – Arte Moderna" e Vanguarda brasileira dos anos 1960.

Durante o evento os visitantes têm acesso à Ilha de atividades, com jogos e propostas lúdicas, além de receber um guia de visita, material impresso para estimular a visita autônoma das famílias às exposições do acervo do museu. Quem quiser, pode ainda levar para casa o jogo PinaFamília, desenvolvido pelo NAE, que visa estimular a interação entre diversas faixas etárias, desenvolver a percepção, observação e argumentação lógica. Nele, os participantes associam textos e imagens, a partir das obras expostas, além de criar suas próprias imagens.

Outra atração é o espetáculo PinaCanção – uma história cantada entre pinturas, criado por Hélio Ziskind, diretor musical do Cocoricó, exibido na TV Cultura. Na narrativa, dois personagens se encontram na Pinacoteca e, em meio às canções, descobrem juntos tons, texturas e escalas do mundo da pintura. A apresentação, que reúne música, teatro e artes visuais, tem 40 minutos e acontece às 15h00 no pátio da Pina Luz.

Essas ações educativas acontecem desde 2014, e é realizada todo segundo domingo do mês, a primeira apresentação acontece no dia 14 de abril de 2019, a partir das 11h, e tem entrada gratuita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa nova formação acadêmica me levou a conhecer novos cenários paulistano como ferramenta de contribuição no processo de ensino aprendizagem. Uma exposição mais enriquecedora que a outra, bagagem que hoje se torna mais uma ferramenta para minhas aulas. Escolher a pinacoteca do estado como tema para meu artigo não foi uma tarefa difícil, já que é um espaço muito frequentado por mim e meus alunos. Porem pesquisar as ações educativas realizadas nos museus foi uma novidade enriquecedora.

Ao conhecer núcleo de ação educativa (NAE) percebe-se de fato uma ação efetiva: desenvolver ações educativas com base nas obras do acervo e naquelas apresentadas em exposições. No dia da aula de pós-graduação vários mediadores do NAE acompanhavam os visitantes, cada grupo em um andar, sendo que todos iniciaram o percurso expositivo na sala 1 (tradição colonial). Porem ao conversar com funcionários da Pinacoteca, foi relatado que o núcleo de ação também se preocupa em promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, ou seja, os visitantes (até os não frequentadores) tem uma experiencia estética com as outras ali expostas.

Tive dificuldade em colher maiores informações sobre o NAE durante a visitação, pois os mesmos funcionários (recepção e monitores) estavam o tempo todo ocupados atendendo visitas agendadas, mesmo assim foram todos muito educados e atencioso na medida do possível para aquele momento. Uma das monitoras me passou que todos os projetos em andamento do NAE estavam disponíveis para pesquisa no portal do museu. Ali descobri uma gama de possibilidade para que nós, educadores possa proporcionar aos nossos alunos experiências educativas com obras de arte. Jogos, oficinas, cursos são todas vertentes do NAE, que se preocupa em incluir a todos no espaço do museu. Em função do significativo acervo da pinacoteca, todas as ações acontecem de fato, famílias estavam participando, escolas estavam presentes, visitantes aleatórios apreciando a exposição. Tendo em vista, que toda ação educativa da pinacoteca acontece pelo fato da organização se impecável.

Os agendamentos acontecem exatamente no horário marcado, cada monitor ou mediador respeita o espaço de um determinado grupo, por isso a questão do tempo com cada grupo é extremamente importante. Jogajunto e educateca são as únicas ações educativas que não está limitado ao um determinado tempo, ali no espaço, o visitante se diverte e joga o quanto tempo achar necessário. Um experencia lúdica e encantadora de se observar. O NAE é de fato uma importante ação acolhedora para o museu, já que a educadores, crianças, famílias, estudantes de qualquer nível educacional é incluído de alguma maneira nesse universo artístico que é a Pinacoteca.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do patrimônio cultural: educação e museu. Cadernos Museológicos. Rio de Janeiro, n.2: 46-53, dez./1989.

COELHO, M.C.P. Da origem dos Museus, do seu conteúdo, arquitetura e livre acesso. Brotéria. 1997. Cultura e Informação.

IMBROISI, Margaret. Pinacoteca do Estado de São Paulo. 2016. Disponível em:

https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/pinacoteca-do-estado-desao-paulo/ - Acesso em 11/02/2022.

OLIVEIRA, Abrahão de. O Espaço Da Arte Em São Paulo – A Pinacoteca Do Estado. 2014. Disponível em: http://www.saopauloinfoco.com.br/pinacoteca-de-saopaulo/ - Acesso em 11/02/2022.

REVISTA 78. Pinacoteca do Estado

de São Paulo. 20018. Disponível em:

http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2007/espaco78abr/0cultura02.htm - Acesso em 12/02/2022

SÃO PAULO. Pina, 2019. Disponível em: http://pinacoteca.org.br/programacao/arteno-brasil/ Acesso em 12/02/2022.

SANTOS, S. M. P. Educação, Arte e Jogo. Petrópolis: Vozes, 2006.

SARRAF, Viviane. Breve História das Ações de Inclusão em Museus Brasileiros. 2018. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/event_pres/encontros/encontro-regional-deacessibilidade-em--museus/relatos/mesa-breve-historia-das--acoes-de-inclusao-emmuseus-brasileiros - Acesso em 11/02/2022.

AS REVISTAS EDUCACIONAIS E OS MECANISMOS IDEOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A PRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: ANÁLISE DA REVISTA NOVA ESCOLA

IRANETE AMORIM RIBEIRO MARQUES

RESUMO

Apesar do tema fracasso escolar já ter sido amplamente investigado, resta compreender como as tradicionais explicações para esse fenômeno ganham espaço e legitimidade na formação docente através de revistas educacionais. Pautando-se nos estudos de Chauí (1989 e 1994), esta pesquisa objetivou identificar e analisar as lacunas existentes nos artigos da revistas que a caracterizam como discurso competente e ideológico. Com base na abordagem qualitativa e na análise documental, foram selecionados e caracterizados 32 textos da Nova Escola referentes ao ano de 2008, incluindo artigos, reportagens e manchetes que tratassem explicitamente do fracasso escolar. Este processo de categorização revelou as seguintes categorias de análise: a) formação docente, b) Causas pessoais ou familiares e c) Participação da equipe gestora. A investigação dos discursos proferidos pela revista revela que se tem veiculado idéias equivocadas sobre o fracasso escolar, ora culpando os professores, ora os alunos e suas famílias, localizando no indivíduo a explicação para a pouca qualidade da educação, tornando explícito o caráter individual do fracasso escolar. Por meio de um processo ideológico, omite-se que a desigualdade social somada ao descaso com a educação pública são responsáveis por formar professores despreparados e, conseqüentemente, alunos que não aprendem.

Palavras Chave: Ideologia; Fracasso Escolar; Revistas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A preocupação com as “informações” que habitam o meio escolar deu origem a esta pesquisa, a qual pretendeu analisar e investigar como determinados veículos de comunicação entram nas escolas e são aceitos pelos profissionais como verdadeiros manuais de educação. Com base nos estudos de Patto (1990), Collares e Moysés (1996) e Chauí (1989a, 1989b,

1994), buscou-se compreender como as explicações sobre o fracasso dos alunos, dentro das revistas educacionais, continuam sendo justificadas por características individuais, apesar de todas as pesquisas já realizadas na área da psicologia e da educação.

Lembrando, portanto, que tradicionalmente o fracasso escolar referiu-se ao não aprender e à indisciplina, focalizando a culpa no indivíduo a partir de suas condições sociais, levando o professor a ver no aluno pobre, um doente, mal alimentado e com família desestruturada, portanto, sem capacidade para aprender.

Nesse sentido, a pobreza e as condições sociais muitas vezes "explicam" o desempenho precário dos alunos, criando uma necessidade e uma urgência de se obter respostas imediatas que amenizem essa situação.

É nesse contexto de imediatismo que aparecem as revistas educacionais, as quais têm servido como base teórica para "fundamentar" o trabalho dos professores. Com uma linguagem simplificada, textos que deveriam ser meramente informativos são aceitos e incorporados pelos profissionais da educação, sem que os mesmos questionem sua veracidade e ao mesmo tempo sem se dar conta da presença de certas ideologias.

Essas revistas, de maneira geral, apresentam a visão do especialista, o qual é detentor de um conhecimento específico, legitimado e autorizado, que automaticamente o torna apto a falar sobre as coisas e sobre as pessoas. Dessa forma, invadem os espaços escolares e popularizam o conhecimento, trazendo informações muitas vezes irreais, mostrando apenas o que é de interesse de poucos. Mascaram a realidade para manter a escola coesa em torno de uma mesma idéia, apresentando, assim, uma característica própria da ideologia, que é o ocultamento da realidade.

Portanto, essas revistas, orientadas em princípio para um mesmo público, têm formulado objetivos bastante específicos, apresentando e fazendo veicular de diferentes maneiras uma série de informações e de conhecimentos, de modo a atender as necessidades e a busca de informação e formação por parte de seus leitores que, na sua maioria, são professores atuantes nas redes de ensino.

Ao apresentarem textos escritos por professores, mestres e doutores, portanto, especialistas na área, as revistas educacionais ganham credibilidade e passam a ser consideradas ferramentas importantes para o desenvolvimento pedagógico. Essa credibilidade pode ser explicada por meio de um discurso no qual os especialistas, considerados pessoas da ciência, possuem credibilidade e legitimidade para falar dos assuntos relativos à educação.

A revista se apropria da preocupação do professor com sua formação, para se colocar no lugar privilegiado de detentora do conhecimento, passando a imagem de ser capaz de levar ao professor o conhecimento de mundo considerado necessário para o exercício de sua profissão. Esta é, portanto, a transformação da revista em mecanismo ideológico, uma vez que a ideologia nada mais é que, uma ilusão necessária à dominação de classes, que trabalha em favor da manutenção do

discurso competente e autorizado, o qual tem por objetivo eliminar as diferenças entre o pensar, o dizer e o ser, a partir de uma lógica que unifique o pensamento de todos os membros da sociedade. Nesse sentido, podemos defini-lo também, como um discurso lacunar, feito de espaços em branco, e que se mantém graças a esses espaços, garantindo sua coerência.

DESENVOLVIMENTO

Essa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar as lacunas presentes em artigos da revista Nova Escola, que os constituem como discurso competente e ideológico.

Pretendeu, ainda, como objetivos específicos a) analisar os artigos da revista Nova Escola, referentes ao 1º e 2º semestres de 2008, cujo tema estava explicitamente relacionado ao fracasso escolar, a fim de preencher lacunas que caracterizam o discurso ideológico e b) analisar como operam os mecanismos de inversão e abstração do discurso ideológico nos artigos selecionados.

METODOLOGIA

Visando alcançar tais objetivos, esta pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, uma forma de investigação extremamente relevante para a pesquisa em educação, uma vez que a mera descrição de dados quantitativos não permite a compreensão da totalidade dos fenômenos envolvidos no contexto educacional. A abordagem qualitativa junto com a análise documental contribui para que se tenha um novo olhar sobre os conteúdos analisados, revelando o que está oculto na fala destas revistas e o que estas falas podem produzir no contexto escolar.

Com o propósito de identificar e analisar as lacunas existentes nos textos apresentados pela revista Nova Escola, que de certa forma os constituem como discurso competente e ideológico, foram coletados e organizados alguns dados, a fim de que os mesmos contribuam para o entendimento da pesquisa.

Considerando a estrutura da revista, a coleta dos dados obedeceu as seguintes etapas:

- escolha dos artigos a serem analisados, procurando identificar no título ou subtítulo dos textos palavras que se relacionem explicitamente com as explicações para o fracasso escolar, a fim de que sejam analisados e confrontados com o referencial teórico.

- organização dos conteúdos em unidades, atribuindo sentido ao material analisado em relação à proposta de pesquisa. Desta forma, o material foi dividido em duas unidades, sendo que:

1ª unidade: textos que apresentaram de forma explícita explicações para as dificuldades de aprendizagem.

2ª unidade: textos que apresentaram orientações ao professor para evitar ou superar as dificuldades de aprendizagem.

Para que as informações veiculadas nas revistas se tornassem um instrumento de análise, fez-se necessário organizar os conteúdos selecionados com base no processo de categorização. Dessa forma,

classificou-se os conteúdos considerados relevantes a pesquisa e em seguida verificou-se os pontos em comum para então reagrupá-los. Esse processo de categorização dos dados revelou a formação das seguintes categorias

Categoria 1- Formação: essa categoria está dividida em subcategorias; Subcategoria 1.1 – Necessidade de capacitação docente.

Subcategoria 1.2 – Professores despreparados.

Subcategoria 1.3 – Inadequação dos cursos de formação.

Categoria 2 – Causas pessoais ou familiares.

Categoria 3 – Participação da equipe gestora.

QUADRO 1 – A formação docente como causa do fracasso escolar



QUADRO 2 – O preconceito e a individualização do fracasso escolar



RESULTADOS/DISCUSSÃO

A primeira categoria “Formação Docente” é certamente a maior categoria analisada, por isso houve a necessidade de dividi-la em outras três categorias menores (subcategorias). Essas subcategorias por sua vez, ajudaram a aprofundar o estudo sobre como são apresentadas e explicadas as causas do fracasso escolar, no corpo da revista NOVA ESCOLA.

Com base nos preceitos ideológicos, é possível dizer que a primeira categoria analisada, “Formação Docente”, ganha nas páginas da revista a forma de entidade, ou seja, algo real e concreto, que, portanto, pode ser usada para explicar o que acontece com a educação. Então, ao explicar o fracasso escolar a partir de exemplos como: “Há professores incapazes de escrever um pequeno texto”, a revista apresenta a incapacidade de escrever não como resultado de um processo educacional vivido pelo professor, mas como se essa incapacidade fosse o começo, que leva diretamente ao fracasso tanto do professor quanto dos seus alunos.

Quando a revista fala do despreparo do professor, da inadequação dos cursos ou da necessidade da formação continuada, é necessário olhar além dessa aparência social (aqui definida como “for-

mação") para que assim, se perceba que existe uma base real (divisão de classes), que por si só justifica a manutenção dos mecanismos ideológicos. Sendo assim, esconde-se que ao culpar professores, justifica-se o investimento de dinheiro público em cursos de capacitação docente que não tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação, apenas reproduzem modelos pedagógicos ou técnicas que supostamente resolveriam o problema.

Outra situação presente na revista é a culpalização da família. Amplia-se o discurso dizendo que: "Raramente pais que não estudaram dão importância à escola, por isso é preciso conversar e fazê-los mudar de idéia". Nesse caso, o aluno que não aprende é o reflexo de uma família que não valoriza a educação. E essas famílias, como sempre, são famílias pobres.

Percebe-se novamente a inversão entre causa e efeito. O discurso continua o mesmo, ora são os professores, ora são os alunos, ora são os pais, ficando difícil distinguir qual é o verdadeiro culpado, principalmente quando nos deparamos com tantas explicações.

A revista apresenta ainda, a idéia de que "a chave para o sucesso da escola está nas mãos da equipe gestora", por isso: "Quando existe de fato um trabalho de equipe, uma coordenação pedagógica e um corpo de professores comprometidos, tudo funciona". Portanto, acredita-se que basta ter uma equipe gestora participativa para que os problemas da educação sejam resolvidos.

Portanto, ao escrever frases como: "Ele tem que renovar a sua prática. Mas a formação continua abaixo das exigências mínimas", "Há professores incapazes de escrever um pequeno texto" ou "Os cursos de formação têm de ser revistos. Também são necessários mais professores eventuais, bibliotecas, laboratórios de ciências e salas de informática", a revista não aponta nenhum dado novo, apenas reforça aquilo que já se sabe, ou seja, que há problemas com os cursos de formação, que existem sim professores incapazes de escrever pequenos textos e que é preciso fazer sim uma reformulação não apenas nos cursos de formação, mas na educação de modo geral.

De certa forma, o leitor compra essa idéia como nova e passa a acreditar que o real motivo da não aprendizagem está no professor e nos cursos que o preparam mal. Não se questiona, portanto, os reais motivos que transformam esse professor em alguém incapaz de produzir textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa permitiu observar que no decorrer de um ano, a revista Nova Escola, manteve mensalmente a divulgação de textos que demonstram a preocupação da revista com a qualidade da educação, entretanto, nota-se a presença de discursos ideológicos, que em alguns momentos explicam as dificuldades de aprendizagem, ora pela formação docente "inadequada", ora, por problemas de ordem pessoal ou familiar ou simplesmente pela falta de participação da equipe gestora.

De certa forma, as explicações apresentadas pela revista no período analisado, mostram que o fracasso escolar ainda

está diretamente ligado a múltiplas determinações, tal como aponta Patto (1999). Portanto, fatores como: a desvalorização docente, a formação docente, o preconceito, a humilhação e principalmente a desigualdade social, ainda são usados para explicar o mau desempenho dos alunos.

Na revista perpetua-se a idéia de que fatores de múltiplas determinações, ainda explicam o fracasso escolar. O que se pergunta então é, por que isso se mantém apesar de todos os estudos já produzidos?

É possível dizer, que a resposta está na força da ideologia, que vende a revista como nova, como assunto novo e para isso conta com os recursos gráficos. Atualiza algo antigo, que faz eco aos anseios do professor, do aluno e da própria família: todos querem uma resposta e ela está dada de forma muito simplificada e, por isso, confortante.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ. S. O que é ideologia. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos).

_____. O discurso competente. In: _____. Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1989a. p. 3-13.

_____. Crítica e ideologia. In: _____. Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1989b. p. 15-38.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: As Avaliações de Inteligência. Psicologia USP, v.8 n.1. São Paulo, 1997.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.de S. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

LAVILLE, C; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRICADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O LÚDICO ENQUANTO ALIADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

IVAN GONÇALVES DOS SANTOS

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre como a utilização de jogos na Educação Infantil atua como ferramenta facilitadora da aprendizagem de crianças. Também se objetiva com este texto reiterar a importância da produção, assimilação e construção de conhecimentos por meio dos jogos, além de lançar olhar sobre os aspectos cognitivos e afetivos desencadeados na hora de jogar.

A proposta desse trabalho também

é estimular uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas por meio de atividades lúdicas e interativas são meios e estratégias para o alcance dos objetivos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é necessário identificar as principais atividades relacionadas e adequadas ao ensino por meio de jogos e realçar a importância dessas atividades para o desenvolvimento do ensino aprendizagem nas escolas de educação infantil. Através do jogo o professor promove a construção do conhecimento, da socialização e da criatividade. Isso contribui para que a criança com dificuldades de aprendizagem pelos métodos mais tradicionais e cristalizados consiga acessar os objetivos de aprendizagem de forma mais dinâmica e democrática. Para finalizar, neste texto o objetivo é mostrar as principais concepções dos diferentes papeis que os jogos exercem no fazer pedagógico com a finalidade de estimular no profissional docente a reflexão sobre a utilização do lúdico no ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo. Processo Ensino/Aprendizagem/Ludicidade

1. **INTRODUÇÃO**

É preciso ter em mente que apenas saber que os jogos e brincadeiras são ferramentas, geralmente, muito bem recebidas pelas crianças não é o suficiente para alcançar os objetivos de ensino pretendidos pelo professor na educação infantil. Faz-se necessário também saber selecionar quais jogos e ou brincadeiras serão propostas para que as crianças aprendam de forma significativa.

A prática pedagógica aliada ao uso de jogos e brincadeiras desperta nas crianças o senso de identidade, a capacidade de fazer combinados e negociações o que estimula a autonomia, o raciocínio lógico e as linguagens tanto física quanto corporal. Isso acontece, porque os jogos estimulam a criança a usar sua mente para formular estratégias para cada jogada.

É preciso salientar também que o trabalho pedagógico com jogos e brincadeiras exige dos profissionais docentes bastante dedicação e tempo de elaboração das propostas e intervenções, principalmente, quando essa prática ainda é hábito inicial no currículo do professor.

Será levantada aqui a importância do brincar como recurso pedagógico, que proporciona à criança tempos em que ela pode mostrar sua velocidade através do jogo, refletir sobre o fazer, organizar e desorganizar, construir e reconstruir, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte essencial de uma sociedade, a importância desse momento mágico que é o brincar na educação infantil e porque a criança precisa desse tempo, para o exercício do pensamento e da aprendizagem, tornando essa base como um alicerce para a formação da criança como ser especial de uma sociedade. Enfim, este estudo tem como objetivo: buscar na literatura bibliográfica, contribuições teóricas que colaborem para o estudo sobre o incentivo ao prazer de brincar e o aprender, iniciado desde a educação, tornando-se as brincadeiras muito mais prazerosas para o desenvolvimento e para a construção de sua identidade.

2. LEIS; LDB;

"A Resolução CEB nº 1/99 institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a serem observados na organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrante nos diversa os sistemas de ensino". (CEB nº 22/98).

A resolução acima é o marco inicial para que se começasse a pensar a educação das crianças não apenas como tarefa de assistência social, pois entende-se, a partir dela que, os benefícios trazidos pela interação das crianças são maiores quando começam cedo e na perspectiva pedagógica.

As propostas pedagógicas Segundo a LDB:

(....) Devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizarse é partes do todo de cada indivíduo.

Na educação infantil, é primordial que as intervenções pedagógicas sejam diversificadas, que lancem olhar para o todo e que oferte experiências de fácil compreensão, com regras e combinados claros e objetivos, que estimulem a experimentação.

Conforme o PNE,

A determinação legal (Lei nº 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: "oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade". (PAGINA 13)

Ou seja, quanto mais cedo a criança começa a interagir com outras crianças, melhor será seu processo de integração, de pertencimento aos grupos socias, de afetividade, sociabilidade e cognição.

3. CONCEITUANDO JOGO, BRINCADEIRAS.

Segundo RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), "Entendemos a importância do brincar (e que esta questão na vida escolar da criança), tendo em vista, o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, ou seja, cognitivo, afetivo, motor e social".

Quando a criança brinca, ela cria a oportunidade para que o professor acompanhe o raciocínio lógico e o desenvolvimento motor dela. Ao brincar, as crianças valorizam e ampliam a criatividade.

No livro Psicologia Pedagógica, podemos observar o psicólogo afirmando que:

[...] O jogo pode ser considerado o recurso do instinto mais importante para a educação. O jogo é conhecido popularmente como um instrumento apenas para a criança passar o tempo. Porém, segundo Vigotski (2003), a partir da observação, po-

de-se constatar de que o jogo está presente historicamente nas diversas culturas, representando uma peculiaridade que é natural do homem. Além disso, até os animais brincam, dessa forma, o jogo pode ter um sentido biológico.

É a partir de 2003 que o jogo, como ferramenta pedagógica, começa a ganhar espaço mais amplo para poder fazer uma observação mais detalhada de como a criança se desenvolve. Estudos comprovam que todos os seres vivos apreciam o brincar, dessa forma quanto mais envolver os jogos e as brincadeiras, maior é a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino.

Os jogos são diversos, o que implica o professor definir de forma consciente clara quais escolher de acordo com suas finalidades de ensino.

Para trabalhar os sentidos usam-se os jogos sensoriais, como também os que desenvolvem o raciocínio logico da criança. Para coordenação motora é essencial jogar livremente, pois ajuda a criar equilíbrio, concentração e atenção, fazendo com que reflita no ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Para Machado (1986, p. 85), os jogos classificam-se das seguintes formas:

Grande jogo ou desporto realizado com as equipes e com regras. Pequeno jogo de curta duração e de poucas regras. São jogos motores ativos a todas as crianças menores. Jogos dirigidos são educativas, orientados pelo professor. São submetidos a regras e cumprimentos, havendo mais respeito aos direitos do companheiro, obedecendo à sequência normal do seu processo do desenvolvimento e crescimento; Jogos livres escolhidos livremente pelo interesse do grupo; Jogos individuais agem sem companheiros. Jogos coletivos presença do companheiro é de fundamental importância. (Apud SILVA, Monografia, 2007, pag.26).

4. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA AS ATIVIDADES LÚDICAS.

Podemos dizer que o jogo serve como meio de exploração e invenção, reduz a conseqüência os erros e dos fracassos da criança, permitindo que ela desenvolva sua iniciativa, sua autoconfiança, sua autonomia. No fundo, o jogo é uma atividade séria que não tem consequência frustrante para a criança. (SMOLE, 1996, p. 138)

Quando colocamos as crianças para brincar, deve se observar sem interferir, pois, é neste momento que a criança, desenvolve, aprende mais a socializar-se, dividir e ensinar seus colegas. Deve sim cuidar para que consigam interagir melhor, harmoniosamente e se as intrigas surgirem, o professor chama para uma possível reflexão.

De acordo com a LDB,

Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. (Página 15).

5. FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Segundo Piaget; é na fase inicial da fala linguística que a criança costuma dizer uma única palavra, atribuindo a ela, no entanto o valor de frase. [...] expressando um pensamento completo; eu quero ir para a rua. Essas palavras com valor de frases são chamadas holófrases.

A partir daqui acontece uma "explosão de nomes", e o vocabulário cresce muito. [...]. Entre os 02 e 03 anos as crianças começam a adquirir os primeiros fundamentos de sintaxe, começando assim a se preocupar com as regras gramaticais. [...] Aos 06 anos a criança fala utilizando frases longas, tentando utilizar corretamente as normas gramaticais, (PIAGET,1971).

De acordo com a teoria de vários pensadores o desenvolvimento da criança e a estrutura da linguagem, e adquirida de acordo com o meio em que ela pertence, vivenciam no seu dia a dia. Sua interação ao meio é que estimulará e ajudará sua aprendizagem.

6. CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.

De acordo com O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)1 considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos.

7. O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Para Piaget (1971) o jogo simbólico também contém características do jogo de exercício, mas recebe essa denominação "na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos" e também "as suas funções se afastam cada vez mais do simples exercício". Piaget cita, ainda, o "jogo simbólico solitário" e o "simbolismo a dois ou a muitos", porém não os distingue como categorias.

É construindo representações que a criança registra, pensa, lê o mundo através do jogo simbólico, do faz-de-conta, a criança assimila a realidade externa adulta à sua realidade interna. A hora do jogo é um momento carregado de significações. A criança tem necessidade de vivenciar o jogo simbólico: quando a criança brinca, joga ou desenha, está desenvolvendo a capacidade de representar, de simbolizar. Está interagindo com o mundo. Está recebendo, internalizando idéias e sentimentos. E está dando sua resposta criativa. (MATTOS E FARIA, 2011)

8. PCN E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA REFERÊNCIA

De acordo com o PCN: (Jean Piaget 1896-1980).

"O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos. (Volume 03, pags. 210211) ".

É consenso entre especialistas em educação que o jogo no processo de ensino aprendizagem é fundamental, principalmente em se tratando da educação infantil. Não se pode ignorar o jogo como aliado na alfabetização das crianças, seja qual jogo for, o importante é verificar sua eficiência, a faixa etária e o seu objetivo. Também é ponto pacífico que a criança apreende de forma mais qualitativa a partir do concreto e que, a criança que brinca, joga e se diverte enquanto aprende encontra maior facilidade para aprender.

Já que é no brincar que ocorre a aprendizagem da criança, é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem a sua competência de criar novas brincadeiras, para dar qualidade no desenvolvimento na variedade das brincadeiras, nas informações através da troca de experiência com outra criança ou com os professores ou com a sua família é necessário levar em consideração o prazer e a alegria ao fazê-lo.

9. O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE FORMAÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente – artigo 208, inciso IV – a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. Também a ECA (1990) contempla o direito da criança a esse atendimento. Em 1996, a LDB (Lei 9.394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, artigo 29), tendo "como finalidade o desenvolvimento integral da criança". A criança de zero a seis anos também está contemplada no PNE, no Referencial Pedagógico-Curricular para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (RCNEI).

Ao lançar olhar para o exposto acima, pode-se afirmar categoricamente, que a formação inicial e continuada do professor de educação infantil é de suma importância para o bom desenvolvimento das crianças nessa etapa de aprendizagem.

Nos últimos anos, as redes de ensino municipais, estaduais e federal têm feito bastantes esforços para investir na formação de professores que atuam junto às crianças, mas muito ainda tem de ser feito. Ainda se percebe certa resistência dos docentes em aderir a novas estratégias de ensino, talvez por razão de um modelo de escola cristalizado ao longo de séculos no Brasil, mas que já não atendem mais às demandas de crianças oriundas do mundo globalizado, dinâmico, digital e de necessidade de uma educação voltada para os direitos.

Alguns professores graduados ainda não dão a verdadeira importância a esses materiais (jogos), e acabam limitando de forma drástica o desenvolvimento da criança.

A partir dessa ótica é que pensamos ser fundamental discutir a formação inicial do professor de educação infantil, sujeito da educação diretamente responsável pela mediação dos saberes cultural e pela leitura da produção cultural da criança. As competências necessárias a essa função tornam-se um tanto mais complexas se levarmos em conta que Vygotsky (1984) e Benjamim (1984) apontam para o jogo, a brincadeira e o movimento como suportes da cultura infantil. A problemática

agrava-se pela inexistência de vivências e experiências significativas de brincadeira, jogo e movimento no processo de formação docente, evidenciando. (Apud revistas. ufg. br/)

É importante considerar que o professor não está pronto quando termina o curso de formação docente. No exercício profissional, as diferentes situações vivenciais que a condição de ser professor exigirá vão requerer dele referências existenciais para todos os envolvidos no processo educacional, a começar pela compreensão de si mesmo: olhar para si e compreender-se educador, inserido em determinado contexto sociocultural.

Diante dessa problemática, é preciso reinventar, redimensionar e ressignificar o processo de formação dos pedagogos no Brasil para que ele seja capaz de pensar em inovações metodológicas, de postura e compreensão do ato de ensinar, considerando os contextos sociais, etários e históricos.

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significa que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente o que vale dizer "mais adequado", apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advêm apenas da reflexão sobre sua prática, quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros das escolares. (Shiroma, 2003, p.76-77).

Pensando nessa perspectiva de formação que exige do professor uma atitude reflexiva da prática docente faz-se necessárias políticas de valorização do professor enquanto profissional técnico do ato de educar.

Sendo assim, como bem lembra Campos (1999), "O professor precisa conhecer em profundidade as fases de desenvolvimento das crianças, suas características culturais, sociais, étnicas e de gênero, a realidade da qual elas partem e como aprendem".

Ainda há, de forma equivocada, nos discursos socias, a imagem do professor da educação infantil como aquele profissional que tem apenas a tarefa de "cuidar". Aqui, não há ênfase nas qualidades femininas que, conforme mencionado, influenciaram a forma como a docência nesse nível educativo se configurou como profissão.

10. JOGOS SÃO RECURSOS DIDÁTICOS.

Conforme afirma SMOLE E DINIS, "entre as formas mais comuns de representação de ideias e conceitos em matemática estão os materiais conhecidos como manipulados ou concretos".

Os jogos não devem ficar limitados aos ensinamentos matemáticos. Deve-se considerar o uso dessas ferramentas de ensino em todas as áreas dos currículos de forma integrada.

Segundo Machado (1990, p.46):

Em seu uso mais frequente, ele se refere a algo material manipulável, visível e palpável. Quando por exemplo, recomenda-se a utilização do material con-

creto nas aulas de matemática, é quase sempre este sentido atribuído aos termos concretos. Sem dúvida a dimensão material é um importante da noção de concreto, embora não esgote o seu sentido. “Há outra dimensão do concreto igualmente, apesar de bem menos ressaltada: trata-se de seu conteúdo de significações” (apud coleção Mathemoteca de Smole e Dinis volume 02, 2012 SP).

Como foi possível observar no excerto acima, os jogos tem grande importância no desenvolvimento da criança, tanto cognitivo, emocional e social e isso vai além dos aspectos da aprendizagem matemática. Quanto mais a criança tiver disponibilidade de recursos didáticos para jogar e mesmo que seja para manusear, ela terá mais facilidade de se alfabetizar, de refletir, negociar e resolver situações problema, consequentemente, sua aprendizagem será mais rápida e qualificada.

Percebe-se que a qualidade da educação infantil está relacionada diretamente com a formação dos profissionais, principalmente porque “é necessário respeitar a especificidade infantil, valorizando seus saberes, criando espaços de autonomia, de expressão de linguagens e de iniciativa para a exploração e a compreensão do mundo”. (CERISARA, 2002).

O professor que tem boa formação e conhece os aspectos da faixa etária a que atende, também é consciente que isso implica direitos legalmente constituídos dessas crianças e que eles devem ser respeitados. Ao nascer, a criança já se constitui enquanto cidadã.

11. ANEXO

BREVE EXPERIÊNCIA DO TRABALHO COM O LÚDICO E O SENSORIAL

Oficina: Conhecendo o corpo e se reconhecendo na arte

Esta é a primeira de uma série de 12 oficinas baseadas nos Encontros de Estudos em Arte-educação e Experiências Híbridas na Formação de Educadores da Infância. Publicada originalmente no site Território de Formação em Arte. (Impaes — Instituto Minidi Pedroso de Arte e Educação Social)

Prática de consciência corporal e produção de autorretrato a partir de animação

Recursos:

- computadores, tablets ou celulares com acesso à internet;
- hidratante corporal (hipoalergênico);
- tapetinhos;
- folhas de sulfite;
- lápis de cor.

Autocuidado, expressão da criação artística

Ampliar a percepção de si e do outro

Início de conversa

Na educação infantil, devemos criar oportunidades para que as crianças ampliem a percepção de si mesmas e do outro. Nessas experiências, elas podem construir sua autonomia e senso de autocuidado, bem como interdependência com o meio.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): habilidades EI01EO05 e EI02EO01

Nesta oficina, a criança reconhece seu corpo e expressa suas sensações em momentos de relaxamento e descanso. Após assistir ao vídeo que sugerimos a seguir, ela é convidada a expressar suas percepções por meio da criação de um desenho.

Na prática

Corpo e consciência

Inicie a oficina com um mapeamento das características do grupo. Peça a cada criança que expresse seu estado ao chegar à aula ou ao encontro em uma palavra. Pergunte:

"Como você está chegando ao encontro/à aula hoje?".

Você pode criar uma nuvem de palavras num quadro (ou numa apresentação on-line, no caso de ensino remoto) e registrar à medida que cada criança se expressa. Dessa forma, todo o grupo pode visualizá-la. Leia as palavras pausadamente.

A seguir, peça às crianças que se deitem nos tapetinhos. Disponibilize hidratante corporal (hipoalergênico) para todas as crianças e peça-lhes que massageiem uma parte do próprio corpo, como braços e pernas.

Após 5 a 10 minutos de relaxamento, oriente que se espreguicem e se sentem.

Pergunte-lhes:

Como você estão se sentindo?

Incentive a participação de todos(as) e registre as respostas em outra nuvem de palavras. Compare as nuvens. Ao final, fale sobre a importância do autocuidado e da percepção de si.

Linguagens expressivas da arte

Em seguida, assista com a turma a animação Alike (Daniel Martínez Lara & Rafa

Cano Méndez, 2015, 7'45). Após a exibição do curta-metragem, explore as características sensoriais do filme:

- expressão de emoções por cores e gestos;
- a importância da música e da criatividade.

Deixe que as crianças expressem livremente suas ideias.

Distribua folhas sulfite e lápis de cor e peça às crianças que façam um autorretrato. Elas vão produzir garatujas, e com elas você pode refletir sobre a riqueza presente em suas expressões.

Nesse momento, você pode explorar a riqueza das expressões não figurativas e reconhecer as forças de representação que comunicam e podem ser compreendidas através dos seguintes aspectos:

- percepção sensível no traço, na pressão e na movimentação do gesto;
- composição dos espaços e nas cores escolhidas.

Incentive a troca dos desenhos entre as crianças. Se julgar apropriado, faça

um mural com as produções.

Fonte: https://www.cenpec.org.br/oficinas/corpo-arte (acesso em 18/12/2021)

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, o lúdico e o concreto aliados ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil fazem parte de um trajeto mais eficaz no planejamento docente.

Isso, porquê é indiscutível com evidências em estudos feitos e já consagrados na literatura pedagógica que essas estratégias dinamizam e qualificam as aprendizagens.

É muito importante que os professores que atuam na educação Infantil observem suas práticas, observem seus estudantes, inovem e sejam criativos, mas sempre com planejamento e intencionalidades educativas.

O professor, enquanto mediador do conhecimento e da aprendizagem, deve saber observar seus estudantes de forma individual e coletiva para perceber diferenças entre eles e as respectivas formas de aprendizagem.

Os jogos e brincadeiras na Educação Infantil devem ser previamente selecionados pelo professor de acordo com seus objetivos de ensino e que considerem a faixa etária de seus estudantes.

Brincar é um direito da criança e se mostra forte parceiro no processo de ensino e aprendizagem, pois favorece o desenvolvimento integral das crianças em diversos aspectos: motores, afetivos, sensoriais e cognitivos.

As referências analisadas proporcionaram uma rica análise acerca da discussão que ganha cada vez mais espaços nas escolas de educação infantil em todo o país.

Também se faz necessário resgatar um ponto muito importante que é a formação continuada e inicial dos professores que atuam nessa etapa do ensino com o objetivo de superar paradigmas que não contribuem de forma significativa para a aprendizagem das crianças.

Sendo assim, na medida em que tivermos professores abertos a novas possibilidades de praticar a docência a partir de elementos mais lúdicos como jogos e brincadeiras, teremos também estudantes mais conscientes de seu processo de aprendizagem, de sua importância enquanto sujeitos de direitos e que conseguem aprender de forma prazerosa e significativa.

12. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1988.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

BRASIL. LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998. Educação Infantil.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz, (2002). Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez.

FOCHI, Paulo. Afinal, o que os bebês fazem no bercário? comunicação, autonomia e saber- -fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

3v.: il.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da

Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

2v.: il.

SHIROMA, A. O et al. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 2.ª Edição.

SMOLE E DINIS, coleção Mathemoteca, volume 02, Materiais manipulativos para o ensino de SND. SP, 2012.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. EM https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/82/2678.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NEUROPSICOPEDAGOGIA

DIFERENÇAS ENTRE DISTÚRBIOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

JACQUELINE CASTRO CUNHA

RESUMO:

Atualmente, o ambiente escolar tem enfrentado diferentes problemas em relação a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, incluindo dificuldades quanto a uma Educação Inclusiva. Diversas questões podem estar relacionadas a essas dificuldades, dentre elas os distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Assim, o presente artigo teve por objetivo apresentar uma reflexão sobre aspectos voltados para as dificuldades de aprendizagem, bem como a importância da Neuropsicopedagogia para a compreensão e aplicação de metodologias que possam vir a solucionar as dificuldades. O olhar neuropsicopedagógico é importante e se faz necessário para compreender como os estudantes aprendem e identificar o que pode estar atrapalhando o aprendizado. Assim, realizou-se revisão bibliográfica a respeito do tema a fim de identificar quais são as contribuições da Neuropsicopedagogia, em como a influência dos distúrbios de aprendizagem durante esse processo. Os resultados encontrados demonstraram que a atuação do neuropsicopedagogo, enquanto área de conhecimento, é essencial pois o mesmo contribui para auxiliar não só na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, mas também no sentido de identificar possíveis dificulda-

des enfrentadas por esses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Neuropsicopedagogia; Educação Inclusiva; Dificuldades de Aprendizagem; Distúrbios de Aprendizagem.

ABSTRACT:

Currently, the school environment has faced different problems in relation to student learning and development, including difficulties regarding Inclusive Education. Several issues may be related to these difficulties, including learning disorders and difficulties. Thus, the present article aimed to present a reflection on aspects related to learning difficulties, as well as the importance of Neuropsychopedagogy for the understanding and application of methodologies that may solve the difficulties. The neuropsychopedagogical look is important and is necessary to understand how students learn and identify what may be hindering learning. Thus, a bibliographic review was carried out on the subject in order to identify the contributions of Neuropsychopedagogy, as well as the influence of learning disorders during this process. The results found showed that the role of the neuropsychopedagogue, as an area of knowledge, is essential because it helps not only to understand the teaching and learning processes, but also to identify possible difficulties faced by these students.

KEYWORDS: Neuropsychopedagogy; Inclusive education; Learning difficulties; Learning Disorders.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil é recente. A discussão começou efetivamente a partir do Decreto nº 1.428/1854 culminando com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Cem anos mais tarde, surgiu a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), trazendo um atendimento mais humano, contemplando diferentes tipos de deficiência.

As pessoas com deficiência até então eram excluídas da sociedade. Na Educação, o mesmo ocorria já que nas escolas de ensino regular o atendimento era voltado apenas para filhos de famílias de classe alta, excluindo-se pessoas com deficiência, pobres e negros.

No contexto educacional atual, sabe-se que os estudantes não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem e muitas vezes não conseguem atingir os resultados esperados para o ano no qual encontram-se matriculados. Existem inúmeras explicações para isso, entretanto, muitas vezes culpa-se a didática ou metodologia utilizada, havendo a necessidade de detectar se há alguma ligação ao campo neurológico.

De acordo com diferentes pesquisas, o Brasil atualmente apresenta quase que metade da sua população em fase escolar, com dificuldades de aprendizagem, que além do estudante envolve uma tríade relacionada ao papel do docente, da família e da Neuropsicopedagogia.

Quando detectado o problema, uma das hipóteses para diminuir ou até mesmo eliminar as dificuldades de aprendizagem seria o trabalho em conjunto do neuropsicopedagogo com o docente, uma

vez que atividades direcionadas logo de início podem trazer resultados significativos para o desenvolvimento desses estudantes.

Assim, o presente artigo teve por objetivo analisar historicamente a Educação Inclusiva no Brasil e as contribuições da Neuropsicopedagogia para o desenvolvimento desses estudantes. Ainda, como objetivos específicos temos uma discussão sobre as diferenças entre os distúrbios de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem que muitas vezes são tratadas de forma igual em sala de aula.

Como justificativa, temos que nos dias atuais, o processo de inclusão se faz presente, mas, entre outras questões tem-se salas lotadas nas escolas da rede pública e a falta de recursos necessários, o que contribui para que esses estudantes passem desapercebidos dentre os demais, dificultando assim o seu desenvolvimento.

Como metodologia, utilizou-se revisão bibliográfica a respeito do tema a fim de discutir e observar as diferentes opiniões de pesquisadores tanto da área da Educação quanto da área da Neuropsicopedagogia.

2. DESENVOLVIMENTO

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1854, após diferentes movimentos sociais voltados para os direitos das pessoas com deficiências, o Brasil passou a se preocupar com essas questões. Logo no início, foram criados centros especializados, mas que cuidavam apenas de um determinado tipo de deficiência. O primeiro instituto brasileiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 1854 com atendimento especializado e instrução primária (BRASIL, 1854).

No ano de 1857, criou-se o Instituto dos Surdos Mudos, inicialmente restrito a pessoas com deficiência da elite, o que após alguns anos, passou também a atender pessoas com baixa renda (BRASIL, 1877).

Em 1926, o Instituto Pestalozzi foi criado para atender deficientes mentais, sendo marcado pelo assistencialismo social, bem como pela institucionalização de serviços.

Já em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) trouxe um trabalho diferenciado atendendo os diferente tipos de deficiência. No ano de 1957, o poder público assumiu a educação inclusiva criando campanhas sobre os diversos tipos de deficiências:

> A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiências podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados desse século (MAZZOTA, 2005, p. 15).

Quanto a referência legal voltada para a educação inclusiva surgiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4024/61, podendo-se destacar os Artigos: "Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de

integrá-lo na comunidade"; Art. 89 - "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961).

O Plano Setorial de Educação e Cultura, em 1972, trouxe a educação inclusiva como uma das principais prioridades. Um ano depois, o projeto deu origem ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão federal relacionado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, a inclusão passou a ter caráter educacional, conservando características assistencialistas.

Mantoan (2003), divide a história da educação inclusiva no Brasil em três grandes momentos: De 1854 a 1956, período marcado por iniciativas de caráter privado; De 1957 a 1993, período marcado por ações oficiais de âmbito nacional; De 1993 até hoje, caracterizado pelos movimentos relacionados à inclusão escolar.

Em 1994, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, trouxe também discussões importantes a respeito da inclusão. Pela primeira vez, um documento discute sobre esse processo e a inserção dos estudantes com deficiências em classes regulares comuns, exigindo que as escolas se adaptassem as necessidades desses estudantes e não o contrário.

Segundo Mantoan (2003), em 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação documento referente às Diretrizes Curriculares da Educação Especial. Desse período para os dias atuais, várias medidas foram criadas pelos governantes a fim de garantir o direito dos estudantes com deficiência.

Em nível nacional, podemos citar como exemplo, a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a partir da necessidade de incluir através da disponibilização de equipamentos e materiais para as escolas da rede pública (BRASIL, 2007).

Assim:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Rogalski (2010), explica que ao separar estudantes com deficiência de estudantes considerados “normais”, a inclusão deixaria de existir na vida dos mesmos. As Políticas Públicas educacionais devem assegurar os direitos desses estudantes para que eles possam frequentar a sala de aula regular, desenvolvendose e socializando-se, e não sendo excluídos.

DISTÚRBIOS RELACIONADOS A APRENDIZAGEM

Os distúrbios de aprendizagem podem aparecer associados ou não as dificuldades de aprendizagem. O distúrbio

é caracterizado como um termo genérico relacionado a diferentes aspectos que trazem desordem, dentre elas, dificuldades para aprender a falar, escrever, ouvir e desenvolver o raciocínio matemático (EIDT e TULESKI, 2007).

Sisto (2007), explica que o National Joint Commitee of Learning Disabilities (NJCLD) definiu o vocábulo dificuldade de aprendizagem como um conjunto de transtornos que se manifestam no desenvolvimento de alguma atividade e que podem acontecer em qualquer período de vida. Já os distúrbios apresentam comumente caráter orgânico e neurológico, no qual a dificuldade de aprendizagem está relacionada com fatores cerebrais e genéticos.

Assim:

> Um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, escrita e raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao indivíduo e presume-se serem uma disfunção de sistema nervoso central. Entretanto, o distúrbio de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras desordens como distúrbio sensorial, retardo mental, distúrbio emocional e social, ou sofrer influências ambientais como diferenças culturais, instrucionais inapropriadas ou insuficientes, ou fatores psicogênicos. Porém, não são resultado direto destas condições ou influências (HAMMILL, apud CIASCA e ROSSINI, 2000, p. 36).

Desta forma, a disfunção neurológica é uma característica fundamental para diferenciar crianças que apresentam distúrbios de aprendizagem daquelas que possuem dificuldades de aprendizagem. É possível considerar que as dificuldades de aprendizagem podem ser revertidas por serem problemas no processo de ensino e aprendizagem, não relacionados a fatores biológicos. Quanto à incidência, até 2004, 40% da população em idade escolar já apresentava alguma dificuldade de aprendizagem, enquanto somente 3% a 5% são diagnosticados com distúrbios de aprendizagem (ROCHA, 2004).

Quando se trata de um distúrbio de aprendizagem, dificuldade ou incapacidade de aprender por algum motivo de origem orgânica, esse fator constitui um problema no processo de ensino e aprendizagem resultando em prejuízos (DROUET, 2003).

Os distúrbios de aprendizagem ocorrem como uma perturbação nos padrões de aquisição, assimilação e transformação de informações, seja por situações internas ou externas, por apresentar distúrbios de aprendizagem relacionados a disfunção do Sistema Nervoso Central (SNC), portanto, de caráter funcional. Qualquer distúrbio acaba por implicar em perturbação na aquisição, utilização, armazenamento das informações e inabilidade de solucionar problemas (CIASCA e ROSSINI, 2000).

Assim:

> Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e fle-

xibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola (FURTADO e BORGES, 2007, p. 3).

Os distúrbios de aprendizagem podem ser considerados de origem verbal e não verbal. Os distúrbios verbais estão relacionados as dificuldades em ler e escrever, como é o caso da Dislexia (GALABURDA e CESTNICK, 2003).

Já os distúrbios não verbais estão relacionados a problemas espaciais e de incapacidade de compreender o significado do contexto social. Surgem dificuldades na percepção tátil e visual, na coordenação motora e na destreza, acarretando em dificuldades no processo de escolarização (PESTUM et al., 2002).

Podemos destacar entre os vários distúrbios de aprendizagem existentes dois em especial: a Dislexia que resulta em dificuldades quanto à leitura, escrita e

soletração; e o TDA/H - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade resultando em dificuldades durante o desenvolvimento de tarefas (MANO e MARCHELLO, 2015).

Além das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, ainda temos no Brasil, problemas relacionados a formação docente, principalmente devido à falta de formação. Por isso, seria importante Políticas Públicas voltadas para essa questão, já que se o professor tivesse formação adequada, porque, uma intervenção realizada a tempo poderia influenciar positivamente todo o percurso escolar desses estudantes.

A família também é muito importante durante todo esse processo. O que se nota, é que as vezes os próprios pais e responsáveis não aceitam o fato do filho apresentar algum tipo de distúrbio, ignorando esse fato e esquecendo-se que ela precisa de acompanhamento, para que ela possa se desenvolver de forma plena.

Por isso, é preciso tolerância e ao mesmo tempo sensibilidade, a fim de promover diferentes intervenções que contribuam para ultrapassar as dificuldades e se desenvolver de forma plena com o auxílio da Neuropsicopedagogia.

NEUROPSICOPEDAGOGIA E APRENDIZAGEM

Diversos estudiosos de diferentes áreas passaram a tentar compreender o campo da Educação no que tange às formas de aprendizagem que o ser humano apresenta.

Piaget (1988), compreende o aprendizado como um método de crescimento intelectual, que se dá mediante o desenvolvimento das estruturas de pensamento e está relacionada à ação do indivíduo sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky, ocorrendo em três etapas: assimilação, acomodação e equilibração.

A assimilação é definida como um dispositivo de integração das particularidades, as estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe naquele exato momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do indivíduo devem se adaptar às propriedades e particularidades de determinado objeto. Já a equilibração é um

processo generalizado em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio lhe oferece, como por exemplo, dificuldades, resistências ao objeto, problemas, entre outros.

Assim, o desenvolvimento intelectual da criança, ainda segundo o autor, provém de um estado de equilibração progressivo, em que há uma mutação contínua entre um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio. Cada estágio desse desenvolvimento constitui, uma forma pessoal de estabilidade e a sequência do desenvolvimento mental caracterizando uma equilibração completa.

Já para Vygotsky (1991), o aprendizado ocorre a partir de diferentes níveis de desenvolvimento: o real (atuação da criança ao realizar suas tarefas sem a ajuda de ninguém) e o potencial (quando a criança recebe a ajuda de alguém). De acordo com esse pensamento, o nível de desenvolvimento real está relacionado ao desenvolvimento intelectual e às funções amadurecidas da criança; no potencial, às suas realizações são delineadas a nível futuro, ou seja, aquilo que está em processo de maturação.

Nesses níveis pode-se encontrar a zona de desenvolvimento, que segundo ele seria o intervalo entre o nível de desenvolvimento real determinado através da solução independentemente dos problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução dos mesmos sob a orientação de um adulto (VYGOTSKY, 1991).

Ainda segundo o autor, existem vários fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, destacando-se a Hereditariedade que é a composição genética, estabelecendo o potencial de aprendizagem do indivíduo, já que existe comprovação científica dos aspectos genéticos relacionados à inteligência. E a influência do Meio que está relacionado às influências e estímulos ambientais que alteram os padrões de comportamento do indivíduo.

Partindo-se para a Neuropsicopedagogia temos que:

> [...] a neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p.1).

A Neuropsicopedagogia é uma área de estudo, que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Os estudantes não conseguem se desenvolver sem envolver os diferentes contextos sociais, históricos, culturais, educacionais, econômicos, entre outros. Tudo isso está relacionado aos processos cerebrais onde as sinapses contribuem para a liberação de substâncias químicas, os neurotransmissores, que farão grande diferença na aquisição da aprendizagem (ARAUJO et al., 2010).

Ou seja, para que os estudantes aprendam é preciso que ocorra uma interação entre os aspectos biológicos e os aspectos sociais e psicológicos, fazendo com que os mesmos alcancem sucesso durante a sua trajetória escolar.

O cérebro é o principal órgão do SNC e é responsável pelo controle corporal, além claro, da aprendizagem. As

contribuições da Neuropsicopedagogia no processo educacional contribuem para evitar o fracasso escolar ao longo da Educação Básica. A plasticidade neural, principalmente na infância e juventude, quando bem estimulada pode diminuir em muito as dificuldades de aprendizagem, já que o cérebro se adapta constantemente, criando e recriando processos e conhecimentos.

Para a Neuropsicopedagogia, muitas vezes o fracasso escolar está relacionado a diversos fatores: biológico, social, histórico, econômico, influenciando diretamente na aprendizagem, em especial, daqueles que já apresentam ao longo das etapas da Educação Básica histórico de insucesso escolar. Assim, é preciso realizar uma intervenção significativa a fim de que o estudante se desenvolva:

Representação de entretenimentos e jogos que promovam a motivação e interesse da criança a participar de forma ativa; conter elementos de diferenciação que possam prender a atenção da criança durante o processo; possibilitar a estimulação das áreas mais comprometidas da criança, utilizando-se das mais desenvolvidas a fim de tornar a intervenção mais completa possível; eliminação de fatores inibitórios que possam bloquear a estimulação programada (PERUZZOLO e COSTA, 2015, p.7).

Fazer uso da Neuropsicopedagogia, traz grandes possibilidades, principalmente com relação a Educação Inclusiva. Ainda, é preciso contar também com a criação de Políticas Públicas, com a formação docente, com apoio psicológico, dentre outras questões que dependem não só das escolas, mas, também dos governantes. Assim, temos que:

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes (COSENZA e GUERRA, 2011, p.139).

É importantíssimo ficar claro que o estudante é um ser social e afetivo, antes mesmo de começar a frequentar a escola. Assim, é preciso levar em consideração os quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer; na busca por desenvolver as diferentes competências e habilidades, algo que precisa ser colocado em prática constantemente.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva vem ganhando força em diversos países, inclusive no Brasil. O histórico brasileiro aponta que apesar das Políticas Públicas promulgadas principalmente a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca até os dias atuais, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades implementá-la integralmente.

Novos desafios tem vindo à tona tanto com relação a área da pesquisa quanto as práticas pedagógicas. A primeira trata-se da forma como os pesquisadores conduzem suas pesquisas, já que o objetivo é auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídio para os docentes a utilizarem em sala de aula. Por outro lado, o governo precisa proporcionar formação específica

e continuada para os docentes a fim de atender melhor às necessidades desses estudantes.

Quanto a atuação do neuropsicopedagogo, enquanto área de conhecimento, o mesmo contribui para auxiliar não só na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, como também para identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O seu trabalho junto ao docente abre novas possibilidades a eles a fim de que os mesmos possam superar essas dificuldades e se desenvolverem de forma plena.

Por fim, com relação as famílias é fundamental que as mesmas participem não só em casa, mas que acompanhem os processos pedagógicos a fim de que se possa auxiliar no desenvolvimento desse estudante, mantendo uma comunidade de aprendizagem junto ao docente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.V.S. et al. Papel das Sinapses Elétricas em Crises Epilépticas.

Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology, 2010. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/jecn/v16n4/06.pdf Acesso em 21/mai/2019. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

BRASIL. Decreto nº 6.760, de 1º de dezembro de 1877. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938-9, 1877.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 11 jan. 2022.

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: 12 jan. 2022.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. Distúrbios de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. Temas sobre Desenvolvimento. 2000; 8(48):11-6.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre, Artmed,2011.

DROUET, R.C. Distúrbios de Aprendizagem. São Paulo, SP: Ática, 2001.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. Psicologia históricocultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 221-248.

FONSECA, V. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, Portugal.

2014.

FURTADO, A.M.R.; BORGES, M.C. Módulo: Dificuldades de Aprendizagem. Espírito Santo, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

GALABURDA, A.M.; CESTNICK, L. Dislexia del desarrollo. Rev Neurol. 2003;36 (supl1): S3-S9.

MANO, A.M.P.; MARCHELLO, A.M.S. Dificuldades e distúrbios de aprendizagem na concecpcao de professores de séries iniciais do Ensino Fundamental. Revista científica eletrônica da Pedagogia. Ano XIII – n. 25, 2015.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 1 ed., 2003 - (Coleção cotidiano escolar).

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

PERUZZOLO, S. R.; COSTA, G.M. T. Estimulação precoce: contribuição na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Revista de Educação do Ideau. v. 10, n. 21, 2015. Disponível em https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/246_1.pdf. Acesso em: 13 jan. 2022.

PESTUN, M.S.V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V.M.G. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento. Arq Neuro-Psiq. 2002;60(2-A):328-32.

PIAGET, J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1998.

ROCHA, E.H. Crenças de uma professora e seus alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dissertação de Mestrado Não-Publicada, Programa de PósGraduação em Psicologia Escolar, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

ROGALSKI, S.M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L.S.A. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes;1991

A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN NA SALA ESCOLAR

JANAINA BASTOS DA SILVA

RESUMO

As crianças com Síndrome de Down têm fortes habilidades de aprendizagem visual, mas não são bons aprendizes auditivos. Sempre que possível eles necessitam de apoio visual e concreto e materiais práticos para reforçar as informações auditivas mediante está observação faz-se a análise as diferentes dificuldades nas situações sociais da pessoa com síndrome de Down, nem sempre é possível ter um quadro realístico das situações, o tema tem como objetivo geral analisar a atenção e as habilidades sociais, estabelecer

relações ao interagir com os outros de maneira socialmente aceitável e entender e responder apropriadamente ao ambiente que o cerca. A educação é um dos segmentos que mais sofre mudanças e adequações ao longo da história. No caso da inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar regular, a inclusão se tornou, de certa forma, um acolhimento e a entrada destas pessoas na sociedade.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Habilidades Sociais; Dificuldades; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O estudo do tema Síndrome de Down teve como objetivo revisar a literatura que trata da inclusão de crianças com essa síndrome na rede regular de ensino, a fim de identificar os temas pesquisados e subsidiar o trabalho em sala de aula com essas crianças, propiciando iguais condições de aprendizagem.

Segundo o portal Albert Einstein (2008) a Síndrome de Down é definida como uma diferença encontrada no cromossomo 21, ou seja, quando os 23 cromossomos da mãe encontram os 23 do pai, e durante uma das divisões ocorre uma ação que ainda não foi identificada, e faz com que, em vez de 46 cromossomos esperados, o feto tenha 47. Trata-se da trissomia do cromossomo 21, que ocasiona um trio, no lugar de um par destes cromossomos.

É com a inserção das pessoas com deficiência nas escolas, que a sociedade dá o primeiro passo para a eliminação de repulsas e hostilidades diante destas situações. Não olhar ninguém com pena ou aversão é um dos primeiros passos para uma inclusão escolar de sucesso, pois a exclusão se manifesta de várias formas, até mesmo de formas cruéis. Mas isso só ocorrerá com a convivência e o entendimento das demais figuras da sociedade diante desta situação. O papel da inclusão é dar autonomia e melhores condições de aprendizagem para as pessoas com deficiência.

A síndrome de Down (SD) é uma condição crônica que traz múltiplos desafios não só à criança, mas também a toda sua família. Trata-se de uma desordem cromossômica, cuja frequência é de

1:750 nascidos vivos, tendo como fator de risco predominante a idade materna avançada (35 anos) (CAPONE, 2004; PUESCHEL, 1999).

De acordo com pesquisas recentes, o número de pessoas com diferentes necessidades e habilidades especiais tem aumentado, fazendo com que o sistema educacional se adapte da melhor forma para o recebimento destes alunos. E com este número crescendo, muitos programas e leis já existem para que estas pessoas não se sintam excluídas. O sistema na verdade teve que se democratizar e enfrentar as novas etapas que foram surgindo.

Para este trabalho ser realizado, a pesquisa bibliográfica foi essencial. Os principais autores deste assunto foram mencionados e seus estudos divulgados. A lentidão das práticas de inclusão é o que leva a mais estudos e inúmeras pesquisas para que as pessoas com deficiência não se sintam ainda como excluídas da sociedade, dando a elas cada vez mais espaço, dinamismo e voz para que atuem com

confiança em seu papel no mundo que vivem.

Um atraso poderá ser recuperado e, por si só, não implica que não venha a atingir o nível de excelência ao alcance do desenvolvimento normal. O atraso será por isso meramente quantitativo: menos desenvolvimento num dado momento, mas não um desenvolvimento diferente ou deficiente (CASTRO; GOMES, 2000, p.63).

A Síndrome de Down ainda é vista muitas vezes como uma doença, tanto pelos pais quanto pela sociedade, isso não ocorre só no Brasil e sim no mundo inteiro. A sociedade ainda tem a ideia de um século atrás quando estas pessoas eram chamadas de "idiotas mongoloides" e acham que essas não podem relacionar-se assim como qualquer outra.

A longa caminhada da educação inclusiva foi marcada por avanços e retrocessos de acordo com o momento histórico. Este artigo dissertativo faz uma análise fundamentada em referências teórica e pesquisa de campo ressalta a dialética da inserção da educação inclusiva como uma conquista social baseada no processo de cidadania, daquelas pessoas que por muito tempo foram excluídas, abandonadas, tratados de forma diferenciada em mosteiros, clínicas, sanatórios, segregados numa região nacional e multinacional num contexto sem fronteiras, alienados dos seus direitos constitucionais.

Este artigo trará discussões da implementação da educação inclusiva ao sistema educacional na medida em que diversos segmentos sociais posicionaram-se frente à política que garanta o real acesso de toda a educação pública de qualidade, garantindo a efetivação do direito do aprender, resgatando a autoestima, fundamentada nos princípios que constituem os quatro pilares da educação: O aprender a conhecer – o aprender a fazer – o aprender a conviver – e o aprender a ser. Princípios este educacionais voltados para a realização plena do ser humano, alcançada pela convivência e pela ação concreta, qualificadas pelo conhecimento, sustentados na travessia dos princípios para o de um projeto pedagógico, e deste para as práticas e ações de educadores.

Nesse sentido, é pertinente perguntar como a Lei de Inclusão Escolar busca alcançar a melhoria desejada na qualidade da educação, especialmente se o foco estiver na correção de aspectos bastante econômicos do funcionamento do sistema educacional representado pelo lucro. Esperase que, quando a lei entrar em vigor, o foco não será mais a correção das iniquidades do sistema e o progresso será alcançado em direção ao objetivo central da lei, a saber, a verdadeira inclusão social.

A resposta à pergunta declarada em relação à melhoria da qualidade do ensino não é simples. É necessário considerar que a Lei da Inclusão faz parte de uma série de reformas promovidas pelo governo atual que incluem uma nova carreira profissional de ensino, fortalecimento da educação pública e consolidação de reformas anteriores, onde a criação de uma Superintendência e Qualidade da educação.

Para combater essa situação, o conceito de inclusão precoce busca contribuir para aumentar as expectativas de desenvolvimento para todos os bebês, meninos

e meninas, independentemente de suas habilidades. Quando famílias, cuidadores e profissionais são capazes de superar estereótipos e identificar oportunidades de mobilizar apoios, eles podem estabelecer uma seleção adequada de objetivos que apoiam seus esforços para alcançar a inclusão com qualidade e equidade:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 2003, p. 24).

Algumas ajudas adicionais na inclusão de crianças pequenas com Síndrome de Down durante a hora da brincadeira podem ser necessárias. Porém, qualquer ajuda de adulto que a criança tiver se não for usado com sensibilidade, pode erguer uma barreira entre a criança e seus colegas, o que, junto com a dificuldade de fala e linguagem, pode tornar as coisas muito mais difíceis para a criança com Síndrome de Down: Começar independentemente a brincar com outras crianças.

Entender as regras do jogo e Entender as regras de “ser amigo”.

Na atual sociedade todo indivíduo possui direito de ir e vir e de ser tratado sem discriminação. Para os portadores de qualquer síndrome ou deficiência prevalece esse direito. Esta pesquisa tem como foco os portadores de Síndrome de Down que tem o direito de ser incluídos na sociedade e

na escola. Segundo a lei número 7853, de 24 de outubro de 1989, pessoas com deficiências podem ser incluídas em escolas públicas e inseridas na sociedade igualmente às demais pessoas.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi à revisão bibliográfica e artigos publicados, que tratam da inclusão de crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. E, para analisarmos esta questão iremos embasar com pesquisas bibliográficas dos autores AMARAL (1995), BISSOTO (2005), CAPONE (2004), CUNNINGHAM (2008), MACIEL (2000), MANTOAN (2003), PINHEIRO (2014) e PUESCHEL (1999) que abordam o tema Síndrome de Down.

Além disso, crianças com Síndrome de Down cresceram tendo que lidar com mais dificuldades do que muitos de seus colegas. Muito do que se espera que eles façam em seu dia-a-dia será muito mais difícil de conseguir fazer devido a seus problemas de comunicação, audição, memória, coordenação motora, concentração, e dificuldade de aprendizado.

Hoje em dia o sistema de ensino busca uma educação de qualidade, onde os alunos tenham conhecimento dos seus direitos e deveres logo na primeira infância, ou seja, é necessário que a escola esteja ciente desses avanços na legislação que reconhece a criança como um sujeito de direitos e deveres, estando embasada nas leis, deixando de ser somente assistencialista, de ter um olhar somente para cuidá-lo e sim promover uma educação

voltada para as necessidades e capacidades dos educandos, independentemente de suas especificidades.

A SÍNDROME DE DOWN

Os principais traços comuns são: Os olhos amendoados, a face achatada, o pescoço curto, os dedos das mãos menores e menor força muscular são características comuns por conta da trissomia do cromossomo 21. A possibilidade de ter doenças como problemas cardíacos e respiratórios, alterações auditivas, de visão e ortopédicas também está presente.

Segundo a publicação no portal do Hospital Albert Einstein (2008) ainda há estudos para levantar quais são os fatores que desencadeiam a síndrome e que pretendem desvendar o que ocorre durante a divisão de células para resultar na trissomia. Sabe-se apenas que a idade avançada da futura mãe pode facilitar sua ocorrência. A estimativa é de que a partir dos trinta e cinco anos haja a probabilidade de 1 entre 275 bebês nascer com essa alteração genética, enquanto aos vinte anos, é de 1 em 1.600 crianças. Com mais de quarenta anos, a previsão chega a ser de 1 bebê em 100.

Há pouco tempo, crianças nascidas com Down eram afastadas do grupo social e familiar e, geralmente, não viviam mais do que 30, 35 anos. Quando se começou a investir na estimulação precoce para estimular o desenvolvimento dessas crianças e de suas potencialidades, a expectativa de vida aumentou notavelmente e, ainda que num ritmo mais lento, elas se mostraram capazes de superar as limitações e foram sendo integradas na sociedade. Em entrevista para o site Drauzio Varella o médico MUSTACCHI (2012) afirma:

Nos últimos 20 anos, pessoas sem a síndrome tiveram um ganho de sobrevida de dez anos, isto é, a expectativa de vida passou de 60 para 70 anos. Nesse mesmo período, a sobrevida na população com síndrome de Down foi de 25, 30 anos para 60, 65 anos. Portanto, elas ganharam 30 anos de sobrevida com qualidade graças à atenção médica e da família que passaram a receber (MUSTACCHI, 2012).

O desenvolvimento cognitivo da criança com síndrome de Down é superior ao desenvolvimento da linguagem, sendo a compreensão mais efetiva que a expressão e por isso, a linguagem não verbal exerce uma função importante na comunicação destas crianças. Os acometimentos motores orais, como a hipotonicidade, contribuem para a ininteligibilidade da fala, os déficits de memória de curto-prazo e processamento auditivo relacionam-se com as outras dificuldades e as condições de desenvolvimento global e ambiental devem sempre ser consideradas (ANDRADE; LIMONGI, 2007; SCHWARTZMAN, 1999).

De acordo com Pimentel (2007) o estigma atribuído às pessoas com SD não é apenas com relação ao que é visível em suas características físicas, mas principalmente ao quadro de deficiência associado. Essa situação de desvantagem intelectual traz consigo a marca de inferioridade, da incapacidade, da discriminação. Tais preconceitos, são constituídos sob um padrão de julgamento elaborado socialmente a partir de um conjunto de expectativas normativas. Atualmente o diagnóstico já pode ser feito nas primeiras horas de vida da vida da criança pelas suas caracterísi-

cas físicas e posteriormente, confirmado por análises citogenéticas.

Uma constatação: o fato é que (seja da ótica de quem vive, seja da ótica de quem vê) a deficiência, do ponto de vista psicológico, jamais passa em nuvens brancas. Muito pelo contrário: ameaça, desorganiza, mobiliza. Representa aquilo que foge ao esperado, ao simétrico, ao belo, ao eficiente, ao perfeito. E assim como quase tudo que se refere à diferença provoca hegemonia do emocional sobre o racional (AMARAL, 1995).

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; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 1990).

As características desta síndrome foram descritas pela primeira vez em uma publicação pelo médico inglês John Langdon Down em 1866, e por isso leva seu nome. Posteriormente à essa primeira descrição, outros registros sobre a Síndrome de Down foram publicados por Mitchell em 1876, e por Ireland em 1877, e reforçaram além das características físicas, a deficiência mental, considerando tais pessoas como “idiotas” (PUESCHEL, 2005). Esta nomenclatura “idiota” foi utilizada de 1886 a 1913 para se referir a pessoas com déficits intelectuais (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1995).

É importante ressaltar também que a Síndrome de Down não é uma doença e que não há um tratamento medicamentoso para ela. Sendo assim, “pessoas com Síndrome de Down devem ser aceitas como são [...] observando seus direitos e privilégios de cidadão e preservando sua dignidade humana” (PUESCHEL, 2005, p. 103).

DESENVOLVIMENTO INCLUSIVO

É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, quer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingindo na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimento de culpa característicos de nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que nas sociedades primitivas quem não tem competência não se estabelece. Isto é, não há uma teorização, uma busca de causas, há simplesmente uma espécie de seleção natural: os mais fortes sobrevivem (GIL, 2002, p. 28).

Sabe-se que a inclusão se refere ao respeito as diferenças, ao não preconceito, a integração de todos, independentemente de raça, cor, credo, religião, condição física e mental. Referindo-se especificamente a este último item, ou seja, daquelas pessoas portadoras de necessidades especiais, é do conhecimento de todo a sociedade os termos pejorati-

vos que sempre foram usados para estes casos como “retardado”, “débil mental”, “aleijado”, “surdo e mudo”, “mudinho”, “mongolóide”, entre outros, denunciando o preconceito arraigado na cultura social. Mas, para isto a explicação, tem raízes históricas relacionadas à imagem do indivíduo, da função social do corpo e do modo como as pessoas portadoras de necessidades especiais eram tratadas.

Inclusão social é um termo que foi incorporado e assimilado em nossa vivência cotidiana recentemente, portanto, trata-se das múltiplas relações estabelecidas entre os indivíduos, do preconceito intrínseco e veladas, das formas de discutir as diferenças e igualdades e, principalmente do pleno exercício da cidadania.

Na Idade Média, há o que se pode denominar de uma continuidade da segregação, com a única diferença de que a sociedade grega as ideologias estavam situadas no campo da filosofia, enquanto que, neste momento da história, o enfoque é teológico, ou seja, as diferenças passam a ter o cunho da alma e, consequentemente, do pecado, não há mais a divisão corpo/mente, mas, sim, corpo/alma. Portanto, o que se dava maior importância eram as coisas do espírito, sendo o corpo considerado apenas um acessório necessário para manutenção da alma. Assim se explica as tradições dos jejuns, abstinências, autoflagelação, fogueiras (Santa Inquisição), (FOUCAULT, 1999, p. 121).

Este visão do corpo, de moldá-lo para torná-lo cada vez mais doutrinado e eficiente, traz à tona a busca constante do ideal, da perfeição desejada, gerando um processo de exclusão dos que não se enquadram ou não aceitavam este modelo preconizado. Tem-se, então acentuadas as diferenças, principalmente em relação à noção do pecado, alicerçando, separando em dois extremos aquilo que era considerado correto e não correto, dando-se ênfase para a recompensa e castigo (FOUCAULT, 1999).

Falar sobre inclusão nos reporta a discussão da dicotomia inclusão/exclusão, ou seja, há um grande contingente de pessoas massificadas e marginalizadas que são excluídas, determinando ou preconizando os índices de fracasso social. Portanto, para conceituar inclusão, faz-se mister entender o processo de exclusão e isto só é possível através de uma análise histórica.

Neste caso, não há interferência cultural, mas da própria natureza, promovendo um processo seletivo, onde os mais fracos eram excluídos, sobrevivendo os mais fortes, porque não tinham como colaborar com os grupos sociais daquele tipo de sociedade. De acordo com GIL (2002, p. 28):

No passado, a sociedade frequentemente colocou obstáculos à integração das pessoas deficientes receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações estão, lentamente, presentes desde os tempos da antiga Grécia, em Esparta, onde essas pessoas eram jogadas do alto de montanhas, ou em Atenas, onde elas eram abandonadas nas florestas (GIL, 2002, p. 10).

Percebe-se que havia nas ideologias sociais a filosofia de que tudo aquilo que não se encaixa nos padrões, ou seja, era caracterizado como “não normal” tinha como destino a eliminação, num processo

onde só se valorizava aquilo que beirava a perfeição. Tinha-se, portanto, a segregação, a separação dos portadores de deficiência. Bianchetti (1998, p. 29):

Na medida em que esses gregos se dedicavam predominantemente a guerra valorizando a ginástica, a dança, a estética, a perfeição do corpo, a beleza e a força acabavam se transformando num grande objetivo se, ao nascer, a criança apresentasse qualquer manifestação que pudesse atentar contra o ideal prevalecente, era eliminada. Praticava-se assim, uma eugenia radical na fonte. A eliminação dava-se porque a criança não se encaixava no leito de Procusto dos espartanos (BIANCHETTI, 1998, p. 29).

Neste mesmo período, havia por parte de uma ala da Igreja Católica o enfoque de que os cegos, surdos, mudos, aleijados só vinham ao mundo como um aviso de Deus de que a humanidade continuava pecado surgem então as Santas Casa de Misericórdia, dirigidas pelas freiras que tinham por objetivo acolher os "diferente".De acordo com ARIÉS (1981, p. 88):

Na Idade Média, o leproso era alguém que, logo que descoberto era expulso do espaço comum, posto fora dos muros da cidade, exilado em um lugar confuso onde ia misturar sua lepra a lepra dos outros. O mecanismo da exclusão era o mecanismo do exílio, da purificação do espaço urbano. Medicalizar alguém era mandá-lo para fora e, por conseguinte, purificar os outros. A medicina era uma medicina da exclusão (ARIÉS, 1981, p. 88).

AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO

Cabe ressaltar que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais, mas "representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 28)".

Desta maneira, a escola deve propiciar ao aluno condições para que ele consiga desenvolver suas potencialidades, pois assim, não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas é ela que, ciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é idealizada para possibilitar que os alunos com deficiências atinjam os objetivos da educação integral. Portanto, as modificações diárias pelas quais o mundo passa estimula mudanças nas instituições sociais, dentre elas está a escola. Segundo Mattos:

Novos paradigmas surgem, tendo em vista a inclusão escolar. Assim, a escola necessita trabalhar as diferenças, para que enriqueçam o aprendizado de todos, deficientes ou não. A diferença é normal, é identidade de cada ser humano. A diferença é produzida diariamente. A diferença é o estereótipo, o arquétipo atual (MATTOS, 2008, p. 51).

Na antiga Grécia, as crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou até mesmo mortas por seus pais que almejavam crianças fortes e saudáveis, capazes de integrar o exército (AMIN, 2008, p. 3), existindo até mesmo um local específico para tal atrocidade, "um precipício nas cercanias do Monte Taigeto, onde

as mães espartanas lançavam seus filhos imperfeitos" (CAVAZZANI, 2005, p.23). Em Roma, a discriminação era causada por crenças e superstições, já que os romanos acreditavam que os recém-nascidos "imperfeitos" levavam má-sorte para suas famílias e assim tinham o mesmo fim trágico das crianças gregas.

Incluir quem não deveria ter sido excluído, esse deveria ser o caminho a ser seguido pela sociedade, porém, ainda é possível perceber o quanto estamos longe de uma igualdade de direitos em diversas partes da humanidade. No contexto educacional, para que a inclusão de fato aconteça é necessário repensar todo o conceito de acessibilidade, práticas de convivência, revendo o espaço de educação como um todo.

O paradigma da inclusão traz consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma que atenda às necessidades de todos os alunos. Isso requer a superação de práticas excludentes. "Para que a diversidade humana possa se fazer presente como valor universal, a escola precisa assumir uma postura de construtora de igualdade, visando a incluir na tessitura social aqueles que vêm sidos sistematicamente excluídos" (JESUS, 2004, p. 38).

Para que as crianças com Síndrome de Down possam efetivar suas aprendizagens é importante à participação de um professor de apoio, não apenas para a criança com SD, mas para toda a classe onde acontece a inclusão, favorecendo uma educação de qualidade para todos. De igual modo, é necessário garantir a capacitação de todos os profissionais da escola, a adaptação curricular e o trabalho de apoio aos pais (VOIVODIC, 2004).

Dentre as brincadeiras, os jogos educativos podem contribuir com o aprendizado, até mesmo para reforçar conteúdos já aprendidos. Para Rocha, Nery Filho e Alves (2014), os jogos sejam analógicos ou digitais, constituem- -se em tecnologias intelectuais, na medida em que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais, afetivas, entre outras. Além disso, eles influenciam no desenvolvimento da habilidade, assimilação e entendimento, especialmente em se tratando de pessoas com necessidades especiais. Os aplicativos e os jogos eletrônicos bem direcionados tornam-se mais uma ferramenta didática para auxiliar o desenvolvimento intelectual e motor de crianças.

Além disso, Oliveira, Carvalho, e Nery Filho (2017) afirmam que os jogos eletrônicos propiciam o envolvimento conforme seus interesses e o aumento da capacidade afetiva, criativa, social e afetiva, auxiliando na coordenação motora, atenção, memória, concentração entre outros. Os jogos também possibilitam ao professor ou responsável achegar experiências cotidianas de uma maneira lúdica aliando a teoria. Essa interação admite a aprendizagem de uma forma prazerosa, tornando os jogos importantes recursos didáticos, os quais se moldam aos objetivos propostos, incitando a busca de novos conhecimentos ocasionada pelo aumento de interesse, da curiosidade. Diversas habilidades podem se desenvolver com o uso desses jogos como a agilidade, o raciocínio lógico, a coordenação motora, concentração. É de extrema importância que tanto o professor quanto o responsá-

vel pela criança compreendam a importância dos jogos eletrônicos ou aplicativos no processo ensino aprendizagem para esta seja significativa.

A passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista traduz a mudança do rumo do pensamento coletivo, que deixa a produção artesanal e o campo, trazendo para o contexto da época a produção nas fábricas em série, a formação do proletariado, da maior utilização do espaço urbano. Mais uma vez tem-se diante dos olhos, a questão da disciplina, do esquadrinhamento, da divisão, principalmente na área da medicina social. Segundo ARIÉS (1981, p. 89):

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolálos, individualizá-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadrinhado, dividido, inspecionado, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos (ARIÉS, 1981, p. 88).

Com a entrada do modo capitalista em substituição ao feudal há um maior controle na esfera urbana, principalmente na área da medicina que busca organizar e estruturar os hospitais com os internamentos e consequentemente vigilância dos docentes e dos não normais. A influência do capitalismo no cotidiano das pessoas é um fenômeno histórico, pois pela primeira vez o homem passa a ter controle sobre a natureza, não tem sua vida vinculada apenas a busca da subsistência, mas é possível acumular bens, avançar na área da tecnologia impulsionando e desenvolvimento social.

Segundo BIANCHETTI (1998, p. 34):

A busca de uma maior acumulação levou a procura de novos mercados que impulsionaram as navegações, abrindo um período de grande expansionismo, proporcionado pelas descobertas científicas, paralelamente às modificações na base material, vão sendo forjadas, em nível teóricoideológico, as explicações e posteriormente as justificativas para a hegemonia burguesa. O que vai ficando claro na práxis dos homens e das mulheres é que o teocentrismo vai sendo espaço ao antropocentrismo (BIANCHETTI, 1998, p. 34).

Este movimento esteve calcado nos princípios da igualdade, da individualidade, propriedade e democracia. Este era o discurso que pontuava as falas dos burgueses. Porém, na prática, havia um grande vazio ou lacuna entre teoria e prática, ou seja, faltava muito para que estes princípios fossem concretizados no dia a dia. Apenas em algumas instâncias houve manifestação ou início de uma mudança, como na esfera dos portadores de deficiência. GIL (2002, p.11): “Foi apenas a partir da Revolução Francesa e das suas bandeiras de liberdade, igualdade e fraternidade que estas pessoas passaram a ser objeto de assistência (mas ainda não de educação) e entregues aos cuidados de organizações caritativas e religiosas”.

Desta maneira, o que se percebe é que se reproduzem velhos preconceitos, apenas modifica-se a história e a localização geográfica. É preciso que a inclusão não se transforme num discurso vazio de respeito às diferenças, mas seja uma rea-

lidade presente no dia a dia de qualquer que seja a aldeia cultural. De acordo com a UNESC, apud. GIL (2002, p. 11) as histórias da humanidade dividem-se em cinco fases, a partir do modo como os portadores de deficiência foram tratados e considerados.

1- Fase filantrópica – em que as pessoas deficientes são consideradas doentes e portadoras de incapacidades permanentes inerentes à sua natureza. Portanto, precisavam ficar isoladas para tratamento e cuidados de saúde;

2- Fase da "assistência pública" – em que o mesmo estatuto de "doentes e "inválido" implica a institucionalização da ajuda e da assistência social;

3- Fase dos direitos fundamentais, iguais para todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas limitações ou incapacidades. É a época dos direitos e liberdades individuais e universais de que ninguém pode ser privado, como é o caso do direito à educação;

4- Fase da igualdade de oportunidades – época em que o desenvolvimento econômico e

cultural acarreta a massificação da escola e, ao mesmo tempo, faz surgir o grande contingente de crianças e jovens que, não tendo um rendimento escolar adequado aos objetivos da instituição escolar, passam a engrossar o grupo das crianças e jovens deficientes mentais ou com dificuldades de aprendizagem.

5- Fase do direito à integração – se na fase anterior se "promovia" o aumento das "deficiências", uma vez que a ignorância das diferenças, o não respeito pelas diferenças individuais mascarando com defesa dos direitos de "igualdade" agrava essas diferenças, agora é o conceito de "norma" ou de "normalidade" que passa a ser posto em questão.

Mas, como diz ainda a UNESCO, estas fases só aparentemente se sucedem de forma cronológica. Na verdade, o que acontece é que estas diferentes atitudes e concepções sobre as pessoas com deficiência se sobrepõem, mesmo nos nossos dias. A ideologia que se perpetuou ao longo da história previa que a educação não era para todos. Segundo BIANCHETTI (1998, p. 40):

No livro A riqueza das Nações, deixaria bem explícito: para o povo dever-se-ia dar a educação em doses homeopáticas, já que não tinham condições nem necessidade de muita educação. Aliás, isso poderia ser até prejudicial, pois os indivíduos poderiam ser levados a revoltar-se. Embora hoje, no nível do discurso, manifestações desse teor já não apareçam mais, no nível concreto a tradução dessa realidade é: para os pobres, uma pobre educação (BIANCHETTI (1998, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos de inclusão e integração tornaram-se uma grande demanda, tornando-se um componente estratégico no fenômeno da globalização que hoje nos determina, e é por isso que a inclusão educacional veio a ser instalada no coração da escola e na escola. Quando essa realidade é verificada, surgem questões sobre o que é mais eficaz na inclusão educacional; é mais valioso levar nossos alunos a objetivos mais objetivos, incorporando-os a experiências de aprendizagem

concretas e relevantes, vinculadas a seus interesses e habilidades, ou, em alguns casos, estamos comprometidos em oferecer uma simples socialização nas diferentes modalidades de ensino de nosso sistema educacional.

Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 14).

Ao final desta pesquisa, fica-me o questionamento de que se possuir alunos com Síndrome de Down matriculados, torna uma escola, de fato, inclusiva. É necessário ter em mente que escola para todos é diferente de todos na escola. (RODRIGUES, 2003).

O início da década de 1990, notadamente a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), propiciou movimentos para a educação inclusiva. Segundo o Parecer CNE/CEB n. 17/2001,

Assim, a escola regular precisa estar preparada para receber as crianças com necessidades especiais, com espaço físico adequado (rampas de acesso adaptação nos banheiros e nas salas de aula), professores qualificados que fazem uso de uma metodologia que privilegie as diferenças oportunizando a aprendizagem de todos, de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. Marília: Publicações, 2000.

CUBERO, R.; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares; família, escola, companheiros. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs). Desenvolvimento psicológico e educação.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D (org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, pp.35-36, 2006.

FACION, J. R. Inclusão escolar e suas implicações. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília:

SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: . Acesso em 20 Jun 2020.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:

UNESCO, 2011.

SANTOS KAPP. Maria Inez dos. Conselhos. Análise do comportamento huma-

no em psicologia. Obra publicada pelo autor Aurélio Bolsanello. Autores associados. 1986, p. 31.

TUNES, E.; PLANTINO, L.D. Cadê o Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu. O programa de Lurdinha. Campinas; Autores associados, 2001.

A ARTE E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO

JOISSE SIQUEIRA CELESTINO PECCIA

RESUMO:

Este artigo visa apresentar um panorama do papel da formação artística nas linguagens visual, musical, no teatro e na dança, o mesmo visa compartilhar alguns estudos e propostas de trabalho para que essa formação traga em seu bojo um desenvolvimento significativo, valorizando o ensino da Arte e sua eficácia e essencialidade nas demais aprendizagens. As linguagens artísticas, revelam sua importância no aprendizado do estudante, o desenvolvimento de cada uma de forma adequada e direcionada, gera criatividade, senso crítico, aspectos motores e cognitivos, leva o estudante a fazer conexões com diversas áreas do conhecimento, alargando assim suas impressões e estimulando o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação. Desenvolvimento.

1. INTRODUÇÃO

A arte na educação permite ao estudante liberdade de expressão, é um elemento dinâmico e está presente na vida de cada indivíduo auxiliando na interação social e ressaltando valores essenciais. Esse artigo aponta como o contato com cada linguagem artística adequadamente, expande o grau de criatividade, criticidade e conexões de aprendizagens.

O contato com a arte visual, considerando seus aspectos mais regionais, como o artesanato, até os mais complexos, como a apreciação de obras de artistas renomados, faça-se necessário no ambiente escolar, pois é na escola que o estudante desenvolve memórias sociais e muitas vezes, o único lugar que proporciona o primeiro contato com a arte em sua totalidade.

A música é um elemento fortemente presente na educação infantil, sua relação com a criança desperta memórias, inclusive afetivas, tornando seus apreciadores mais sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar e comunicar-se com mais facilidade. Outros elementos de muita relevância na educação, é a dança e o teatro, são esses, responsáveis pela criatividade e liberdade de expressão e exploração de ambientes, a expressão do corpo e mente, gera reflexões, ativa a criatividade e instiga a explorar mais, a ir além.

Segundo os PCN de Artes,

“entende-se que aprender Artes envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também a conquista da significação do que fazem pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da História e como conjun-

to organizado de relações formais (...). Ao fazer e conhecer Artes, o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo" (Brasil,1998, p. 44).

Há duas década, o ensino de Arte no âmbito escolar está mudando, a reprodução não é mais figura fundamental, o docente tem adotado uma postura mais sociointeracionista, que defende a apreciação, a reflexão, garantindo também a liberdade de imaginação, criação.

2. LINGUAGENS ARTÍSTICAS:

2.1 ARTE VISUAL

Seu conceito está relacionado ao ato de "ver", apreciar. Representa o real e imaginário, a estética e criatividade humana através de obras como a cerâmica, desenho, pintura, escultura, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, produção cinematográfica e arquitetura. Nessa linguagem artística, aprendemos a ampliar o repertório, refinar a sensibilidade e a si comunicar com ou sem a utilização da linguagem verbal.

Estudos apontam que quanto mais cedo o contato com as linguagens artísticas, maior será a chance do desenvolvimento de um aprendizado criativo, há décadas, foi iniciado um trabalho nas escolas que era utilizada a nomenclatura "Educação artística" para a disciplina, que basicamente era o contato do estudante com a parte teórica e a criação de desenhos e pinturas de obras prontas, contudo, ao longo dos anos foi-se percebendo que a disciplina não passava de algo recreativo e sem conexão e foi através de teóricos como Viktor Lowenfeld, autor de um dos livros mais importantes do século XX acerca da educação artística como conhecimento criativo e mental, que começou-se a considerar a arte como um meio que permite um desenvolvimento integral ao ser humano, quer dizer, o desenvolvimento de expressão e criatividade não apenas como um produtor visual, mas também na construção social das demais áreas de sua vida (Acaso, 2009).

Com a necessidade de repensar o estudo de Arte nas escolas, vários teóricos da área se reuniram no Centro Getty em 1982, nos Estados Unidos, com o objetivo de desenhar o currículo, pensando em arte a partir de conteúdos funcionais básicos como a história da arte, a crítica, a estética e a criação, aspectos dentro da arte que podem ser avaliados dentro da educação. O ponto era a conexão da disciplina de arte com os demais estudos realizados pelos estudantes, o que em seguida, por volta dos anos 90, foi aprimorado, pois viram a necessidade do reconhecimento de diferentes culturas e sua relevância no pensamento crítico e criativo; quando há contato com diversas culturas, amplia-se o conhecimento o que gera questionamentos e ações criativas.

É comum parte dos docentes não se sentirem preparados para fazerem conexões além da sua formação, que algumas vezes pode ser rasa, contudo, reformistas como Elliot W. Eisner asseguram que o professor de arte não é o encarregado de promover consciência social e que para entender uma obra não necessariamente é necessário conhecer seu contexto.

A Arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2003, p. 18).

Na educação artística, é preciso trabalhar com temas sociais (raça e gênero) para gerar consciência social, pensamento crítico e criativo. É na apresentação de temas como esses que estudantes farão ligações com que se é tratado em outras disciplinas, fazendo com que os mesmos percebam significado no estudo de arte e não a veja apenas como visualização sem sentido ou reproduções. Hoje a fotografia é uma arte muito presente na vida dos estudantes; com as redes sociais, esse tipo de arte vem crescendo muito, por que não iniciar o contato da arte visual por ela? A fotografia pode ser o ponto de partida para um olhar diferenciado da vida, do cotidiano social, das vivências reais e do interesse pela arte, que muitas vezes está distante.

É sabido que o contato com a arte do estudante de escola pública, é mínimo, na maioria das vezes, muitos nunca folhearam uma revista em suas residências, sendo assim a apresentação da arte, por meio de visualização física ou por tour virtual, deve ser considerada e o aluno deve ser exposto a isso. Pode ser que esse contado aconteça apenas por meio da escola e pode também ser um elo que desperte o interesse do desconhecido e o processo de desenvolvimento do aprendizado criativo seja ainda mais eficiente, auxiliando em todo o processo educativo.

2.2 MÚSICA

Cada um de nós traz consigo um repertório muito próprio de músicas marcantes, seja das cantigas, brincadeiras de rodas, até as músicas de amor. A música, dentre todas as outras linguagens artísticas tem esse poder. Platão já alertava para o que a música é capaz de produzir no ser humano:

É assim que as melodias olímpicas despertam entusiasmo, e outros ritmos e melodias sugerem cólera, a calma, a coragem, a contemplação etc. enquanto os sentidos do tato e do gosto não tem nenhum efeito ético, e o da vista só tem um pouco, a melodia, por sua própria natureza exprime um ethos. (HUIZINGA, pg. 181)

Muitos estudos mostram a existência de uma memória musical intrauterina, ou seja, bebês que ouviram determinadas músicas durante a gestação, conseguem reconhecer os mesmos sons após o nascimento, demostram reações ao terem contado com as mesmas músicas.

Isso ocorre também com as vozes da mãe e de todos que tiverem contado próximo e com frequência.

Huzinga afirma que:

Era por este motivo que nossos antepassados recomendavam a música como Paideia, como educação, cultura, como algo que não é necessário nem útil, como ler e escrever [...] (pg. 180)

Fica evidente que não é um consenso contemporâneo o quanto a música

contribui para o processo de educação, em seu caráter mais amplo:

Havia outro ponto de vista, mais simples e mais popular, que atribuía à música uma função técnica, psicológica e, sobretudo moral perfeitamente definida. Pertencia às artes miméticas e a consequência dessa mimese é despertar sentimentos éticos de caráter positivo ou negativo. [...] É nisto que reside seu valor ético e educativo, pois a experiência da mimese despertas os sentimentos imitados. (ibdem, pg.181)

Conforme Platão mimesis é um termo geral que descreve a atitude espiritual do artista, sempre que ouvimos uma melodia, tendemos a imitar o sentimento referente a mesma, se for uma melodia de alegria, alegre ficamos no momento da escuta. Está aí a base dessa concepção pela imitação. Porém, não uma imitação autômata e irrefletida, mas um seguir intuitivamente o curso de águas comuns a todos os seres humanos, pois

"O homem das épocas arcaicas tinha plena consciência de que a música era uma força sagrada capaz de despertar emoções e, além disso, era um jogo. Só muito mais tarde ela passou a ser apreciada como uma contribuição importante para a vida, em resumo, como uma arte no sentido atual da palavra." (ibdem, pg. 209)

A música vem sendo utilizada como essa potente ferramenta educacional e Kelly Stifft traz em seu artigo algumas experiências que colaboram sobre a importância do contato com a música na educação. De início afirma ser uma proposição compartilhada entre professores de música que "o currículo de música deve incluir atividades de execução, criação e apreciação" (pg. 27), e ao logo de seu texto, trata especificamente da apreciação musical como forma importante de seu conhecimento.

O texto de Stifft se torna relevante na medida em que propomos que as professoras e professores da educação infantil, por exemplo, não precisam serem profissionais da cultura afro-brasileira, sambistas, capoeiristas ou brincantes de maracatu, a simples ação de proporcionar as produções musicais referentes a esses grupos, já contribuem com a formação dos pequenos e o alargamento de seus horizontes culturais.

Nesse sentido, Stifft cita Brito (2003, pg.187) quando este fala a respeito da apreciação ou escuta sonora e musical: "faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar comunicar-se" (pg.29).

Sendo assim, a escuta musical torna-se não apenas um ato qualquer de simplesmente ouvir uma música, mas uma convocação de uma série de processos sensíveis e reflexivos do ouvinte que gera, sem dúvida, resultados cognitivos.

Walência Marília Silva, é outra fonte intrigante que nos faz refletir sobre o processo educativo da música, seu texto trata especificamente da pedagogia de Zoltán Kodály, compositor e educador húngaro que viveu entre 1882 e 1907 e cujo legado está presente até nossos dias no que se refere à educação musical.

Kodály vê a música como "pertencente a todos e como parte integrante

da cultura do ser humano" (SILVA, 2011, pg. 57). Segundo a autora, o compositor húngaro entendia que as aulas de música deveriam ser ofertadas nas escolas com regularidade, assim propiciaria o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. Para o educador húngaro a música colabora para a formação total do ser humano e o trabalho com ela deve ser aplicada diretamente nas escolas desde a educação infantil (ibdem, pg. 68)

A proposta de Kodály, afirma a autora, está essencialmente fundamentada no uso da voz, ou seja, no canto. Esse cantar envolve três tipos de "materiais musicais":

i canções e jogos infantis cantados na língua materna; ii melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações); iii temas derivados do repertório erudito nacional.

Apesar de citar esses materiais propostos pela pedagogia musical de Kodály, é preciso pensar em adaptação para nosso real contexto, levando em consideração que o objetivo não é a formação musical para as crianças da educação infantil, contudo, a utilização da musicalização como mais um dos muitos instrumentos que os docentes da escola pública podem fazer uso contribuindo e oferecendo assim, um ensino de qualidade com vivências relevantes e efetivamente formativas na totalidade proposta e exigida pela LDB.

Dessa forma, consideramos e focamos nos primeiros elementos que tratam das cantigas infantis e melodias folclóricas nacionais. As primeiras já bastante utilizadas na educação infantil e as segundas como um elemento a ser mais bem explorado, para além do mês de agosto, institucionalizado como o mês do folclore .

Para Koldály:

"as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo da criança frequentar a escola [...] Nesse sentido, a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural." (Silva apud Choksy, 1974, pg. 8).

Desse modo, é possível dizer que quando os estudantes tem contato com atividades que envolvem músicas oriundas da cultura popular e folclórica, os mesmos passam a conhecer mais sobre a cultura afro-brasileira e indígena, tão presentes em nosso cotidiano, porém muitas vezes esquecidas.

Afinal, quantas palavras de origem tupi-guarani nós falamos? Podemos apresentar muitos exemplos: Tatuapé, Anhangabaú, tapioca, capoeira, Ibirapuera, Iracema, Janaína, jararaca, abacaxi, enfim, uma infinidade de termos que passam quase despercebidos do nosso olhar. Sem contar os costumes, a alimentação e a estética.

Existem diversas manifestações culturais, inclusive contemporâneas, cujas músicas podem servir de acervo para a prática dos docentes. Podemos citar a capoeira, o maculelê, o samba de roda, o maracatu, o jongo, o samba, ou seja, manifestações tradicionais que perduram em nossa cultura.

A música desenvolve a mente humana, promove concentração e desenvol-

vimento reflexivo, elementos relevantes para uma educação significativa; por esse motivo, ela é essencial e se atrelada a cultura brasileira, terá mais significância.

2.3 TEATRO E DANÇA

A educação pelo teatro e dança contribui no desenvolvimento integrado em diversos aspectos, individualmente, na capacidade expressiva, vocabulário, dicção, atenção, observação, perda de timidez, entre outros, já no coletivo, o desenvolvimento surge na cooperação, no respeito mútuo e aceitação das diferenças. Os benefícios de tais linguagens artísticas são visíveis no desenvolvimento do estudante. “As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno” (REVERBEL, 2002, p.34). Para Reverbel, quando o estudante tem a oportunidade de imitar, criar e recriar, ele passa a explorar o mundo interior e exterior, é nesse momento que nasce a expressão.

A escola pode trabalhar com textos prontos para a representação, assim como coreografias reproduzidas, contudo quando a criança tem a oportunidade de criar, ela explora, desenvolve e faz crescer seu cognitivo, o que acaba auxiliando no processo de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento. Criar não é um processo natural de todos, todavia é papel do educador proporcionar meios para esse desenvolvimento gradativo, oferecer liberdade, preparar ambientes propícios e abertos, sem tantas limitações de espaço. O mesmo deve ter conhecimento prático, ser incentivador, levar referências e elementos para o desenvolvimento; galhos, fitas, tecidos, bolas, podem ser explorados e auxiliar no processo criativo, além do destravamento dos mais tímidos. Brincadeiras como pular, correr, dançar de forma aleatória, traz partitura rítmica e é assim que o desenvolvimento integrado vai ocorrendo. O que pode parecer apenas brincadeira, é o princípio do alargamento da aprendizagem significativa. A intenção não é formar profissionais, artistas, mas proporcionar algo dinâmico, espontâneo.

O teatro é também um trabalho em grupo, que permite aos alunos organizarem suas ideias e compará-las às dos colegas. Reais oportunidades de aprendizagem implicam troca de ideias, conversas e trabalho cooperativo (BIZZO, 1998). Nessa perspectiva, a dramatização propõe a socialização, a troca de experiência, a melhora do que se foi pensado, a reestruturação de uma base com ideias e sugestões novas; é nessa etapa que o aprender a ouvir, compartilhar, refletir e amadurecer, acontece, e isso não fica apenas no teatro, mas o educando transfere para o estudo de geografia, história, ciências, língua portuguesa e todas áreas do conhecimento. A dramatização tem muito da troca, o que gera a reflexão e alinhamento.

A dança é de extrema importância para desenvolvimento físico, todavia a criança que dança mais, além de ter a consciência corporal favorecida, aponta mais criatividade, cooperação e responsabilidade, pois pensa no grupo, explora espaços e foca nos objetivos. É comum muitas crianças terem seu primeiro contato com a dança no ambiente escolar com o ballet, o que tem mais relação com o compromisso, dedicação e técnica, o que

traz benefícios ao estudante, entretanto, tal modalidade limita a exploração da criatividade, por exemplo, é necessário um equilíbrio, a dança deve ser apresentada nas mais diversas modalidades, ela deve propiciar o desenvolvimento de vários aspectos, o físico, emocional, o criativo, cognitivo e muitos outros, dessa forma o estudante conseguirá transferir o que se aprende com a dança, para sua vida de estudos, explorando diversas formas de aprendizagens.

3. CONCLUSÃO

A Arte é essencial na vida do ser humano e mostrou sua relevância na educação, ela deve ter papel predominante no âmbito escolar, deve provocar o estudante a explorar sua sensibilidade, a sentir, apreciar, refletir e criar, proporcionando caminhos que valorizem a imaginação, a cultura.

Na educação, aprofundar-se no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo do ser humano, é ter a certeza de um processo de ensino/aprendizagem eficiente, onde o estudante faz conexões com todas as áreas do conhecimento e vê sentido no que se aprende.

Conforme os PCN de Arte,

"os conteúdos da área de Artes estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas" (Brasil,1998, p. 49).

Dessa maneira, o docente que procura seguir as orientações propostas, contribui para a formação do estudante de forma integral, não limitando, mas alargando o domínio de conhecimento.

Ao verificar, que em tempos de flexibilização da pandemia da COVID-19, a área cultural foi um dos últimos tópicos da pauta a ter a flexibilização considerada, mesmo seguindo os protocolos sanitários, refletir sobre a importância que a arte e a cultura têm no nosso país, é inevitável, até que ponto isso pode refletir na educação escolar para que haja regressos?

REFERÊNCIAS

ACASO, María. (2009). Manualidades Expresivas: Propuestas para Antes del Derrumbe. Barcelona: España.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: Companhia das Artes, 1998. 197

Revista Educação em Questão, Natal, v. 26, n. 12, p. 185-197, maio/ago. 2006 Artigos _____. (Org.). Inquietações e mudanças no ensino de arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BIZZO, N. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Editora Ática, 1998. (Coleção Palavra do Professor)

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curricu-

lares Nacionais: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo:

Martins Fontes, 2004.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Série Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia cientifica. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

LATORRE, Jorge. (2015). Introducción a la Cultura Visual: Los Fundamentos Artísticos.

Ac.-ICV 1.1 Prólogo. Build Academy. New York, EEUU: Open Online Academy.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2. ed.; Xamã, São Paulo, 2007.

REVERBEL, O. Um caminho do teatro na escola. 2.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

(Pensamento e ação no magistério)

SEMPRINI, Andrea. Multiculturalismo. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In:

MARTEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (ORG.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba:

Editora IBPEX, 2011.

STIFFT, Kelly. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER,

Esther; KEBACH, Patrícia (Org.). Pedagogia da Música: Experiências de Apreciação Musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

TUGNY, Rosangela Pereira de; QUEIROZ, Ruben Caixeta (ORG.). Músicas africanas e indígenas no Brasil. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALFABETIZAÇÃO: QUAIS PODEM SER AS CAUSAS DO FRACASSO NA ALFABETIZAÇÃO?

JULIANA AFONSO DE ALMEIDA

INTRODUÇÃO

Há muito tempo vários autores vêm investindo nas questões relacionadas ao fracasso na aprendizagem, provocando verdadeiras revoluções nas ideias do processo de aprendizagem, porém no estágio atual da pesquisa em alfabetização, não há respostas definitivas para determinar qual é o melhor método e sim um conjunto de atributos e prioridades que precisam ser levados em consideração.

Por se tratar de um tema já debatido no campo da educação é necessário salientar os fatores que interferem na aprendizagem, buscando respostas que nos mostrem as possíveis causas do fracasso na alfabetização.

É importante compreender a atividade docente, o seu vínculo com a prática social, examinando os aspectos afetivos, sociais, físicos e biológicos, lembrando

que o conteúdo programático é apenas um dos elementos que formam o conhecimento e a construção do pensamento.

As inúmeras discussões sobre a teoria construtivista afirmam que o conhecimento é construído nas relações com os outros e com o ambiente, desse modo não é possível conceber a aprendizagem como um processo mecânico.

Segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky em a Psicogênese da Linguagem Escrita (1999) as crianças elaboram conhecimentos através de diferentes hipóteses espontâneas e provisórias, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações para tal afirmação nos perguntamos: Será que a alfabetização na perspectiva construtivista de Emília Ferreiro é um processo de construção conceitual, contínuo que se inicia antes da criança ir para a escola?

O objetivo deste artigo é apresentar um estudo sobre as possíveis causas do fracasso na alfabetização, mostrando a situação dos problemas nos dias de hoje, destacando alguns fatores que interferem na aprendizagem.

Palavras-chave: alfabetização, fracasso na alfabetização, causas, aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

FATORES QUE INTERFEREM NA APRENDIZAÇÃO DO ALUNO

Os fatores emocionais, orgânicos, sociais e específicos podem afetar no processo de ensino aprendizagem das crianças, além de trazer alguns distúrbios que são provocados devido a certa deficiência destes fatores.

1. Fatores Emocionais

Segundo Souza (2001, p.101)

Devemos partir levando em consideração que a família é a sala de aula primordial na educação da criança. Esta metáfora sublinha os aspectos da interação familiar que podem contribuir para as dificuldades da criança na escola".

Muitos pedagogos e psicólogos reconhecem que aspectos emocionais podem sim interferir de forma negativa no processo de ensino aprendizado do aluno.

Quando entramos na explicação porque alguns aprendem aqueles que conseguem aprender, geralmente nos remetemos a teorias cognitivas, ouvindo uma frase muito conhecida "essa criança aprende porque é inteligente", mas nunca ouvindo que ela aprendeu porque vive em um lar harmonioso onde é muito amada e recebendo assim apoio e ajuda de seus pais.

Mas cabe ressaltar que esse apoio e o lar harmonioso vivenciado pela criança não deve ser algo a ponto de superprotegê-la, fazendo assim com que ela não consiga se desenvolver através de suas capacidades.

Por isso é importante a criança ter um desenvolvimento emocional sadio, pois esse é um fator importante para lhe assegurar uma escolaridade com êxito. As dificuldades de aprendizagem podem produzir leves desajustes emocionais e estes, por sua vez, podem agravar os problemas de aprendizagem. Assim podemos subentender que uma vez superada e compensada a dificuldade de aprendizagem, notamos que a parte emocional também melhora.

Mas quando a parte emocional da criança não está bem, muitas crianças como forma de castigo para seus pais ou por questão de serem superprotegidas resistem ao desenvolvimento na lecto-escrita (habilidade na escrita e leitura), já que para elas muitas vezes ter essa habilidade consiste em se ter certa autonomia, maturidade e tornar-se independente, consequências essas que não querem adquirir.

Outra questão no fator emocional são as respostas que emitem diante de diferentes situações, como divórcios, problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos morte de pessoas próximas, situações novas etc.

Por isso, educadores e pais devem estar bem atentos as reações das crianças, quando deparadas com certas situações, buscando uma forma de ajudálas a manejar e enfrentar estas situações, já que podem ser afetados diferentes âmbitos da sua vida, incluindo a aprendizagem.

Segundo Leckman (1998,p.206-236)

Os tiques são transtornos geralmente temporários, associados a distúrbios emocionais provenientes de dificuldades na vida familiar, escolar ou desempenho profissional, em que autoestima, frequentemente, está comprometida

Os tiques podem estar presentes em crianças normais ou mesmo naquelas com atraso na aquisição da fala e/ou dificuldade escolar, mas na maioria das vezes sua presença não realça preocupação por partes dos professores.

Reação está que deve ser revista, já que este tique pode se tratar de uma síndrome descrita por Gilles de La Tourette em 1885.

A síndrome de Gilles de La Tourette é um transtorno de tique grave, progressivo, em que tiques motores múltiplos e vocais (tiques fônicos) ocorrem combinados, onde tem início na fase da infância.

As crianças comprometidas com a síndrome dos tiques podem apresentar associadamente, alguns distúrbios no comportamento, incluindo fala ou conduta desinibida, impulsividade, desatenção, hiperatividade motora e, tardiamente, sintomas obsessivo-compulsivos, caracterizados por rituais, ideias obsessivas, necessidade de tocar, friccionar, entre outros (BAER, 1993, p.18-23).

2. Fatores Sociais

A relação que existe entre quem ensina e quem aprende é muito importante já que afeta a subjetividade da pessoa que aprende.

As pessoas que ensina: pais, irmãos, avós, tios professores e colegas de escolas precisam conceber para a criança que aprende a possibilidade de “ser a pessoa que aprende”, colocando-a no lugar do sujeito pensante.

A pessoa que ensina pode ser alguém que cria ou queira que a pessoa que esteja aprendendo aprenda, mas algumas vezes isso não é possível já que os pais e professores podem perturbar ou até destruir o aprender, isto por questão de conhecimento ou metodologia aplicada.

Mas o papel dos pais não é somente transmitir as informações que possuem para seus filhos e sim propiciar ferramentas ou ambiente adequado para que sejam adquiridas essas informações e assim construído o conhecimento.

O papel do professor é fundamental, já que pode estar ajudando a criança a reconhecer a si mesma como um ser que pensa e não simplesmente o que recebe as informações e sendo assim a autora de sua história.

No processo de aprendizagem a responsabilidade de quem ensina e do que aprende é compartilhada, ficando claro assim que não se pode culpar uma das partes por algo que venha a fracassar como também não privilegiar somente uma das partes pelo sucesso alcançado. O que ensina e o que aprende devem construir juntos este processo de ensino-aprendizagem.

Mas a pessoa que ensina deve entender que quando quem aprende for capaz de dizer “eu aprendi”, isto significara que ele não necessitara mais dessa pessoa que estava na posição de ensinar.

O que permanece no sujeito dentro do processo de aprendizagem após aprender, além do esquecimento do conteúdo aprendido é o prazer de dominar o que aprendeu como o material de leitura, de escrita, o lápis, ou seja, a aquisição de sua autonomia, de poder fazê-lo, de alcançá-lo.

No que se refere ao meio escolar devem ser analisadas as condições materiais de ensino, como, por exemplo, se as classes estão cheias, se as condições físicas do prédio são inadequadas ou se está se trabalhando com material inapropriado, condições estas que podem a vir prejudicar todo o processo de ensino aprendizagem da criança.

3. Fatores Específicos

Podemos encontrar certo tipo de transtornos na área da adequação perceptiva motora, o que pode a vir afetar o nível de aprendizagem da linguagem, da sua articulação, da leitura e escrita.

Muitos problemas de aprendizagem encontram-se relacionados com uma indeterminação da lateralidade, ou seja, devemos ter claro que a norma é o uso da mão direita. A pessoa destra nas extremidades e no olho apresenta uma grafia mais uniforme e harmônica, já a criança canhota é forçada a uma decodificação precoce.

Mas o caso pode ficar ainda mais complicado quando não existe um cruzamento da lateralidade dos olhos com as mãos, provocando assim um conflito para a criança.

A neurofibromatose tipo l (NF-1) tem como principal representante deste grupo a Neurofibromatose ou Doença de Von Recklinghausen, desordem hereditária, de transmissão autossômica dominante e dependente do acometimento do ectoderma e mesoderma, caracterizado, principalmente pelas manchas café-com-leite e neurofibromas distribuídos pelo corpo.

Eliason (l986) foi um dos primeiros a relacionar a NF1 com dificuldade específica no aprendizado da leitura/escrita e distúrbios comportamentais, concluindo após sua pesquisa feita com 23 crianças portadoras, que a NF1 é uma forma distinta na categoria dos défices de aprendizagem, representando um fator causal especifico e recomendou considerar a NF1, por si só, como uma das causas de dificuldade na aprendizagem escola

As crianças com NF1 apresenta-

vam quadros leves de comprometimento mental, particularmente em termos de integração viso-espacial, determinante de uma forma especifica e diferenciada de dificuldade na aprendizagem, sendo mais acentuada nos quadros mais severos. (VERNHAGEM, 1988,p.9:257-65)

4. Fatores Orgânicos

De acordo com Paín (1992), a origem de toda aprendizagem está nos esquemas de ação desdobrados mediante o corpo. Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a manipulação do entorno, bem como dos dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central.

Quando existem no sistema nervoso central lesões ou desordens corticais encontramos uma conduta rígida, estereotipada e confusa. Desordens essas que podem ser de origem genética, neonatais, ou pós-encefálicas, traumáticas além de existir algumas outras origens.

Segundo Assencio-Ferreira (2005, p.59)

O córtex cerebral é a única região do sistema nervoso central (SNC) capaz de transformar estímulos recebidos em aprendizado. Mas para isto é necessário que todo o resto do SNC tenha que estar funcionando adequadamente em favor das funções nervosas superiores de memória, raciocínio e inteligência, em busca assim da decodificação ou do aprendizado.

Para Paín, outro aspecto que interessa especialmente para a aprendizagem é funcionamento glandular, não apenas pela sua relação com o desenvolvimento geral da criança, o adolescente, mas também porque muitos estados de hipomnésia (diminuição do estado de lembranças), falta de concentração, sonolência, assim lacunas, costumam explicar-se pela presença de deficiências glandulares. Algumas autointoxicações por mau funcionamento renal ou hepático apresentam consequências parecidas.

A autora considera também muito importante a alimentação correta feita pelo sujeito, tanto em quantidade como em quantidade, pois o déficit alimentar crônico produz uma distrofia generalizada que abrange sensivelmente a capacidade de aprender, além da moradia proporcionar um certo conforto podendo assim usufruir de algumas horas de sono tranquilas, assim se estabelecendo também como um fator importante para um maior aproveitamento das experiências vivenciadas.

O aprendizado, portanto, depende da atenção e interesse, além, é claro, da funcionalidade adequada das estruturas que vão receber ou captar os estímulos (boa qualidade visual e auditiva, entre outras).

Para Assencio-Ferreira (2005) um aspecto fundamental para o aprendizado é a atenção, função essa desempenhada por uma estrutura complexa encontrada no tronco encefálico, denominada Formação Reticular (FR).

A falta de atenção, geralmente associada à hiperatividade, é um importante fator etiológico de dificuldade de aprendizagem e pode depender de inúmeras causas dentro e fora do SNC.

De acordo com o autor Assencio-Ferreria (2005) é inadmissível aceitar como diagnóstico da causa da dificuldade no aprendizado a “doença”, denominada “hiperatividade”, embora seja muito comum encontrar pais que vão em busca de um atendimento neuro pediátrico informando que seu filho foi diagnosticado como caso de hiperatividade, isto se deve à falta de conhecimento por parte dos pais e da pessoa a qual fez este diagnóstico.

Devemos ter claro que ela, a hiperatividade, não é uma doença e sim um sintoma que pode a vir acompanhar a criança com deficiência mental, autismo, síndrome genética ou, por outro lado, criança normal, mas mal-educada, ou melhor dizendo sem limites.

As lesões ou disfunções no sistema nervoso central podem ter origem na época pré-natal, perinatais ou pós-natais.

Existe uma explicação alternativa para o fato de as dificuldades de aprendizagem aparecerem em famílias, como exemplo pais que apresentam desordens na linguagem que usam podendo estar distorcida. Nestes casos as crianças precisam de um modelo adequado para a aquisição da linguagem, caso contrário podem estar vindo a ser incluídas no grupo de crianças que apresentam dificuldade da fala e, portanto, acarretando dificuldade em seu aprendizado.

Segundo Pain (1983)

As perturbações: desordens na fala dos pais, funcionamento glandular, condições de saúde, alimentação, abrigo, conforto e o déficit crônico alimentar, podem gerar ou provocar problemas cognitivos mais ou menos graves. Porém estes problemas por si só não necessariamente geram um problema de aprendizagem. Mesmo sem ser a causa suficiente, aparecem como causa necessária.

Distúrbios de Aprendizagem

5. Epilepsia

A epilepsia segundo Assencio-Ferreira (2005) é definida como um transtorno paroxístico cerebral crônico de descargas neuronais incontroláveis, que causam crises epilépticas de repetição e que não são desencadeadas por febre ou distúrbios tóxico-metabólicos. Esse transtorno é um dos problemas neurológicos mais comuns, ocorrendo em cerca de 1% da população.

A epilepsia, em boa parte das vezes, não é uma doença mais sim um sintoma associado a grande número de acontecimentos cerebrais como tumores, malformações encefálicas, doenças infectocontagiosas como encefalites e neurocisticercose (bicho de porco).

6. Autismo

De acordo com Assencio-Ferreira (2005) o autismo é um distúrbio de desenvolvimento, de origem orgânica (lesão cefálica), cuja causa específica, de componente genético, ainda não se reconhece com detalhes. Mas pode se identificar ainda na fase de bebê, mostrando assim muito quieto, não chora, não ri, não sente falta da mãe, preferindo ficar deitada no berço a estar no colo, não aprende gesto como dar tchau, mandar beijos, não balbucia e prefere “brincar” com os próprios dedos das mãos, mexendo a frente de seu rosto.

Assim é possível perceber já nos primeiros anos de vida um atraso no desenvolvimento da fala/linguagem e grande dificuldade em jogos, ocasionando assim uma dificuldade no aprendizado, já que muitas vezes prefere ficar isolado, não reagindo a um diálogo ou uma brincadeira em grupo.

As características mais comuns, que podem variar de intensidade e cuja presença não é obrigatória são:

- Não estabelece contato com os olhos;
- Parece surdo;
-Pode começar a desenvolver a linguagem, mas repentinamente isso é completamente interrompido, sem retorno;
- Age como se não tomasse conhecimento do que acontece com os outros;
- Ataca e fere outras pessoas mesmo que não existam motivos para isso;
- É inacessível perante as tentativas de comunicação com outras pessoas;
- Ao invés de explorar o ambiente e as novidades, restringe-se e fixa-se em poucas coisas;
- Apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se;
- Cheira ou lambe os brinquedos ou objetos
- Mostra-se insensível aos ferimentos podendo inclusive ferir-se intencionalmente

7. Agressividade

Seguindo a ideia de Assencio-Ferreira (2005) estabelece que o comportamento agressivo é um distúrbio de conduta, que preocupa professores na sala de aula, já que caracteriza por impulsos destruidor, verbal ou físico, contra colegas e professores, podendo em alguns casos o próprio indivíduo ser os objetos da agressão, ou seja, o agredido.

Na pré-escola é muito comum ouvir a queixa de que alguns alunos costumam morder os colegas sem ter um motivo aparente.

Já no ensino fundamental e médio, existem muitos casos e que se escutar falar que alunos se bateram, ofenderam verbalmente ou lideraram um grupo contra colegas, além de humilhar e ignorar os colegas de escola ou até mesmo a professora, sendo assim consideradas formas agressivas de se comportar.

Mas cabe ressaltar que muitas destas atitudes estão relacionadas a uma causa familiar, sendo assim o ambiente que vive e sua família, onde muitas vezes os pais acabam sendo agressivos com os filhos, superprotetores, exigentes em alto grau acabando por ser responsáveis por grande parte destes comportamentos.

8. Fobia Escolar

Segundo Assencio-Ferreira (2005,p.80)

A fobia escolar se caracteriza por um ataque agudo de ansiedade. É diferente do medo, pois quando forçada a enfrentar a situação a acriança entra em pânico, ou seja, aparece o medo irracional e incontrolável que pode levar a reações imprevisíveis de fuga, agressão ou autoagressão.

A fobia escolar não está ligada a classe social ou ao coeficiente intelectual do indivíduo, mas pode estar associada a angústia de separação, onde a criança ou pré-adolescente sente a necessidade de permanecer muito próximo dos pais, em especial da mãe.

Há que se levar em consideração que o consciente ou inconscientemente, este pânico para frequentar a escola é frequentemente alimentado pela própria mãe, a qual transfere suas inseguranças e medos pelo novo ou experiência vividas e não superadas para a criança.

9. Síndrome do Déficit de Atenção/Hiperatividade

Crianças hiperativas com atenção prejudicada (TDAH) são aquelas que são agitadas, desatentas, com grande dificuldade de socializarem-se. Elas sentem e causam frustração nos professores e pais que tem enorme dificuldade em estabelecer regras e ordem, não conseguindo fazer com que as crianças fiquem quietas para ouvir uma explicação.

As crianças com esse distúrbio quase sempre são encaminhadas para tratamento multidisciplinar com médico neuropediatra, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e fonoaudiólogo.

De acordo com Assencio-Ferreira (2005), cabe ressaltar que nem toda criança agitada é portadora de TDAH, daí se fazendo necessário o diagnóstico diferencial com um neuropediatra e psicólogo, pois existem casos de crianças com TDAH que não apresentam hiperatividade.

10. Dislexia

A dislexia representa um distúrbio do desenvolvimento da linguagem, definida como uma alteração, transitória ou permanente, da compreensão da leitura, soletração, escrita, comunicação expressiva e receptiva, em criança com adequado cuidado auditivo e visual, interessada na sua aquisição.

A associação Brasileira de Dislexia coloca as características das pessoas com Dislexia, subdivididos em três fases de desenvolvimento: Pré-Escola, Idade Escolar e Adulto.

Como afirma Nunes(1992,p.26)

É possível que as crianças levem desvantagens, ou seja, mais lentas do que outras crianças no reconhecimento de formas em geral. Uma diferença dessa natureza provavelmente constituiria uma deficiência, uma vez que, ao ler, muitas pessoas podem reconhecer algumas palavras, como um todo, com base em sua forma global

11. Disgrafia

É a dificuldade em passar para a escrita o estímulo visual da palavra impressa. Caracteriza-se pelo lento traçado das letras, que em gral são ilegíveis.

A criança digráfica não é portadora de defeito visual nem motor, e tampouco de qualquer comprometimento intelectual ou neurológico. No entanto, ela não consegue idealizar no plano motor o que captou no plano visual.

Segundo José e Coelho (2002 p.96)

Tanto as crianças canhotas ou aquelas que ainda não apresentam dominância lateral definida estão sujeitas a disgrafia, se não forem devidamente orientadas sobre a postura do corpo, a posição do pa-

pel e a preensão do lápis.

12. Disortografia

Seguindo o pensamento de José e Coelho (2002), a disortografia se caracteriza pela incapacidade de transcrever corretamente a linguagem oral, havendo trocas ortográficas e confusão de letras. Esse distúrbio começa a ser evidenciado após o 2º ano do ensino fundamental, já que se pode considerar antes disto normal a existência da troca em relação entre a palavra impressa e os sons, pois ainda não obtém esse domínio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível visualizar que a escola deve estar voltada para os problemas de aprendizagem do educando a partir do conhecimento das especificidades de cada criança, padrões, valores, experiências, cultura e o que pode verdadeiramente proporcionar a ela de forma intencional e significativa, refletindo e redimensionando suas práticas, através da reflexão-ação-reflexão expressas no seu Projeto Pedagógico, construído de forma democrática com toda a comunidade escolar.

Faz-se necessário professores capazes de repensar suas propostas constantemente, pautados no diagnóstico e observação de seus alunos, a fim de realizar cada vez melhores intervenções significativas que os ajudem a superar suas dificuldades.

Existem inúmeros distúrbios provocados pela incidência de fatores internos e externos a criança que interferem em sua aprendizagem como:

- Fatores emocionais que podem ocorrer em situações de divórcio,

problemas familiares, superproteção, rivalidade entre irmãos, morte de pessoas próximas e situações novas e inesperadas.

- Fatores sociais a partir das relações estabelecidas com as pessoas envolvidas em seu cotidiano, são as pessoas que ensinam e transmitem conhecimentos (pais, irmãos, avós, tios, professores e colegas).

- Fatores específicos que vem acompanhados de dificuldades de

percepção motora, lateralidade e desordem, hereditária.

- Fatores orgânicos, que são a correta funcionalidade dos órgãos e os dispositivos que garantem a sua coordenação no sistema nervoso central, sendo que lesões ou desordem interferem muito no processo de aprendizagem de cada criança.

Alguns comportamentos não devem ser ignorados tendo assim uma relevância com maior incidência que são: déficit de atenção, dislexia, disgrafia, além dos casos congênitos de necessidades especiais.

Sendo assim, após pesquisa concluí que são inúmeros os fatores internos e externos desencadeadores de dificuldades no processo de alfabetização e letramento, não busco apontar culpados ou vítimas, mas sim, reafirmar, que mais importante do que conhecer as possíveis causas é nos posicionarmos diante dos problemas e nos mobilizarmos na busca de caminhos: parcerias, estudos teóricos, estratégias de diagnósticos, observação, registro que apontem propostas de inter-

venções significativas para o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças e dos professores.

REFERÊNCIAS

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos CAMPOS: Pulso, 2005

BOCK, Ana Mercês Bahia et ali. Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo, Saraiva, 1989.

CARRARO, Renata. Reportagem Revista criança – MEC\SEB, 2006.

COLL, César. Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor? In: Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação, v.1,

n.1 (Cem Anos com Piaget). Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. p.145-164.

DAVIS, Claudia, OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Psicologia da Educação. São Paulo, Cortez, 1991.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas 1985. 284p.

FERREIRO, Emilia. Reflexões Sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler. 29ª ed. – São Paulo, Cortez,

1.994.

JOSÉ & COELHO. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002

ASSENCIO-FERREIRA, Vicente José. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos CAMPOS: Pulso, 2005

KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Atica, 1986

LECKMAN, JF, Peterson, BS, Paulo, DL&Cohen, DJ. Transtornos de tique. In Miguel, EC, Scott, LECKMAN, JF. Neuropsiquiatria dos gânglios de base. São Paulo. Lemos, 1998

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.

Porto Alegre: Artmed, 1992

OS ENTRAVES ENFRENTADOS PELAS ESCOLAS PÚBLICAS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITORA DE FORMA EFICAZ NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

KÁTIA ALVES DA GAMA SANTOS

RESUMO

O desejo de pesquisar sobre este tema partiu da análise da produção escrita dos alunos do 9º ano de uma escola estadual da rede pública do Estado de São Paulo, em que a maioria dos estudantes frequentam essa escola desde o 6º ano e que levou a várias reflexões desde a formação dos professores à prática docente em sala de aula, primeiramente desta escola, ampliando esta análise para a rede pública de ensino. A

partir dessa problemática, este trabalho tem como objetivo investigar o motivo da defasagem da competência escritora dos estudantes de escolas públicas nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como analisar os problemas que impactam o desenvolvimento desta competência nas instituições de ensino. Essa investigação busca apoio teórico em especialistas tais como FREIRE (1993-1994), GERALDI (2004), PENIDO (2018) e COLELLO (2012). Aborda discussões como as habilidades voltadas à escrita e reescrita do Currículo Paulista e a análise das Competências Gerais da BNCC – Base Nacional Comum Curricular corroboram com o desenvolvimento da competência escritora. A partir de reflexões, análises e interpretação dos dados, utilizando o método indutivo, permite-se afirmar que 1. a competência escritora não é desenvolvida de forma eficaz nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental; 2. as habilidades do Currículo Paulista e as Competências Gerais da BNCC contemplam a competência escritora, porém falta formação ou acompanhamento adequado aos professores para que articulem esses documentos à sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Fragilidades na Competência Escritora: escrita e reescrita.

Formação docente. Metodologia.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre a ineficácia da prática do desenvolvimento da escrita e da reescrita de textos, na maioria das escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental. Fato originado a partir da análise individual de várias produções de texto dos alunos do 9º ano, em especial, dos alunos com nível de proficiência adequado, como também da reflexão da análise de dados de pesquisa e o baixo resultado de avaliações externas, em relação à produção de textos. Sendo assim, as discussões aqui apresentadas são: se os alunos com o nível de proficiência adequado, não desenvolveram as habilidades mínimas para produzir textos, qual é o nível de escrita em que os demais alunos se encontram? Para chegar ao 9 ano com tais fragilidades, como a escola tem desenvolvido a escrita desde o 6 ano? A escola, enquanto um ambiente de desenvolvimento integral e aprendizado do aluno tem negligenciado a parte escrita, privilegiando apenas a competência leitora, de modo a "treinar" o estudante a assinalar a resposta correta em provas objetivas internas e externas? Leitura e escrita têm sido trabalhadas de forma dissociada no ambiente da sala de aula?

Atualmente, na maioria das escolas públicas, a prática de produção de textos não é desenvolvida de forma eficaz, de modo a garantir que o aluno tenha voz a ponto de exercer de forma crítica a sua participação social, pois a maioria dos educandos veem a produção textual como uma atividade que exige muito esforço e dedicação, que para muitos não há funcionalidade, já que o único leitor será o professor. Segundo GERALDI, (2004 p.65),

[...] é preciso lembrar que a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)". Para a maioria dos professores, de igual modo, a correção de textos e questões dissertativas, também requer tempo e esforço, visto que o traba-

lho de correção envolve não só a escrita, como também a reescrita dos textos.

Breve análise da competência escritora dentro da BNCC

Analisando as Dez Competências Gerais, percebe-se que há uma preocupação com todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, acadêmica e intelectual, mas também o desenvolvimento físico, emocional e cultural. Trata-se de conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que precisam estar conectados com os desafios que o mundo contemporâneo oferece. Segundo (Penido, 2018), não adianta desenvolver a capacidade de ler e escrever dos alunos, se eles não sabem escutar, se comunicar, expressar suas ideias com clareza, emitir opiniões com argumentos contundentes que sustentem suas ideias e resolvam os problemas do cotidiano. Logo, o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC não deve ser isolado dos componentes curriculares, desta forma, acredita-se que a Base Nacional Comum Curricular, mesmo passando por reformulações, contempla a competência escritora, desenvolvida através dos objetos de conhecimento, conforme o Currículo Paulista em todas as disciplinas, especialmente em Língua Portuguesa.

Refletindo sobre cada uma das Competências Gerais da BNCC, é possível inferir que a competência escritora poderá ser desenvolvida através das dez competências, no entanto, percebe-se que a maioria das escolas trabalham essas competências de forma mais evidente usando metodologias voltadas à oralidade, reflexão e tomada de decisões, privilegiando o registro da escrita em menor escala. Isso pode ser evidenciado através das habilidades do Currículo Paulista dos anos finais do Ensino Fundamental, cujas habilidades em sua maioria pouco tratam da escrita e da reescrita, ainda mais neste momento de pandemia, devido à necessidade do isolamento social, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC, delimitou o Currículo, sendo desenvolvida apenas as habilidades essenciais.

Conforme o documento de Matriz de Referência do SARESP 2019, as competências cognitivas são distribuídas em três grupos: GI – Competências para observar; GII – Competências para realizar e GIII – Competências para compreender. Para um bom texto, obviamente, o aluno dos anos finais do Ensino Fundamental, dependendo do gênero textual, precisa já dominar habilidades concernentes ao grupo III, como analisar, avaliar, criticar, explicar, levantar suposições, fazer prognósticos, fazer generalizações indutivas ou construtivas, justificar etc. No entanto, o que se percebe é que a maioria dos alunos da rede pública, muitas vezes conseguem localizar a alternativa correta em provas objetivas, entretanto em questões dissertativas, em que é necessário que esse estudante produza o conhecimento e expresse através da escrita a sua compreensão sobre um determinado assunto, ele não consegue ou possui dificuldade.

O trabalho docente em relação ao desenvolvimento da escrita

Muitas habilidades e conteúdos relacionados à escrita, são consolidados nos anos finais do Ensino Fundamental e devido a competência escritora não ser

desenvolvida de maneira adequada, isso é refletido no Ensino Médio. Prova disso é o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que segundo o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entre os mais de 2,7 milhões de textos corrigidos, 28 candidatos obtiveram a nota máxima e mais de 87 mil zeraram a redação, conforme relatório disponível no site da instituição.

Diante das análises e dados apresentados acima, para a fundamentação dessa metodologia científica, foi realizada uma pesquisa para mensurar de forma quantitativa e até mesmo qualitativa o trabalho docente em relação ao desenvolvimento das habilidades voltadas à escrita e reescrita de textos. A pesquisa foi realizada através de Formulário Google e respondida por cento e cinquenta e três pessoas. Desta quantidade, mais de 60% têm ensino superior e 71% estudaram em escola pública estadual, sendo este último dado o foco da nossa pesquisa.

Sabe-se que para escrever, é necessário obedecer a certas características que a escrita tem na sua prática social, desta forma o educador precisa instigar o aluno a reproduzir o funcionamento da escrita na sociedade. Diante disso, é imprescindível que o professor proponha atividades que desenvolvam a escrita, porém de acordo com a pesquisa realizada, dos 71,2% dos entrevistados, mais de 40%, dos que responderam, alegam que durante os anos finais do Ensino Fundamental, o professor responsável pela disciplina de Língua Portuguesa solicitava somente “às vezes” uma produção de texto; e 5% alegam que o professor de Português “nunca” solicitava redações para desenvolver a competência escritora.

Sabe-se que reescrever é tornar o texto mais adequado a uma determinada finalidade, a um certo tipo de leitor e a um gênero específico. É saber transformar uma história em uma notícia, desenvolver resumos, identificando e selecionando o que for mais importante, ou seja, requer muitas habilidades. Logo reescrever é tão importante ou mais importante do que apenas escrever. É através da reescrita que o docente poderá realizar as intervenções necessárias para o progresso da competência escritora do aluno. No entanto, a pesquisa prova que o que acontece é justamente o contrário: após o professor corrigir as atividades de escrita, mais de 35% dos que responderam alegam que o professor “nunca” devolvia o texto para ser revisado. Mais de 36% informaram que isso acontecia “algumas vezes sim outras não”.

De acordo com Colello (2012, p.29),

Na progressão erigida pelo fazer e refazer, construir e reconstruir, agir e refletir, o jovem aprendiz é sempre convidado a considerar outros pontos de vista e novas possibilidades de produção ou de interpretação oferecidas pelo desequilíbrio cognitivo e pelo aprendizado.

O desenvolvimento da competência escritora é tão importante, pois além de capacitar o indivíduo para o exercício da cidadania, o auxilia para expressar-se corretamente através das letras e é requisito essencial para o ingresso em muitos concursos públicos, faculdades, escolas de cursos profissionalizantes, vagas de empregos e inclusive o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, tanto é que

quase 90% dos entrevistados precisam ou precisaram fazer uma redação para provar seus conhecimentos. Todavia, o que se percebe é que tal competência tem sido negligenciada durante os anos finais do Ensino Fundamental, principal período do alicerce dos gêneros textuais e conhecimentos linguísticos que são desenvolvidos no educando.

O resultado de tudo isso são pessoas despreparadas ou mesmo inseguras que "tremem na base", quando são solicitadas a produzir algo. Sentem-se mais seguras em falar do que escrever e infelizmente, muitas perdem oportunidades acadêmicas e profissionais, devido a essa falta de preparação adequada, como mostra a pesquisa sendo: 22,6% alegam que leem e compreendem bem, mas no momento de escrever o que compreenderam ficam confusos; 37,4% responderam que possuem dúvidas em relação à sua escrita, até escrevem bem, mas ainda assim apresentam dificuldades. Logo, das cento e cinquenta e cinco pessoas que responderam o formulário, noventa e duas pessoas não se sentem preparadas para produzir um bom texto.

Dados preocupantes como estes, indagam de quem é a culpa desse processo falho na aprendizagem e muitos colocam toda a responsabilidade sobre o professor de Língua Portuguesa, visto que de acordo com a pesquisa 43,9% das pessoas alegam que só o professor do componente curricular de Língua Portuguesa tem a preocupação se o aluno escreve bem ou não; e deste percentual, nem todos oferecem uma devolutiva ou solicita a reescrita. Já para os docentes de outras disciplinas, 13,5% dos entrevistados, alegam que eles se preocupam com o processo de escrita do aluno, enquanto 20,6% alegam que quase todos os professores, independente da disciplina, preocupam-se com o desenvolvimento da competência escritora.

Falhas da formação docente no desenvolvimento da escrita

Percebe-se que os dados apresentados apontam uma falha na metodologia utilizada em sala de aula e que esta decorre da falta da formação continuada do professor ou mesmo do acompanhamento da gestão pedagógica. O processo de formação docente demanda força de vontade do próprio professor, a partir do reconhecimento de suas limitações e o desejo de aprimorar a sua prática, para que a educação contemple as necessidades histórico e sociais da atualidade. Além disso, cabe aos órgãos competentes criar e facilitar as condições necessárias para essa formação. A exemplo disso, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos

Profissionais da Educação "Paulo Renato Costa Souza" (EFAPE) tem o propósito de apoiar todos os servidores da SEDUC-SP em seu desenvolvimento profissional integral, no entanto muitos professores não buscam por sua formação continuada, fazendo com que os indicadores de aprendizado caiam consideravelmente.

Quanto ao acompanhamento docente, muitas vezes, vemos o coordenador mais preocupado apenas com questões burocráticas do que com a prática pedagógica, negligenciando o espaço do ATPC (Aula Trabalho Pedagógico Coletivo), onde poderá ouvir as necessidades dos professores, articular e compartilhar seus conhecimentos didáticos que vão fazer com que

a equipe o aceite como o parceiro mais experiente, procurando-o como apoio pedagógico, com o objetivo de diminuir os problemas de aprendizagem, inclusive às habilidades concernentes à competência escritora.

Conforme Freire (1993, p. 20),

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do Oprimido e na Pedagogia da Esperança.

Por falta de formação e acompanhamento necessários, muitos professores ainda desenvolvem a competência leitora separadamente da competência escritora. Solicitam atividades sem sentido, em que o aluno simplesmente copia um texto do livro ou da lousa e ao apresentar o caderno, o aluno ganha um visto ou uma nota. Isso é perceptível na fala dos estudantes, quando diante de uma de uma determinada situação dizem: “Ah, mas pelo menos eu copiei”, “Se eu ler ou copiar vale nota?” Essas falas revelam um comportamento docente que privilegia a cópia, a decoreba e à educação bancária, que segundo Freire (1994), trata-se de um tipo de ensino tradicional, em que o professor é único detentor do conhecimento, que apenas transmite um conhecimento pronto.

A escola precisa desenvolver a competência escritora, através da prática da oralidade, pois entre as esferas da construção da língua escrita, Colello (2012, p.29) afirma que é possível observar:

Relação entre a oralidade e a escrita, o que pressupõe o reconhecimento dessas diferentes formas de linguagem e de suas variações para poder lidar com as particularidades de ambos os sistemas (a letra, a palavra, o parágrafo, a pontuação, as regras, a relação interlocutiva do falante ou do leitor do texto etc.), assimilando-os e ampliando assim o repertório linguístico.

Contribuições do sistema educacional no processo de ensino aprendizagem

Percebe-se que o sistema educacional contribui para o insucesso do desenvolvimento da competência escritora, visto que dificilmente nas avaliações externas são solicitadas produções de texto. Quando solicitadas, são aplicadas em pouquíssimas escolas como amostragem, entretanto essa pequena amostragem não é o suficiente de acordo com o número de estudantes que temos na rede. Existem muitos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental que não sabem ler e muito menos escrever, porém, muitos, são capazes de assinalar a resposta correta, se o professor fizer a leitura da prova para ele. Provavelmente, este aluno responde corretamente muitas questões a partir desta leitura terceirizada, devido ao seu conhecimento de mundo e não devido a um trabalho de ensino/aprendizagem adequado. Atividades com questões de múltipla escolha, têm melhores resultados do que atividades com questões dissertativas, pois exigem uma construção e organização do conhecimento do que

simplesmente assinalar a resposta correta, que pode ser acertada devido a "um chute". Não se trata de excluir as avaliações objetivas, mas sim, em investir numa aprendizagem permeada por projetos, que desenvolvam várias habilidades, entre elas a leitura e a escrita, de forma social, fazendo sentido para o aluno.

Desde a década de 90, estudiosos da educação buscam a compreensão do processo de letramento e práticas eficazes em sala de aula, que trazem a necessidade de contextualizar o sistema de escrita com a prática social, todavia existem certos vícios pedagógicos já enraizados, um ensino de língua meramente funcional, que não valoriza os diferentes tipos de falares, que não desenvolve a prática social, a comunicação efetiva, a interação e os diversos modos de expressão. Trata-se de uma dificuldade a uma nova postura educacional diante do ensino, decorrente de questões políticas, situações precárias de trabalho, falta de formação docente adequada e em muitos casos, resistência às mudanças por parte dos próprios professores, afetando consequentemente os alunos, por meio da falta de interesse, entre tantas outras situações. Diante deste cenário, a escola precisa interiorizar a importância da leitura e da escrita, de modo que o estudante possa construir relações entre ele e o mundo, sendo o sujeito de seu aprendizado e transformando-se em um cidadão apto para uma prática social eficaz.

De acordo com Colello (2012, p. 119),

A escrita não é só compreendida como uma atividade de constituição linguística formulada pelos enunciados (as efetivas unidades de sentido), sob a forma de gêneros discursivos, mas também como exercício dinâmico de constituição da pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos aqui explicitados, percebe-se as escolas públicas, em especial, dos anos finais do Ensino Fundamental, desde o 6º ano não têm desenvolvido a competência escritora de maneira eficaz, pois ao chegar no 9º ano, a maioria dos alunos, inclusive com o nível de proficiência adequado, apresentam defasagens na escrita. Percebe-se a dificuldade em produzir textos que atendam a um determinado tipo de gênero textual e suas características, há falhas em conhecimentos linguísticos como pontuação simples, acentuação, concordância verbal e nominal, não há coesão e coerência nos textos, possuem erros ortográficos primários, não atendem ao tema proposto ou não conseguem desenvolvê-lo, visto que os estudantes não têm contato com os diferentes gêneros textuais ou não leem sobre diferentes assuntos, de modo a desenvolver a criatividade, a argumentação, a formação de opinião, a criticidade e até mesmo a responsabilidade para o exercício da cidadania. Mesmo com todas estas dificuldades aqui elencadas, os educandos, são capazes de assinalar as respostas corretas em avaliações internas e externas do sistema educacional, porém a maioria não é capaz de produzir e desenvolver um assunto através da escrita. Uma porcentagem assinala a resposta correta, devido

a um “chute” ou porque os demais distratores são um absurdo, outros porque são treinados para assinalar e uma pequena porcentagem de estudantes assinala com propriedade. Isso traz um resultado que não corresponde à realidade, trata-se de uma falha no processo pedagógico, na metodologia aplicada em sala de aula. Percebe-se em muitas situações que a leitura e escrita têm sido desenvolvidas em sala de aula de forma dissociada, existe a falta de formação para os professores de Língua Portuguesa e a falta da corresponsabilidade das demais disciplinas no processo de escrita. Nota-se que nas ATPCs não há um alinhamento pedagógico de forma a alinhar todas as disciplinas no desenvolvimento do aluno, pois o trabalho tem sido fragmentado. Mesmo quando pretendem desenvolver um projeto interdisciplinar, dificilmente os professores desenvolvem de maneira eficaz, mesmo que o tema seja igual, não reavaliam o processo e essa falta de organização e formação pedagógica é refletida no estudante, que não tem interesse em aprender, pois não percebe o sentido do que é desenvolvido e até produzem uma escrita a serviço dos deveres escolares, como um simples cumprimento de tarefa e esperam uma nota pelo que foi escrito. Tudo isso resulta em cansaço, desmotivação e desenvolvimento de atividades mecânicas em professores e alunos, além de um trabalho pedagógico fracassado.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 é elevar para 93,5% a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional e para que isso seja possível, as instituições de ensino precisam enxergar a leitura e a escrita como instrumentos de libertação, que promovem o progresso social. É preciso não fragmentar o estudo, compreender o processo da escrita não apenas como um conjunto de regras linguísticas, mas como um meio para a formação do homem. A escola precisa repensar seus padrões de concepção e metodologias para se trabalhar as habilidades concernentes às competências leitora e escritora, aproveitando as aulas de trabalho pedagógico coletivo como um momento de formação em que professores e gestores identifiquem a causa raiz das fragilidades na escrita, buscando empreender ações que possam impactar de forma eficaz no processo de ensino aprendizagem.

Além disso, é preciso aproximar os alunos do aprendizado, desenvolvendo a leitura e a escrita dos diversos gêneros textuais, privilegiando também, além da norma-padrão a linguagem informal, quebrando a barreira do preconceito linguístico, valorizando gêneros como poemas, cartas, contos, produções artísticas etc. Isso porque, é necessário ampliar as possibilidades comunicativas e tanto o professor, quanto o aluno precisam romper o paradigma de uma língua inflexível. Conforme Colello (2012, p.41),

“[...] o texto pode ser também objeto de fruição e expressão informal. Sem desmerecer a importância dos textos informativos, o que está em questão é a supervalorização deles em oposição a outras maneiras também legítimas de dizer pela via escrita”.

Através desta proposta, é mais fácil promover um atendimento igualitário, respeitando o princípio da equidade, a todos os estudantes, visto que muitos alunos de

escola pública ou provavelmente a maioria, não têm estrutura familiar ou comida na mesa, que dirá condições de ler bons livros, opinar, argumentar sobre diferentes assuntos e saber fruir esteticamente sobre as diferentes artes, já que a norma culta é mais acessível às práticas linguísticas das classes sociais privilegiadas. Sendo assim, por meio dos conhecimentos prévios, a valorização dos diferentes gêneros e a flexibilização da linguagem, trabalhando de forma significativa, o docente poderá desenvolver a criatividade, a imaginação e criar pontes que facilitarão o acesso daquilo que os alunos já sabem, com aquilo que ainda precisam aprender.

Como diz Colello (2012, p. 77),

Contrariando essa concepção típica da escola tradicional, proponho, com base na concepção dialógica da linguagem, a defesa do "livre trânsito" entre as muitas possibilidades do escrever, baseada em uma postura transformadora do sujeito que, antecipando a interação com o leitor, propõe significados pelo trabalho de construção linguística. É nesse sentido que ele pode, efetivamente, assumir a posição de locutor e se tornar autor, lançando-se à grande aventura da comunicação humana.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004. p. 65.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados ENEM 2020, Brasília, p.11, mar. /2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/enem/resultados/2020/apresentacao_resultados_finais.pdf. Acesso em 30/09/2021, às 18h54.

Penido, A. (27 de fev de 2018). 1 vídeo (13:19). As Competências Gerais da BNCC.

Acesso em 30 de set de 2021, disponível em Publicado pelo canal Movimento pela Base: https://www.youtube.com/watch?v=-wtxWfCI6gk&t=18s

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA

RESUMO

A afetividade é um fator de extrema importância no desenvolvimento humano, sendo que afeto e cognição são aspectos inseparáveis, porém em proporções diferentes. Desta forma, a afetividade precisa fazer parte do ambiente familiar e escolar, a Educação Infantil por ser a primeira etapa da Educação Básica, se torna responsável por proporcionar à criança um ambiente afetivo para que ela se desenvolva. O foco deste trabalho ocorre por meio da pesquisa e análise da importância da afetividade na Educação Infantil, para isto foi realizada uma pesquisa de campo com

professoras de uma escola de Educação Infantil da periferia do município de Guarulhos. O termino desta pesquisa possibilitou reafirmar que a afetividade é a base para o desenvolvimento humano.

Palavras-Chave: Afetividade; cognição, educação; infantil.

INTRODUÇÃO

A educação afetiva contribui de forma significativa na construção de uma escola que visa o respeito e a autonomia, pois o desenvolvimento afetivo é fundamental para capacitar sujeitos críticos e responsáveis. A afetividade não pode ser compreendida apenas como manifestações de carinho físico, mas também na preparação de uma natureza cognitiva, desta forma, a afetividade contribui no desenvolvimento da aprendizagem de forma crítica e autônoma.

A importância dessa discussão se faz necessária por proporcionar aos profissionais da educação infantil uma reflexão sobre como a afetividade pode influenciar de forma positiva no processo de ensino aprendizagem. Tal reflexão se faz necessária para que os educadores revejam suas práticas em sala de aula, e tomem consciência das dificuldades encontradas nesta prática.

A escola não é o único ambiente responsável pela formação da personalidade da criança, a família tem um papel de maior relevância neste sentido, a criança que já desfruta de um ambiente familiar o qual há afetividade, carinho e respeito, terá condições de viver mais harmoniosamente no ambiente escolar. Sem dúvida, a afetividade é um dos fatores que colaboram para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

O tema abordado refere-se à conscientização da importância da afetividade no desenvolvimento humano, principalmente na fase da infância que compreende a educação infantil, que vai de zero a cinco anos e onze meses, identificamos que existem dificuldades neste processo de se estabelecer um ambiente afetivo de aprendizagem. Desta forma surgiu o problema de pesquisa: Quais fatores dificultam o relacionamento afetivo na educação infantil? Segundo Saltini (2008), as escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas.

A metodologia utilizada para a realização do trabalho foi uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, em forma de questionário, para os professores do período intermediário de uma escola pública de Educação Infantil do bairro de Cumbica, na periferia do município de Guarulhos, pertencente à Grande São Paulo.

Segundo Vieira (2009), na pesquisa qualitativa o pesquisador busca levantar as opiniões e as crenças dos participantes, mas não é generalizável e sim exploratória. E que o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre um determinado tema.

O objetivo geral deste trabalho é pesquisar e analisar a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil; e como objetivos específicos:

- Entrevistar professoras de educação infantil;
- Analisar as repostas da entre-

vista.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ser humano é social por natureza, criando vínculos e relacionamentos com outras pessoas desde o seu nascimento, podendo ser feliz ou sofrer em decorrência dessas relações. E nesta interligação do processo de conhecer a si mesmo e ao outro está à importância da afetividade e as consequências da sua perda no processo de desenvolvimento humano.

Vygotsky (1994,p. 54) destaca:

A Importância das interações sociais, ressaltando a idéia da mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem e, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de usa inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo na constituição do seu eu. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para as formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Os primeiros vínculos afetivos que a criança estabelece se dão no âmbito familiar, e a importância que a família dá a esses laços afetivos, influencia de forma positiva ou não no desenvolvimento global da criança.

Segundo Bowby (1998, p.234)

Sendo censurada e desprezada, a criança acaba por inibir seu comportamento de apego e sufocar seus sentimentos, interferindo desta maneira no seu desenvolvimento intelectual, social e emocional. Além disso, passa a considerar, como os pais, o seu anseio de amor como uma fraqueza, sua raiva como um pecado e seu pesar como infantil.

Nas sociedades antigas a criança não era vista como um ser social, e sim como um adulto em miniatura, não existia a idéia de infância, a partir do século XVII é que começa a surgir o interesse específico pela criança e esta passou a ser valorizada e reconhecida em suas particularidades. Segundo Redin (1998, p. 56):

Pode-se dizer que a família atual começou a se construir quando a sociedade perdeu a rua. A família até o século XVIII era um espaço aberto onde tinham livre trânsito pais, filhos, criados, servidores ou empregados, amigos e protegidos.

As famílias eram numerosas, as pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, nas ruas, nas praças, ou no meio de comunidades, as relações sociais eram primordiais. As crianças desfrutavam de liberdade para brincar, interagir, cultivar o imaginário e enriquecer suas vivências.

Especialistas tanto da área da psicologia, como da pedagogia e outros profissionais da educação afirmam que o sucesso pessoal, afetivo, escolar e profissional do ser humano, está ligado à sua autoestima, desta forma uma criança que se sente amada em casa pode estar mais bem preparada para a vida.

Toda criança necessita da presença de um adulto para lhe dar segurança física e emocional e esta interação envolve emoção e afetividade. E é neste processo

de interação com indivíduos mais experientes do seu meio social que a criança constrói as usas funções mentais superiores, como afirma Vygotsky(1991). Para este teórico, o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria à razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo evolutiva. Segundo o mesmo autor, o meio é fator determinante para a construção das estruturas mentais, o indivíduo internaliza as formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas.

Wallon apresenta que a dimensão afetiva ocupa lugar central. A vida psíquica é formada por três dimensões – motora, afetiva e cognitiva – que coexistem e atuam de forma integrada. O processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do indivíduo quanto do ambiente que o cerca. No início da vida afetividade e inteligência estão sincretizadas, com predomínio da primeira. Durante o desenvolvimento, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui pra dar espaço à intensa atividade cognitiva.

Wallon divide o desenvolvimento em cinco etapas, aonde afetividade e inteligência se alternam durante o processo, essas etapas são: impulsivo emocional; sensório motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência.

Durante o primeiro ano de vida a função que predomina na vida do bebê é a afetividade, ele a usa para se expressar e interagir com as pessoas. Já na próxima etapa que é a sensório-motora e projetiva, a criança começa a andar, falar, manipular objetos e se voltar para o exterior, para o conhecimento, predominando assim a inteligência. Desta forma é possível compreender que a afetividade para evoluir depende de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice e versa. Afetividade e cognição são funções que alternam sua predominância, no entanto, ao reaparecer como função dominante uma incorpora as conquistas da anterior.

A busca do conhecimento envolve emoções, tanto nas relações com objetos físicos, concepções ou indivíduos. Afeto e cognição estão presentes em qualquer atividade, pois são aspectos inseparáveis, porém em proporções diferentes. O afeto pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, o indivíduo que se sente seguro aprende com mais facilidade.

Segundo os estudos de Piaget (1976, p. 16):

[...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio como meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

Baseados na citação acima, entendemos que afeto e cognição se comple-

mentam, de maneira que um dá suporte ao outro, desta forma, sem afeto não há interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem,não há questionamentos, e sem eles, não há desenvolvimento mental.

Para realização deste trabalho foi feito uma pesquisa correlata se deu a partir de buscas de outras pesquisas relacionadas com o tema e problema de pesquisa, que se procedeu pelo repositório: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nesta pesquisa, o objetivo foi localizar/ verificar as pesquisas publicadas e relacionadas ao meu tema e problema de investigação, e quais desses estudos poderiam colaborar para a organização e elaboração do meu trabalho.

Numa primeira análise foram separadas cinco pesquisas entre teses e dissertações, das quais foram observados seus resumos e neles localizados a estrutura quanto aos elementos: referencial teórico, objetivos, metodologia da pesquisa e os resultados. A que se observar que em alguns dos resumos também apresentaram o problema da pesquisa.

Na primeira pesquisa foi selecionado no campo Títulos e digitado as palavras afetividade e educação infantil, o que resultou em dezesseis trabalhos, destes apenas quatro foi correlacionados e estudados, um deles tem por título ”Afetividade em pauta: a contribuição das emoções para a formação e prática das professoras de educação infantil” (PEIXOTO, 2015), o qual consiste em uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de apontar a afetividade como aspecto necessário para a formação e prática das professoras da educação infantil. O outro trabalho apresenta o título: “Vínculos afetivos na educação infantil: desafios na auto(trans)formação permanente de professores” (PIGATTO, 2016), este trabalho resulta de uma discussão realizada em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria RS, com o objetivo de compreender como os professores percebem os vínculos afetivos entre si na Educação Infantil e na sua auto(trans)formação permanente . E o terceiro estudo acadêmico resultante desta pesquisa tem por título: “Afetividade no processo de aprendizagem: um estudo de caso com crianças de educação infantil” (BENATO, 2001). Nesta pesquisa a autora enfoca a emoção de maneira ampla, na vida da criança em idade pré-escolar, e a influência destas sobre a aprendizagem. A quarta pesquisa intitulada: “Composições curriculares na educação infantil: por um aprendizado afetivo”(PRATES, 2012), problematiza interdiscursividades sobre currículo e infância, com professoras e crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil na cidade de Serra – Espírito Santo.

Na segunda busca ainda no campo Títulos, fora pesquisadas as apalavras: dificuldade afetividade e escola pública, porém nenhum resultado foi encontrado. Sendo assim a lista de palavras foi alterada busca, usando afetividade escola e pública, o resultado apresentado acarretou em seis títulos acadêmicos, mas nenhum deles se enquadrava no objetivo dessa pesquisa. Prossegue-se as busca com as mesmas palavras, porém agora selecionando o campo “Todos os campos”, o resultado desta busca foi dois mil duzentos e setenta estudos acadêmicos. Lendo as primeiras páginas do resultado da busca encontrei a dissertação: “Desenvolvimen-

to afetivo de crianças pré-escolares em classe de período integral e parcial" (ALESSANDRINI, 1997). O trabalho é uma pesquisa teórica e experimental baseada nas concepções piagetianas sobre afetividade. A amostra pesquisada foi constituída de trinta e oito sujeitos e suas respectivas professoras de seis turmas de Paulínia SP.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Guarulhos, no bairro de Cumbica pertencente à periferia deste município.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de caráter qualitativo e o instrumento para a coleta dos dados foi uma entrevista estruturada. Segundo Vieira (2009), na pesquisa qualitativa o pesquisador busca levantar as opiniões e as crenças dos participantes, mas não é generalizável e sim exploratória, pois busca conhecimento sobre uma questão que ainda sabe-se pouco.

A entrevista reúne quatro professoras que atuam na Educação Infantil, com faixa etária entre trinta e seis e cinqüenta e cinco anos, o tempo de experiência das docentes vai de seis a trinta e dois anos de serviço. A identidade das entrevistadas será preservada de forma que serão utilizados nomes fictícios para identificá-las.

A professora A tem trinta e seis anos de idade e doze anos de docência, a que chamaremos de B tem trinta e oito anos de idade e vinte e um de docência, já a professora C com quarenta e três anos de idade atua como docente há seis anos, e por fim a professora D tem cinqüenta e cinco anos de idade e está há trinta e dois anos na docência.

A pesquisa se deu em forma de um questionário, contendo quatro perguntas, o qual foi entregue pessoalmente a cada professora, durante o período de hora atividade da escola aonde atuam.

O questionário foi elaborado com o objetivo de pesquisar e analisar a importância da afetividade na Educação Infantil, de forma que as perguntas visam atentar para a percepção das professoras quanto ao conceito de afetividade, e qual sua importância no processo de aprendizagem.

As questões foram apresentadas de forma a verificar o conceito que as docentes têm sobre afetividade; a consciência delas a respeito das conseqüências da presença ou ausência da mesma na educação; e quais fatores dificultam esse relacionamento afetivo entre professor e aluno.

As perguntas realizadas as professoras foram as seguintes:

Pergunta	Objetivo
Qual seu conceito de afetividade?	Averiguar o que a docente entende por afetividade.
Qual a importância da afetividade na relação professor aluno?	Verificar se a professora identifica a importância da relação afetiva professor aluno.
De que forma a falta de afetividade pode trazer bloqueio no processo de aprendizagem?	Identificar se a educadora tem consciência das consequências que a falta de afetividade pode acarretar na aprendizagem.
Quais fatores dificultam a afetividade no relacionamento professor aluno?	Analisar as dificuldades encontradas para se estabelecer um ambiente afetivo na sala de aula.

Na questão sobre o conceito de afetividade a resposta das professoras foi que a afetividade é um laço muito forte, é a construção de um vínculo que gera um

sentimento de segurança e acolhimento para a criança. Concordando desta forma com a teoria de Vygotsky(1994) que fala sobre a importância das interações sociais, e defende que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Desta forma, Vygotsky destaca a importância do outro no processo não só de construção do conhecimento, mas também de formação do próprio sujeito e de suas formas de agir. Vygotsky(1994), p.56) afirma:

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente.

Já na pergunta a respeito da importância da afetividade na relação professor aluno, as respostas foram que a afetividade é importante para gerar respeito, autonomia, interação e sucesso na aprendizagem. Concordando assim, com a teoria de Wallon, onde o afeto pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar, o indivíduo que se sente seguro aprende com mais facilidade.

No terceiro questionamento, onde o assunto é como a falta de afetividade pode trazer bloqueio no processo de aprendizagem, as professoras responderam que quando a criança tem medo do professor e não se sente segura, isso interfere de forma negativa no processo ensino aprendizagem, podendo causar um bloqueio neste processo. Neste sentido podemos citar a teoria de Piaget(1996) que afirma que o desenvolvimento intelectual possui dois componentes que são o afetivo e o cognitivo. Ambos se dão paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo de ensino aprendizagem, pois ela é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro.

No último questionamento feito as professoras a respeito dos fatores que dificultam a afetividade no relacionamento professor aluno, as respostas apresentadas foram em relação ao elevado número de alunos em sala de aula; a dificuldade de se estabelecer uma parceira com as famílias, que muitas vezes acham que a escola é a única responsável pela educação dos filhos; a desestrutura familiar; e a falta de apoio da gestão no que diz respeito à valorização e respeito ao trabalho do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada é possível concluir que a afetividade é um fator de extrema importância não só na Educação Infantil como no desenvolvimento humano de forma geral. A afetividade está interligada ao desenvolvimento cognitivo, sendo que um depende do outro para se desenvolver.

A interação da criança desde o seu nascimento com indivíduos mais experientes permite o desenvolvimento do seu próprio eu, desta forma uma criança que está inserida em um ambiente afetivo des-

de tenra idade, terá mais possibilidades de desenvolvimento cognitivo também.

Cabe então a família e a escola propiciar este ambiente afetivo para que a criança possa se desenvolver de forma integral.

Sabemos que nem todas as crianças desfrutam desse ambiente afetivo dentro do contexto familiar, sendo que muitas vezes, a escola termina sendo o único lugar aonde a criança encontra afetividade.

Desta forma, o professor da Educação Infantil, tem a grande responsabilidade de criar meios para estabelecer vínculos afetivos com as crianças de forma que estas se sintam seguras, e tenham condições de desenvolver tanto os aspectos cognitivos, quanto os emocionais.

Afetividade é a base do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWBY, J. Apego. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

PIAGET, J. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

REDIN, Euclides. O espaço e o tempo real da criança: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SALTINI, Claúdio J.P. Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

SALLA, Fernanda. O conceito de afetividade de Henri Wallon. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteúdo/264/O-conceito-de-afetividade-dehenri-wallon>. Acesso em 16 fev. 2019.

VIEIRA, Sonia. Como Elaborar Questionários. Atlas, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L, S; LURIA, A. R: LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1994.

APÊNDICE

A RELEVÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELLI CRISTINA MACEDO DA SILVA

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar a contribuição da contação de histórias na educação infantil. As histórias encantam, despertam emoções, aguçam a sensibilidade, estimulam a imaginação, além de fortalecer vínculos sociais, educativos e afetivos. Pretende também ampliar as informações a respeito do papel do professor como mediador do conhecimento, fazendo uso da contação de histórias como prática pedagógica de forma significativa. A arte de contar histórias exige do professor habilidades, técnicas e qualificação para que se consiga alcançar o objetivo. Contar história é antes de tudo, uma atividade pedagógica, lúdica e interdisciplinar capaz de ampliar as possibilidades de ver e compreender o mundo e a si mesmo.

Palavras Chave: Contação de História, Educação Infantil, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A contação de história é uma arte que surgiu desde os primórdios da humanidade, esta prática foi se estendendo de geração em geração, atravessando séculos e se aprimorando junto com os seres humanos, mas não perdeu seu encanto e sua finalidade.

A prática de contar histórias é uma ferramenta importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois esta desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte. A formação do caráter, da personalidade e da consciência tem suas bases na infância, desta forma a criança precisa ser inserida em uma cultura que estimule o pensar, o expressar, o sentir e o experimentar, fatores estes que estão presentes na contação de histórias e que são capazes de despertar a sensibilidade, a emoção e o autoconhecimento, além de gerarem aprendizado e preparação para a vida.

Desta forma, este artigo tem por objetivo ampliar informações a respeito da importância da contação de histórias na educação infantil, respondendo as seguintes indagações: De que forma a contação de historias influência no desenvolvimento da criança? Como o professor mediador deve usar a literatura como recurso pedagógico para a formação do sujeito integral?

Desta forma este trabalho foi elaborado por meio de uma pesquisa qualitativa de referencial bibliográfico.

A RELEVÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A prática da contação de histórias é uma arte muito antiga que surgiu antes da escrita, na antiguidade as pessoas se utilizavam desta prática para narrar acontecimentos à comunidade, e assim transmitiam ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças de uma geração à outra, além de servir também como prática para o entretenimento e diversão. “O homem descobriu que a história além de entreter, causava admiração e conquistava a aprovação dos ouvintes. O contar histórias tornou-se o centro da atenção popular pelo prazer que suas narrativas proporcionavam” (BERNARDIRNO, SOUZA, 2011).

Desde a antiguidade o homem percebeu que as histórias são uma maneira significativa para expressar experiências, pois elas falam de relacionamentos humanos e exprimem sentimentos. E foi na busca de encontrar explicações para as inquietações humanas que a arte de contar histórias atravessou gerações transmitindo valores e chegando até a atualidade.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, P.4)

A arte de contar histórias é a arte de contar-se, de imaginar um mundo paralelo do cotidiano cheio de fantasias, é identificar-se com personagens distantes e ao mesmo tempo presentes dentro de

nós. É uma atividade fundamental capaz de transmitir valores, conhecimentos, repassar costumes, tradições, influenciar na formação do cidadão e no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, contar histórias é criar um ambiente de encantamento, suspense, emoção e surpresa, a ponto de tocar os sentidos e o coração enriquecendo nossa leitura de mundo.

"Era uma vez..." tem sido a senha pra se entrar no maravilhoso mundo dos contos, mitos, lendas e fábulas. Basta que alguém diga essas três palavrinhas mágicas que o encanto acontece, e nós, adultos e crianças, como que hipnotizadas, esperamos que o contador prossiga com sua narrativa. Por que isso acontece? Porque ao ouvirmos uma história temos a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas. (GARCIA, 2003, p. 10).

O uso da contação de histórias como ferramenta pedagógica incentiva a imaginação; o gosto e hábito pela leitura; ampliação do vocabulário, da narrativa e da cultura, pois está ligada diretamente ao imaginário infantil. A capacidade de imaginar permite ao ser humano o entendimento e a compreensão de histórias fictícias, pois a vida passa a ser entendida dentro das narrativas das histórias que nos transmitem informações e abrangem nossas emoções, tendo também um papel significativo na contribuição com a tolerância e o senso de justiça social.

Ao se identificar com a história que está sendo contada a criança consegue perceber semelhanças com o seu cotidiano.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, e perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião..(ABRAMOVICH, 2004, p 143).

A prática de contar histórias na educação infantil contribui de forma significante para o desenvolvimento da criança, despertando imaginação, encanto, e prazer, além de dar subsídios para que haja a aproximação do real com o imaginário, sendo esta uma capacidade fundamental para o desenvolvimento da criança durante a primeira infância.

A leitura já faz parte da vida da criança mesmo antes dela ser alfabetizada, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1994, p. 11), pois a leitura está em todo lugar, não apenas nos livros, mesmo não sabendo ainda decodificar os códigos da escrita, a criança já sabe ler os objetos, os sinais, as imagens, etc. Mesmo ainda não sabendo ler, a criança já é naturalmente curiosa, questionadora e esperta, e o contanto diário com a contação de histórias promoverá o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem de forma lúdica e significante.

Além disso, a história permite o contato das crianças do o uso real da escrita, levando-as a conhecerem novas palavras, a discutirem valores como o amor, a família, moral e trabalho, e a usarem a imaginação, desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico, auxiliam na construção de identidade do educando, seja esta pessoal ou cultural, melhoram seus relacionamentos afetivos interpessoais e abrem espaço para novas

aprendizagens nas diversas disciplinas escolares, pelo caráter motivador da criança. (CARDOSO, 2016, p.08).

As histórias podem influenciar no desenvolvimento da criança e em alguns aspectos de sua formação, pois elas podem ser usadas como ferramentas de trabalho na educação do indivíduo em formação, como também podem ser um momento de lazer e divertimento.

Através das tramas contidas nas histórias as crianças adquirem maior vivência, o contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos.

A contação de histórias incentiva um conjunto de elementos referenciais que proporcionarão o desenvolvimento do consciente e subconsciente infantil, como também a relação entre o espaço íntimo do indivíduo com o mundo social, e como resultado as histórias influenciam diretamente na formação da personalidade, dos valores e crenças dos ouvintes. Segundo Caldin (2002, p.31) "a oralidade e a escrita convivem lado a lado no lar, na escola e no lazer. Assim, contação e leitura complementam-se para estimular o gosto literário"

Fazer uso da contação de histórias na sala de aula trás benefício tanto para o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto para o professor, que realizará uma aula muito mais agradável e produtiva, e como resultado uma aprendizagem significativa. A contação de histórias possibilita ao aluno expandir seu universo cultural e imaginário uma vez que a contação pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento etc. Ao se contar uma história, o narrador possibilita ao ouvinte e a si mesmo, percorrer um caminho infinito de descobertas e compreensão do mundo. As histórias são capazes de despertar a imaginação, a emoção e o fascínio pela leitura e pela escrita, uma vez que revelam segredos, seduzem e apaixonam o ouvinte. A contação de histórias é antes de tudo, uma fonte de prazer, conhecimento e emoção, aonde o lúdico e o prazer tornam-se os eixos condutores no estímulo à leitura.

CONTOS DE FADAS, LENDAS E FÁBULAS

A contação de histórias é tão antiga quanto o homem, e durante muito tempo foi a única fonte dede transmissão de conhecimento, por meio dela foi possível a preservação da cultura. A história estimula a imaginação, retrata pessoas, lugares, sonhos e desejos auxiliando no processo de aprendizagem.

Os contos de fadas são os clássicos da literatura infantil, na sua maioria provenientes da Europa, inicialmente foram criados para o público adulto, com o decorrer do tempo foram adaptados para as crianças, e por gerações perpetuam seu caráter fascinante e encantador. Este fascínio infantil pelos conto de fadas, se dá pelo fato da criança em processo de formação, se identificar com o conto e assim levar para si as conquistas do personagem que através da mundo da fantasia superou desafios, angústias e dificuldades relacionadas à emoção, alcan-

çando a felicidade.

A narrativa das histórias são textos de estrutura fixa, que partem de um problema (conflitos familiares, pobreza, carência afetiva) que desequilibra a tranqüilidade. O desenvolvimento da história se dá na busca de soluções, que partem para o mundo da fantasia, com o aparecimento de elementos mágicos como: bruxas, duendes, gigantes, fadas, animais falantes, entre outros. No final da narrativa tudo é restaurado voltando à tranquilidade inicial.

Por exemplo, muitas estórias de fadas começam com a morte da mãe ou do pai. Nestes contos a morte do progenitor cria os problemas mais angustiantes, como isto (ou medo disto) ocorre na vida real. Outras estórias falam sobre um progenitor idoso que decide que é tempo da nova geração assumir. Mas antes que isto possa ocorrer o sucessor tem que provar-se capaz e valoroso. (BETTHELHEIM, 2002, p.14)

Os contos de fadas são essenciais para o desenvolvimento psíquico da criança, pois dentre suas principais características estão: o contraste entre o bem e o mal, os valores morais e existenciais, o fato heróico, as aventuras, o elemento mágico e a linguagem lúdica. Segundo BETTELHEIM (2002) a fantasia presente nas histórias faz com que a criança se identifique com os personagens e assim compreenda melhor seus sentimentos como amor, raiva, injustiça, medo, solidão, arrependimento, dentre outros.

Outra característica do conto de fadas é colocar um dilema existencial de forma breve e definida, permitindo que a criança compreenda o problema essencial de forma mais simples. Outro fator importante é a superação do bem sobre o mal, que leva à criança a compreender que todos podem passar por dificuldades e problemas, mas as atitudes corretas levarão à felicidade. As histórias com finais felizes trazem a idéia que o futuro reserva momentos melhores para aqueles que enfrentam os problemas com entusiasmo e ousadia.

Os contos de fadas ajudam as crianças a se identificarem, e a superarem problemas do dia a dia, como a perda de um ente querido, a carência afetiva, o estado de penúria, pois a realização dos personagens torna-se a sua realização.

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fada transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2002, p. 06).

As histórias dos contos de fadas ajudam as crianças a se transportarem para um mundo mágico onde tudo é possível, uma espécie de refúgio mental que as guarda das dificuldades reais. Trazendo à tona, sentimentos inconscientes que auxiliam na construção da personalidade, afinal, estes contos tratam valores universais como: verdade, companheirismo, justiça, amizade e liberdade, e também temas como: traição, ciúmes, crueldade, amor e esperança.

Os contos de fadas, á diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas declaram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas do destino, sem as quais nunca se adquire verdadeira identidade. Estas estórias prometem à criança que, se ela ousar se engajar nesta busca atemorizante, os poderes benevolentes virão em sua ajuda, ela o conseguirá (BETTELHEIM, 2002, p. 23).

Muitas tradições dos povos da antiguidade foram mantidas por meio da contação de lendas, que em meio a inúmeras interpretações a respeito de sua finalidade originária, acredita-se que muitas tinham o objetivo de proteger as crianças dos perigos da mata, como rios, animais selvagens e peçonhentos, impedindo que elas se afastassem muito de casa, principalmente à noite, por medo de seres assustadores apresentados nas histórias.

Outra finalidade das lendas seria condenar atitudes de desobediência infantil como birra, xingamento, malcriação e teimosia, sendo que tais atitudes seria a condição necessária para a aparição de monstros, bicho-papão, cuca, fantasmas e assombração.

Partindo da analogia que se você, ouvinte, não praticar os atos que são narrados, não irá motivar que algo estranho aconteça na sua vida. Velha máxima: para toda ação há uma reação. Se for uma ação ruim, a reposta pode vir na figura de um monstro (...) o medo, o terror e a própria ambigüidade são estratégias narrativas que a partir do gênero fantástico podem ser usadas para refletir sobre a moral, sobre o que é certo ou errado. Juntamente com esses elementos pode haver a transmissão de valores morais (...) a contação de histórias é uma atividade importante, pois nos enredos apresentados pode conter alguns dilemas que podem levar a criança a refletir sobre os seus. A partir de uma realidade hipotética, o ouvinte infantil consegue abstrair com mais facilidade o certo e o errado, e suas conseqüências (CARVALHO, 2016, p. 10-12).

Outro gênero muito importante na contação de histórias é a fábula, a palavra fábula vem do grego e significa falar. As fábulas são pequenas narrativas, em que os personagens protagonistas geralmente são animais que representam sentimentos e emoções humanas. É um gênero que registra experiências e o modo de vida dos povos, com o objetivo de trazer reflexões quanto a valores.

A fábula é uma narração alegórica, cujos personagens são, geralmente, animais, e que encerra em uma lição d caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos. A fábula seria, portanto, uma narração em prosa e destinada a dar relevo a uma idéia abstrata, permitindo, dessa forma, apresentar, de maneira agradável, uma verdade que, de outra maneira, se tornaria mais difícil de ser assimilada(LIMA; ROSA, 20012)

As fábulas possuem caráter educativo e fazem uma analogia entre o cotidiano humano e as histórias vivenciadas pelos personagens, essa analogia é chamada de moral, e geralmente é apresentada no fim da história. Os valores trabalhados nas fábulas são os mais diversos, dentre eles: diferenças, amizades, respeito, companheirismo.

A moral contida nas fábulas é uma mensagem animada e colorida. Uma estória contém moral quando desperta valor positivo no homem. A moral transmite a crítica ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa da moralidade nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstancias (GOES, 1991 P. 144).

Através dos diálogos entre os animais e as situações nas quais se encontravam, o autor buscava transmitir alguma lição moral ao homem. Desta forma, a fábula resume uma ação e sua reação, seguida do discurso eu levará o leitor a refletir. As fábulas apresentam uma temática bastante variada, como por exemplo: vitória da inteligência sobre a força, a derrota dos orgulhosos. Por ser um gênero transmitido oralmente existem várias versões de uma mesma história. Os personagens das fábulas são denominadas “personagens tipos”, pois representam o comportamento de um conjunto de pessoas e não de forma individualizada.

Sendo as fábulas pequenas narrativas em que animais são os personagens protagonistas, o comportamento humano é criticado através de atitudes de animais que poderiam ser bons, maus ou apresentar diferentes virtudes ou defeitos. É comum que esses animais representem raposas, lobos, formigas, entre outros. Cada um deles apresenta características tipicamente humanas. Como exemplo, o leão representa força e poder, o cordeiro representa ingenuidade, a raposa simboliza a esperteza (LIMA; ROSA, 2012).

Este gênero narrativo surgiu no Oriente no século V a. C., na Grécia, tendo como principal autor o escravo Esopo. Dentre os fabulistas modernos destaca-se La Fontaine em1668, este autor se utilizava deste gênero para relatar a situação social de sua época: miséria, desigualdade e injustiça. No Brasil temos como pioneiro nas fábulas Monteiro Lobato, que recontava fábulas de La Fontaine e Esopo.

PERFIL DO PROFESSOR CONTADOR DE HÍSTORIAS

Contar histórias no meio educativo não é uma pratica com fins somente recreativos, antes de tudo é uma atividade rica, valiosa e produtiva, que contribui para aprendizagens múltiplas. No entanto, para que se alcance um resultado positivo, é necessário que seja feito um planejamento prévio por parte do professor, com objetivos claros e metodologia consistente, junto a projetos pedagógicos.

Para a preparação da aula é necessário fazer a escolha da história, do suporte, dos recursos, da forma de apresentação. É importante também fazer a escolha do ambiente, como um lugar aconchegante, boa ventilação, livre de ruídos.

A prática da contação de histórias

exige habilidades, técnica e disposição por parte do cantador, é uma arte performática. Para contar histórias são necessários alguns elementos.

(...) é necessário captar o ritmo captar o ritmo e a cedência dos contos, fazer as pausas no momento certo, não entrar em descrições cheias de detalhes, criar um clima de envolvimento e de encanto, e, acima de tudo, usar todas as modalidades e possibilidade da voz – sussurrar, imitar os ruídos,as vozes do animais, as inflexões que indicam suspense e clímax. (CALDIN, 2002, p. 30).

O contador de histórias não precisa necessariamente ser uma pessoa que possui o talento nato, ou um ser sublime e diferente dos demais, tão pouco um ator que decora falas e representa, o contador de histórias é uma pessoa comum que traz sua experiência de vida transformando-a em arte. Sobre o contador de histórias Matos; Sorsy (2005, p. 37) afirma: “Dessa forma, poderíamos dizer que qualquer pessoa que tenha voz, algum poder de memória e uma capacidade de observação, de reflexão, e que seja capaz de tirar lições de vida é um contador de histórias em potencial.”

Contar uma história é sempre o “revelar de um segredo”. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida e, que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas lingüísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da platéia (SCHERMACK, 2012, 05-06).

Segundo Brito (2003, p. 162) a entonação da voz é um fator importantíssimo na contação de histórias:

Narrando a história com a voz clara e limpa, valorizando cada parte por meio de mudanças de entonação: usando a voz em seu registro mais grave ou mais agudo, dependendo da situação, com maior ou menor intensidade, variando a velocidade da narrativa ou das palavras etc. Esses aspectos enriquecem a interpretação e chamam a atenção dos bebês e crianças para a diversidade sonora e expressiva, assim como para a riqueza de possibilidades de exploração da voz.

Na educação infantil o professor pode explorar uma variedade de recursos lúdico-pedagógicos no momento da contação de histórias, tais como: caracterizações (fantasias, acessórios, pinturas pelo corpo, trejeitos dos personagens), fantoches, dedoche, palitoche, flanelógrafo, avental, livros em papel, imagens fotográficas, brinquedos e instrumentos musicais. Os recursos são variados podendo ser desde um simples brinquedo ou chapéu até um sofisticado instrumento musical. Alguns contadores de histórias se utilizam de objetos existentes no ambiente no momento da narração, outros carregam consigo uma mala com objetos encantadores.

Também é possível sonorizar histórias usando objetos e materiais sonoros, aproximando-se dos recursos empregados nas antigas radionovelas, na época em que não havia televisão, e o ouvinte ao

escutar, imaginava toda a situação, enriquecida pela sonoplastia (BRITO, 2003, p. 163).

Desta forma, podemos considerar alguns aspectos básicos que são relevantes durante a contação de histórias: movimento corporal; materiais de apoio; entonação da voz; provocação de ruídos, expressões faciais; olhar comunicativo; repetição de frases marcantes; espaço para participação da platéia; pequenas cantigas condizentes com a história; criatividade quando o momento exigir improvisação e interposição entre som e silêncio. Lembrando que é necessário bom senso para que não haja exageros, observando quais itens a história comporta.

A partir da contação de histórias o professor pode acrescentar novas propostas como: dinâmicas, reconto da história, manuseio de suportes utilizados, roda de conversa, teatrinho, desenho, invenção de novas histórias, modelagem, cantigas e dobraduras. A interação entre o professor e os alunos durante a contação de histórias também é um fator muito importante, ouvir as crianças atentamente, abaixar e olhar nos olhos dos ouvintes, são atitudes que valorizam o momento e aproximam o contador da sua platéia.

Ainda dentro do perfil do contador de histórias é importante salientar que vivemos em uma era digital onde as tecnologias da informação e da comunicação estão cada vez mais acessíveis em todos os segmentos sociais, inclusive na educação, nossa crianças são os "nativos digitais". As informações chegam pelos meios de comunicação ampliando horizontes e conhecimentos, apresentando diversos estímulos gráficos, visuais e sonoros, o que faz com que a contação de histórias da forma tradicional sofra influências.

Sabemos que os tempos agora são outros, com computadores de última geração, internet, televisão digital e vários outros recursos tecnológicos. Apesar desses avanços da modernidade, a voz da narrativa presencial não perdeu sua importância, tanto isso é verdade, que cada vez mais os contadores de histórias se fazem presentes em emissoras de rádio e televisão, nas salas de aula, nos leitos de hospitais, nas bibliotecas, nas praças da cidade, nas igrejas e nas ONGs. Pelo contrário, constituem as antessalas para o maravilhoso mundo das letras, incentivando o gosto pela leitura e pela escrita através do estímulo da imaginação dos ouvintes (SCHERMACK, 2012, p. 13-14).

Em todos os setores da sociedade se faz necessário aderir às mudanças culturais, no caso a "era digital", no entanto, essa adesão não pode fazer com que a contação de história perca sua essência e sua função. Isso não pode gerar uma disputa entre o contador tradicional e o moderno. É necessário que ambos se complementem através de uma troca de referências para que haja a renovação e continuidade da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas teóricas realizadas neste trabalho é possível salientar a importância da contação de histórias na educação infantil, pois a mesma contribui na aprendizagem e no desenvolvimento do sujeito de forma integral. A prática de contar histórias no ambiente escolar con-

tribui no desenvolvimento cognitivo, físico, psicológico, moral e social da criança.

O professor apresenta importante papel como mediador deste processo, e a contação de histórias desde que bem utilizada, fazendo-se uso do planejamento, constitui-se uma ferramenta bastante eficaz na prática pedagógica. Proporcionando o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio, o fortalecimento da autoestima, além da função lúdica.

Diante da importância deste assunto espera-se novas pesquisas e indagações para o mesmo, de forma a ampliar as reflexões acerca da relevância da arte de contar histórias na educação infantil.

ABSTRACT

Lorem ipsum dolorsitamet, consecteturadipiscingelit. Fuscetristique, risusaliquetvariusvenenatis, sapiendolorlaciniadiam, egeteleifendenimpurusvelleo. Sedmetus urna, interdumsitametultrices ac, bibendumsitametneque. Etiam metusturpis, dapibus et velitvel, fringillacongueturpis. Curabiturvelornaredui, id iaculistortor. Donecporttitorduialiquetligulaiaculiscondimentum. Orcivariusnatoquepenatibus et magnisdisparturient montes, nasceturridiculus mus. Nam venenatisligulafaucibuslaoreetmalesuada. Suspendissecongue nunc quis tortorbibendum, eget porta magna lacinia. Nullambibendum sem sitametquamfeugiat, velrhoncusleofeugiat. Integerultriciesdignissimenim non ultrices. Nullaconsecteturarcuneque, in gravida tellusfacilisiseget. Sedhendrerit ut tortor quis convallis. Curabitur vitae luctus ipsum, id tinciduntdiam.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.

BERNARDINO, Andreza Dalla; S OUZA, Linete Oliveirade. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Educare et educare-revista de educação. São Paulo, v 06, nº 12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <HTTP//scielo.br>.Acesso em 14 jan. 2020.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Tra. Alene Caetano. 16. Ed. Rio de Janeiro, 2002.

BRITO, T. A. de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial: referencial teórico para a hora do conto. Florianópolis, Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, n. 13, p.25-38, 2002.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches. A contação de histórias no desenvolvimento da educação.

CARVALHO, Mariana Antonia Santiago; JUNIOR, Francisco Vicente de Paula. A transmissão de valores morais em três causos fantásticos de tianguá. Ensaios Pedagógicos. Revista eletrônica do curso de pedagogia das faculdades OPET ISSN 2175-1773 Jun. de 2016.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCIA, W. Et al. Histórias e oficinas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Fapi, 2003. (Série Baú do contador de história, v. 5).

GÓES, Lúcia Pimentel – Introdução à literatura infantil e juvenil. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

LIMA,Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. CIPPUS – Revista de Iniciação Científica do Unilasalle, v. 1, n. 1, maio, 2012.

MATOS, Gislayne Avelar; SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. A contação de Histórias como arte perfomática na era digital: convivência em mundos de encantamento. 2012. Disponível em HTTP://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/ IIICLLIJ/ trabalhos/S10/keilaschermack.pdf. Acesso em 31 jan. 2020.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ENSINO SUPERIOR PRIVADO

MARCELO CRISTIANO VIANA

RESUMO

A partir do contexto atual e reconstituindo os fatos oriundos da implantação do ensino superior no Brasil, ater-se-á proposta de que o ensino superior privado no Brasil, em sua prática docente e institucional, se mostra aquém da demanda social. As instituições, seus métodos de ensino e suas campanhas institucionais não acompanham a dinâmica social. O ensino superior privado adquiriu um protagonismo maior em relação ao ensino público, mas esse protagonismo não se dá de forma a evidenciar melhores níveis, pelo contrário, esse protagonismo se dá na quantidade de alunos que convergem para números financeiros. De fato o número de pessoas com diploma de ensino superior no Brasil aumentou exponencialmente, mas esses mesmos números elevam o poder capitalista dos conglomerados educacionais. A crítica, de forma a apontar falhas, não se atém as questões comerciais e financeiras propriamente, isso não seria problema se a qualidade mantivesse os mesmos níveis do ensino superior público – o que não acontece – captando a maior parte do público universitário no Brasil. A consequência se reflete na qualidade dos serviços prestados por esses estudantes quando adentram o mercado no exercício de suas profissões. Atualmente há uma realidade que aponta mais problemas num contexto de quase dois anos de pandemia. A perda educacional que se acumula há anos, somada a perda potencializada pela pandemia compromete a formação universitária num futuro próximo – e essa perda não é só em qualidade, mas em quantidade, já que pela defasagem e evasão escolar no ensino básico, muitos estudantes não chegarão ás universidades. Isso significa uma alta demanda de serviços profissionais que não será atendida e, também uma formação de baixa qualidade, já que os futuros profissionais sofreram com a defasagem nos anos iniciais da educação.

Para que haja uma oferta educacional que comporte a demanda social é necessário que se tenha políticas de estado para educação e não um programa de governo como acontece atualmente, a cada novo governo uma nova política de educação. Se há uma política de estado, os governos não poderão implantar suas próprias políticas.

Palavras-chave: educação. história. professor. aprendizagem. ensino

1. INTRODUÇÃO

Quanto ao ensino superior no Brasil, houve um início tardio se comparado aos demais países da América Latina. Isso é notório. E não é temerário afirmar que este atraso trouxe consequências para a qualidade do ensino que reverberam até hoje. Houve avanços? Sim! De fato, houve. A Escola Nova e as ideias de Paulo Freire, por exemplo, trouxeram perspectivas importantes, mas os problemas são cada vez mais difíceis de serem resolvidos – e a formação dos profissionais da educação é uma das mais recorrentes quando se trata de alcançar uma educação de qualidade. A revolução em Angicos, no Rio Grande do Norte, no início dos anos 60, mesmo bem sucedida, pontua as dificuldades enfrentadas na educação dos brasileiros. É importante destacar a interferência política ao se constatar a revolução educacional conduzida por Freire – o mesmo teve que se exilar, primeiro na Bolívia, Chile, Estados Unidos e depois Europa para não ser preso pelo regime militar que mudava drasticamente a realidade brasileiro.

A perseguição a Freire foi apenas uma fagulha, pois estudantes, jornalistas, artistas entre outros foram perseguidos e até mortos pelo regime militar. Isso é um fato que corrobora a ideia de atrasos na educação.

No Brasil, 1968 significou a polarização entre o regime e seus opositores. Em março, manifestação de estudantes acabaram com a morte de Edson Luís de Lima Souto, no Rio, e desencadearam uma onda de protestos, reprimida com violência.

(50 anos do golpe: a ditadura militar no Brasil – São Paulo: Abril, 2014, p. 71)

A partir do contexto atual e reconstituindo os fatos oriundos da implantação do ensino superior no Brasil, ater-se-á proposta de que o ensino superior privado no Brasil, em sua prática docente e institucional se mostra aquém da demanda social. As instituições bem como seus métodos de ensino e suas campanhas institucionais não acompanham a dinâmica social.

É consenso para os especialistas em educação que a mesma se dá de forma processual. Neste contexto o aluno é o condutor desse processo – de forma alguma sua dinâmica, satisfatoriamente, se dará em curto ou até mesmo médio prazos. E essa demora na implantação do ensino superior no Brasil reverbera nos dias atuais. Por séculos, o ensino superior no Brasil, se deu de forma confessional, inicialmente e principalmente pela Igreja Católica e, posteriormente, mas também de forma protagonista, as denominações não católicas como luteranas, batistas, metodistas e presbiterianas, também deram sua contribuição.

Há que se admitir que o ensino

superior, a saber, o privado, adquiriu um protagonismo maior em relação ao ensino público, mas esse protagonismo não se dá de forma a evidenciar melhores níveis, pelo contrário, esse protagonismo se dá na quantidade de alunos que convergem para números financeiros. De fato o número de pessoas com diploma de ensino superior no Brasil aumentou exponencialmente, mas esses mesmos números elevam o poder capitalista dos conglomerados educacionais. A crítica, de forma a apontar falhas, não se atém as questões comerciais e financeiras propriamente, isso não seria problema se a qualidade mantivesse os mesmos níveis do ensino superior público e até algumas privadas, o que não acontece. Captando a maior parte do público universitário no Brasil, a conseqüência se reflete na qualidade dos serviços prestados por esses estudantes quando adentram o mercado no exercício de suas profissões.

No governo de Getúlio Vargas há uma realidade mais promissora para o ensino superior no Brasil. Isso por conta de um processo de industrialização mais efetivo que visava uma formação profissional que atendesse às demandas do país, numa tentativa de emancipação econômica.

Esse trabalho objetiva identificar as deficiências nas instituições de ensino superior privado, apontar possíveis soluções. Portanto a abordagem do tema se faz necessário ante a enorme procura por cursos de nível superior e a oferta muitas vezes pautada nos ganhos financeiros, deixando a formação propriamente dita em segundo plano. Utilizar-se-á bibliografia que verse sobre história do ensino no Brasil, políticas públicas para a educação, formação de professores, palestras, entrevistas de profissionais reconhecidos na área em questão. O ordenamento cronológico da pesquisa se dará da seguinte forma: escolha do tema, levantamento bibliográfico, periódicos vídeos entre outros; leitura visualização e análise do conteúdo de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso.

2. OS CAMINHOS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E SUAS DEMANDAS

Quando se observa o trajeto da educação no Brasil, há que se destacar os avanços, mas sempre se pode discutir as deficiências para alcançar níveis reais de qualidade. E de fato, a partir dos anos 1930, na perspectiva de um mercado de trabalho mais industrializado a demanda por formação técnica aumentou.

De acordo com Santos & Cerqueira, (2009, p. 04)

A reforma do governo Vargas instituiu as universidades e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições que viessem a ser criadas no Brasil, mas, não propôs a eliminação das escolas autônomas e nem negou a liberdade para a iniciativa privada.

Historicamente o ensino superior no Brasil tornou-se necessário para suprir as necessidades da corte portuguesa, instalada no país depois de fugir do cerco de Napoleão Bonaparte. Até 1930, a estrutura do ensino superior no Brasil, não houvera adquirido estrutura qualitativa e também quantitativa; algumas faculdades como a de medicina na Bahia (1808); em 1912 surge a primeira universidade bra-

sileira, no Estado do Paraná; a Faculdade Livre de Direito e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (1920).

De acordo com Schwartman, (2006, vol.20 no. 56):

A primeira legislação universitária brasileira, de 1931, autorizou as futuras instituições a concederem "privilégios universitários" – entre eles, o direito de os diplomados exercerem as profissões liberais. A legislação honrava as noções usuais de cultura, pesquisa e autonomia institucional, mas sua principal preocupação era manter sob controle os padrões e o tamanho das profissões; para isso, as universidades seriam submetidas a rígida fiscalização ministerial. O pressuposto era que haveria uma "universidade modelo" na capital do país, que serviria como padrão para todas as demais.

O advento da Escola Nova é um dos avanços há que se destacar dado ao seu caráter inovador. Os professores sempre tiveram protagonismo no processo de ensino aprendizagem. Essa perspectiva de uma educação que atende as necessidades dos educandos é impulsionada após o final da Primeira Guerra Mundial. No Brasil o movimento escolanovista foi liderado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira – conhecidos como os três cardeais da Educação Nova.

Em se tratando da formação de professores, objetivando especificamente o ensino superior, para os profissionais da educação, segundo Masetto (2014), a realidade do professor e do aluno é o ponto de partida para uma formação consistente. A partir dessa realidade os desafios são propostos e as soluções encontradas superam os pressupostos teóricos. Portanto propõe-se que a formação continuada se faz necessária em um contexto educacional tão desafiador como se dá no Brasil.

Não obstante ao patente atraso educacional brasileiro, após novas perspectivas com a Escola Nova, a ditadura militar promoveu retrocessos. Ao mudar a ideologia educacional, a ditadura valeu-se de um doutrinamento e, por mais que a ditatura tenha acabado, seu legado desconstrutivo ainda ressoa numa sociedade que ainda luta para que haja uma organização educacional que atenda a dinâmica desta mesma sociedade. A reforma da educação, na ditadura, em sua maioria compreendia a uma demanda social que era cobrada dos militares, principalmente por aqueles que apoiaram o golpe.
No entanto, esse período repressivo não contribuiu para um avanço considerável – num contexto de tanta repressão, onde liberdades democráticas são vedadas, a educação não avança.

Segundo, Cunha (2010) a reforma universitária trouxe modernização – e não é um feito do regime militar, mas a incorporação de uma demanda internacional. Após o período de ditadura militar, com a redemocratização, as políticas educacionais ganham novo folego, mas as perdas não foram ser minimizadas. No início dos anos 90 é criado o Conselho Nacional de Educação em substituição ao Conselho Federal de Educação, que foi extinto por conta do lobby que se fazia em conluio com universidades privadas. Em 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei oriunda de um projeto do executivo e da sociedade civil. Trata-se de um marco, já que leis que versavam sobre educação

nunca era um projeto da sociedade civil.

A partir dos anos 2000, numa política educacional em curso desde o final dos anos 90, o acesso ao ensino superior tornou-se uma realidade para milhões de estudantes que sonhavam com uma formação universitária. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), teve sua primeira edição em 1998 com pouco mais de 100 mil inscritos, em 2001 teve sua primeira edição mais expressiva e alcançou sua popularidade em 2004 e 2005, já com a implantação do PROUNI (Programa Universidade para Todos) no governo Lula.

Atualmente há uma realidade que aponta mais problemas num contexto de quase dois anos de pandemia. A perda educacional que se acumula há anos, somada a perda potencializada pela pandemia compromete a formação universitária num futuro próximo – e essa perda não é só em qualidade, mas em quantidade, já que pela defasagem e evasão escolar no ensino básico, muitos estudantes não chegarão ás universidades. Isso significa uma alta demanda de serviços profissionais que não será atendida e, também uma formação de baixa qualidade, já que os futuros profissionais sofreram com a defasagem nos anos iniciais da educação.

O contexto é desafiador – e as possíveis soluções apresentadas até dois anos atrás, já não são suficientes para uma realidade que se mostre suficientemente capaz de mitigar um contexto que terá que conviver com perdas que levarão décadas para que sejam superadas.

De forma a considerar o profissionalismo na formação de pessoas, o marco para a o ensino brasileiro se dá com a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808. E o modelo adotado, pertinente para a época, e obsoleto para o contexto atual, foi o napoleônico. Atualmente esse modelo de educação é praticado de forma exaustiva, focado na formação profissional por muitas instituições de ensino.

Segundo Gomes, (2007, p. 190):

Antes da chegada da corte, toda a educação no Brasil colônia estava restrita ao ensino básico e confiada aos religiosos. As provas eram ministradas muitas vezes dentro das igrejas, com plateia para assistir ao desempenho dos alunos. Ao contrário das vizinhas colônias espanholas, que já tinham suas primeiras universidades, no Brasil não havia uma só faculdade. D. João mudou isso ao criar uma escola superior de Medicina, outra de técnicas agrícolas, um laboratório de estudos e análises químicas e a Academia Real Militar, cujas funções incluíam o ensino de Engenharia Civil e Mineração.

Em relação aos países vizinhos o Brasil estava muito atrasado. E o advento do ensino superior em terras se deu de forma acidental e, no mínimo conveniente, já que a vinda da família real portuguesa para o Brasil tratava-se de uma fuga. Após não acatar as exigências de Napoleão Bonaparte e fechar com a Inglaterra, a fuga para o para as terras tupiniquins pareceu ser a única solução possível. Inicialmente cursos de nível superior no Brasil foram criados para atender às necessidades do príncipe regente D. João VI e de sua corte.

2.1. AÇÕES NECESSÁRIAS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As políticas de inclusão estão funcionando. Há instituições que oferecem bolsa de 100%, o que viabiliza a inclusão de estudantes com limitações financeiras na educação superior, mas há ainda que melhorar – um exemplo de melhoria necessária é a questão do preconceito. Essas instituições carecem de abordagens mais claras e objetivas no combate a qualquer tipo de preconceito. A abordagem precisa ser mais constante, não se limitando apenas a uma data específica ou um mês escolhido para eventos e campanhas publicitárias. O preconceito se dá dia a dia e, tão intenso quanto a prática do preconceito faz-se necessário uma oposição tal qual ou maior.

A questão financeira é outro problema: nas últimas décadas houve um crescimento significativo das instituições de ensino privado e, com isso, a lucratividade está no centro das atenções dos grandes conglomerados educacionais.

De acordo com Durham, (2003. p. 19):

As instituições privadas de ensino superior haviam se tornado, de fato, um grande negócio. Parte dos novos estabelecimentos de ensino foi criada pela transformação de escolas de ensino médio. Mas a lucratividade dos empreendimentos atraiu também todo um novo conjunto de empresários, sem compromissos anteriores com a educação. Direcionados pelo objetivo de ampliar a lucratividade do empreendimento pela captação da demanda disponível, o setor privado passou a ser governado pelo mercado. Criou-se, desta forma, o setor que corresponde ao que Geiger denomina “mass private sector”, ao lado de um setor público que se orientou no sentido de atender uma demanda mais qualificada (Geiger, 1986).

Do ponto de vista de uma educação superior mais inclusiva, que integre pessoas das camadas sociais mais pobres, uma gestão focada no lucro não atende a esta demanda. Há que se destacar que se há lucratividade, há demanda. Mas os antecedentes não educacionais desses empresários compromete toda uma formação profissional.

Educação não se mensura por números ou valores financeiros, está ligado a emancipação cidadã numa prática constante do ser e fazer cidadão. Trata-se de responsabilidade social e, no âmbito da educação, é uma questão de conscientização e comprometimento social para que os valores educacionais tão exaltados em campanhas publicitárias encontre coerência entre afirmação e verdade dos fatos.

Para que haja uma oferta educacional que comporte a demanda social é necessário que se tenha políticas de Estado para educação e não um programa de governo como acontece atualmente a cada novo governo uma nova política de educação. Se há uma política de Estado, os governos que assumirem não poderão implantar suas próprias políticas. Países em que a educação é uma política de Estado estão crescendo tanto nos índices educacionais como econômico e bem estar social. Quando esse contexto se aplicar à realidade do Brasil, as faculdades sejam elas públicas ou privadas estarão em consonância com as diretrizes e atenderão as demandas sociais de forma a promover o crescimento holístico do país.

Não dá para abordar o ensino superior privado sem mencionar a formação de professores. Há uma extensa bibliografia produzida por vários estudiosos que abordam a formação do profissional de educação em várias áreas do conhecimento. Além das instituições e seu alunado, o professor também é protagonista nesse processo. Como há uma alta demanda por cursos, professores altamente capacitados não se encontram disponíveis de modo a atender a demanda. Tal falta de profissionais capacitados gera uma deficiência na formação de novos profissionais, uma vez que, para atender a demanda de cursos, professores sem formação expressiva assumem a responsabilidade de formar novos profissionais e, isso compromete a prestação de serviços desses futuros profissionais.

Segundo (ALMEIDA & BIAJONE, vol. 33 no.2, 2007):

Um dos aspectos que caracterizam os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização dos diferentes aspectos da história individual e profissional do docente, utilizando uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor, sendo compreendido como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos, a partir da prática e no confronto com as condições da profissão.

Em se tratando da formação de professores, objetivando especificamente o ensino superior, para os profissionais da educação, segundo Masetto (2014), a realidade do professor e do aluno é o ponto de partida para uma formação consistente. A partir dessa realidade os desafios são propostos e as soluções encontradas superam os pressupostos teóricos. Portanto propõe-se que a formação continuada se faz necessária em um contexto educacional tão desafiador como se dá no Brasil. A realidade do aluno é seu ponto de partida – e também o é para o professor. Todo o conhecimento do professor se torna obsoleto se o mesmo não atentar a realidade do aluno. O ensino superior privado necessita de protagonismo dos alunos. Mas para isso, na base educacional, esse protagonismo precisa ser uma realidade.

Segundo VEIGA (2008, p. 27):

O processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político e econômico comprometido, técnica e politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social.

Uma formação contínua e conectada com a realidade, permitindo interação que derrube obstáculos sociais, garante uma parceria profícua entre instituição, profissional docente e alunos. Numa perspectiva cíclica a projeção futura se mostra promissora, permitindo que mesmo lentamente, mas de forma constante, a realidade de hoje, que deixa a desejar, será distante em algumas décadas – sim em décadas. E educação tem essa característica de desenvolvimento, que lhe é próprio, dada a sua interatividade social, que dinâmica, exige responsabilidade dos responsáveis por mensurar essa intercambialidade.

3. CONCLUSÃO

Ao estabelecer um paralelo, levando em conta o ensino superior privado, em décadas passadas, com o contexto atual, as mudanças são positivas e, a pers-

pectiva, partindo do quanto se evoluiu e a permanecer nessa constância, o futuro parece ser atrativo. Mas atentando aos problemas, sejam eles de caráter institucional, formativo ou mesmo a falta de uma política de Estado séria para a educação, o debate precisa ser constante, as soluções urgem estar na pauta tanto de especialistas quanto dos alunos e governantes. Aos professores a percepção de Paulo Freire "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Quanto às instituições, uma vez que, são importantes e necessárias para formação de cidadãos que para além de exercerem uma profissão, exerçam sua cidadania, adotem o mesmo pressuposto ético profissional que cabe aos professores.

Para que haja uma oferta educacional que atenda a demanda social, sempre dinâmica e exigente na atualização de prática pedagógicas, é necessário que se tenha políticas de Estado, que mantenham mesma tônica independente de qual seja a ideologia dos governantes. Educação não pode depender de um programa de governo como acontece atualmente. A cada novo governo, uma nova política de educação. Para um projeto que apresenta resultados em longo prazo, submeter a educação a uma ideologia política é comprometer toda uma sociedade, relegando a mesma a degradação humana. Se há uma política de estado, os governos que assumirem não poderão implantar suas próprias políticas. Países em que a educação é uma política de estado estão crescendo tanto nos índices educacionais como econômico e bem estar social. Quando esse contexto se aplicar à realidade do Brasil, as faculdades sejam elas públicas ou privadas estarão em consonância com as diretrizes e atenderão as demandas sociais de forma a promover o crescimento holístico do país.

Educação não se mensura por números ou valores financeiros, está ligado a emancipação cidadã numa prática constante do ser e fazer cidadão. Trata-se de responsabilidade social e, no âmbito da educação, é uma questão de conscientização e comprometimento social para que os valores educacionais tão exaltados em campanhas publicitárias encontre coerência entre afirmação e verdade dos fatos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de/ BIAJONE, Jefferson – Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui. Vol. 33 no. 2 São Paulo May/Aug. 2007 Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007/acesso em 23/11/2021

D-06 - Educação na Ditadura: A Marca da Repressão (1/2) – disponível em: https://youtu.be/YqDgaGNDads/ acesso em 15/11/2021

Disponível em: https://youtu.be/viQFVNdpkYI ps://youtu.be/viQFVNdpkYI/ acesso em: 15/11/2021

Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação - O movimento da Escola Nova – disponível em: https://youtu.be/DmiLDormnMA/ acesso em 15/11/2021

GOMES, Laurentino – 1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007

História da Educação no Brasil - Aula 12 - O movimento escolanovista no Brasil – disponível em https://youtu.be/SDPl2sgf9Og/ acesso em 15/11/2021

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep – disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e--exameseducacionais/enem acesso em 16/11/2021

MASETTO, Marcos/PUCSP (06/10/2009) – disponível em: https://youtu.be/qWXGXRZ_shU/ acesso em 19/10/2021

O ensino superior no Brasil: público e privado – disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1pdTIHwHv-AUy2tkWwpaMIgfFpTwh-CPVB acesso em 16/11/2021

Paulo Freire, 100 anos I Documentário – disponível em: https://youtu.be/viQF-VNdpkYI acesso em 23/11/2021

SANTOS, Adilson Pereira dos/CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de - ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes, 2009 p.4 – disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%2

0trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1/ acesso em 19/10/2021

SCHWARTZMAN, Simon - A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social, Estud. av. vol.20 no. 56, 2006) – disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103401420060001000 12/acesso em 19/10/2021

VEIGA, Ilma Passos Alencastro – A aventura de formar professores – Campinas, SP - Editora Papiros, 2009 – pág 27.

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA.

MARCIA PAES LANDIM

RESUMO

Este artigo tem a pretensão de levar a reflexão sobre os alunos com deficiência e a falta de acessos no sentido integral, isso ocorre em diferentes tempos da nossa história. Pensar em planos escolares para alunos com deficiência, é de um trajeto longo e necessário, remete a ultrapassar barreiras de mentalidades que segregam, discriminam e subestimam a pessoa com deficiência. Estabelecer uma discussão sobre a prática educacional, o reconhecimento das potencialidades e capacidades individuais, além de fazer parte de um todo, deve ser amplamente pensada.

Esse tema é imprescindível, de enorme importância, provoca diversas discussões positivas quando se reflete e amplia conhecimentos, leva os profissionais a uma realidade em que se reconhece que todos devem estar comprometidos com os processos educativos com respeito a inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade como um todo precisa passar por um processo de educação e conscientização para que aconteça a verdadeira inclusão, onde as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos de cidadãos sem as amarras do preconceito que atrapalham, impedem o pleno desenvolvimento, tudo deve ocorrer de maneira transformadora, nos espaços físicos acessíveis, nas questões educacionais de conscientização, que seja de interesse geral e não somente dentro do ambiente de convivência rotineira da pessoa com deficiência, mas, de todos os cidadãos.

Pensando nos inúmeros desafios da inclusão no ambiente educacional é preciso proporcioná-la de maneira séria, ética e de abordagem em todos os níveis do ambiente escolar, visto que, a mudança de mentalidade deve ocorrer em todo o ambiente educacional. Para que tudo isso ocorra de maneira saudável é necessário que aconteçam de maneira ativa, não somente teorias, mas, situações na prática, ações humanas que capacitem educandos e profissionais de todos os setores, que modifiquem a forma de olhar de toda uma sociedade sobre as pessoas com deficiência diante do mundo que os cerca, fazendo com que a igualdade e respeito seja algo natural de se praticar.

Este artigo tem a intenção de provocar reflexões sobre as dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência dentro do ambiente escolar, como tudo isso reflete na sua trajetória partindo para os outros meios sociais e profissionais. As ações necessárias para as mudanças sejam plausíveis, concretas para que a inclusão seja real, para que o atendimento seja equânime, que intervenção os profissionais de educação têm como possível no universo escolar.

Pensando em tudo, se faz necessário a reflexão sobre os potenciais inclusivos e seus processos, nos desafios e dificuldades vividos pelos alunos com deficiência e o quanto essas discussões e ações devem ser intensivas e constantes nos diversos meios sociais, nas políticas públicas, culturais e pedagógicas, é muito importante destacar o envolvimento dos profissionais de educação nesse universo como necessário e imprescindível.

Para a realização desse artigo é muito importante que se pesquise as diversas opiniões exploradas através de vasta bibliografia, explorando e discutindo conceitos diversos que justificam as necessidades de conhecer sobre o universo da inclusão e a exploração de seus potenciais, um mundo desafiador.

2. A Pessoa com deficiência e sua história

Ao analisar a história da pessoa com deficiência é impossível não ressaltar sua caminhada carregada de preconceitos, exclusão e segregação, essa reparação histórica de injustiça se faz necessária e imediata e para isso, a educação que possibilite a mudança na visão do contexto social.

Contribuindo com essa mudança de visão, Fonseca (1987, p. 10) argumenta que, na Idade Média a segregação, o isolamento e a discriminação do meio social eram operados pelos exorcistas e esconjuradores, afastando o espírito por meio do “exorcismo”. Fonseca também relata

que, “Nos séculos XVI e XVII a mitologia, o espiritismo e a bruxaria dominaram e afetaram a visão da deficiência, de modo decorreram julgamentos morais, perseguições, encarceramentos, etc.”. À frente desses estudos, é possível perceber a demonização das pessoas com deficiência e que essa cultura segregava terrivelmente, pois, fez com que essas questões caminhassem para uma visão sobrenatural ou algo maligno.

A deficiência na mitologia era vista como algo maligno, negativo e as pessoas eram segregados, escondidos e suas vidas eram decididas pelos componentes familiares.

Mazzota (2005, p. 16) descreve que a “própria religião, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, subestima consequentemente que todo ser deveria ser perfeito, as deformações existentes no corpo e na mente denunciavam as imperfeições humanas existentes, dessa forma, as pessoas castigadas por Deus, por serrem diferentes no seio físico ou mental de um padrão considerado “normal” para aquela sociedade.

Já Silva (1987, p. 191), diz que,

[...] quase uma totalidade das pessoas com deficiência eram pobres, miseráveis. Entre os ricos, as pessoas com deficiência eram consideradas um peso para a família, uma vez que não significavam nada em termos sociais e políticos e acabavam ficando enclausurados nos portões de suas mansões pelo resto da vida.

Segundo Figueira, em seus estudos pelo Brasil descreve, (2008, p.6), “quando uma criança nascia com algum tipo de deficiência, eles acreditavam que a mesma traria maldição a tribo, e imediatamente abandonavam nas matas”, onde as crianças morriam de fome ou seriam devoradas pelos animais. Outras vezes, as arremessavam das montanhas ou as sacrificavam em rituais de purificação

Segundo Marques, (2001, p. 36):

A história conta e a antropologia está aí para quem quiser confirmar! Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais nos dias atuais), a prática de eliminação pura e simples de seus membros que nasciam ou adquiriam deficiências através de doenças, acidentes rurais ou de caça. Usavam como argumento para o sacrifício a idéia de que o indivíduo iria sofrer ao longo de sua vida as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. Naqueles tempos, já existia o conceito de “inferioridade”; um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão pré-concebida de sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, nem de gerar novos e bons guerreiros etc. Já existia a discriminação e a segregação.

Ao pesquisar sobre o assunto é fato que, as pessoas com deficiência sofrem com a exclusão desde sempre e de diversas maneiras inimagináveis, não fosse a vastidão bibliográfica. Com a justificativa de que sofreriam por não possuírem a complexidade física padronizada, não seriam seres capazes de cumprir tarefas e obrigações dentro dos contextos tribais.

As pessoas com deficiência foram vistas de maneira mais afetiva no Império Romano, as reconheciam como seres hu-

manos que necessitavam de caridade das igrejas que inclusive, eram contra a cultura de eliminar bebês com deficiência. Com esse pensamento as igrejas, conventos e instituições criaram a roda dos enjeitados, as crianças eram deixadas, criadas, cuidadas e alimentadas pelas instituições, sem nunca saber quem foram seus familiares.

Na visão de Aranha, 2001p.8, esses ambientes, “instituições totais", também faziam parte de uma cultura segregadora e excludente.

No século XIX, a mentalidade e os estudos, o olhar da sociedade para a pessoa com deficiência mudou significativamente, demorou, mas, não tardio, surgiram além das instituições, hospitais e locais de habitação com profissionais mais capacitados e com aprofundamentos específicos para cada deficiência, com possibilidades de reabilitações e contribuições médicas nesse processo.

Pessoti ressaltou, Pessoti (1984, p. 68):

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognostico. A individualidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma. Que vem substituir o sentido expiatório e o propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que atenderam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo arbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.

Como já foi citado, as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas apenas como se tivesse uma patologia que novamente seriam retiradas do convívio da sociedade e trancada em hospitais, tratavam apenas paliativamente a pessoa.

Nos anos sessenta, na Inglaterra, partindo das próprias pessoas com deficiência surgiram novos estudos e propostas que, passaram a ser modelos de convívio social, contrariando teorias que tinham a visão das deficiências como doença, pensando na busca por igualdade de direitos e respeito às diferenças, travando então, uma batalha em favor das políticas públicas de inclusão, acessibilidade e educação, questões que limitam o convívio social da pessoa com deficiência.

Werneck relata, (2008, p. 143):

De acordo com o modelo social, a deficiência é a soma de duas condições inseparáveis: as sequelas existentes no corpo e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo que tem essas sequelas. Sob esta ótica, e possível entender a deficiência como uma construção coletiva entre indivíduos (com ou sem deficiência) e a sociedade.

Partindo do que já foi estudado, é fato que as dificuldades das pessoas com deficiência possuem são muito maiores quando o tema é inclusão e que se trata muito mais de uma questão social do que física, que a inclusão deve ser incansável e constante no que tange a políticas públicas e educação.

De acordo com Fonseca (1987, p. 11):

O deficiente é uma pessoa com direitos. Existe, sente, pensa e cria. Tem uma limitação corporal ou mental que pode afetar aspectos de comportamento, aspectos estes muitas vezes atípicos, uns fortes adaptados, outros fracos e pouco funcionais, que lhe dão um perfil inte-

rindividual peculiar. Possui igualmente discrepâncias no desenvolvimento biopsicossocial, ao mesmo tempo em que aspira a uma relação de verdade e de autenticidade e não a uma relação de coexistência conformista e irresponsável.

As Pessoas com deficiências possuem limitações diferentes e cabe ao meio social adaptarse, levando-se em conta que também possuem inúmeras potencialidades ou habilidades.

Pensando nisso, cabe nas políticas públicas, facilitar todos e qualquer acessos possíveis, até porque, todo e qualquer ser humano possui limitações e que a vida é um infinito aprender, adaptar.

2.1 definição de incluir e integrar, desafios escolares

Durante muito tempo a igualdade de oportunidades foi negligenciada, o ensino generalizado sem a preocupação das diferentes personalidades, dificuldades de aprendizagens e limitações sensório motoras, intelectuais, limitando as aprendizagens, privando de oportunidades de convívio e aprendizagem todos os agentes da aprendizagem, pois, todas a pessoas possuem limitações.

Na Revolução Francesa tiveram início às discussões e preocupações com os cidadãos em um aspecto social, onde se firmou na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão

(1789). Dentre alguns direitos assegurados estão o Direito a Liberdade, a Prosperidade e à Segurança. Estes foram ratificados pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamados pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948, reconhecendo ser comum a todos os homens sem qualquer discriminação destacando-se o direito a educação.

Atendendo a essa necessidade a ONU desenvolveu a Declaração dos Direitos da Criança e a Declaração dos Direitos do Deficiente, que visam certificar as todas as pessoas o desenvolvimento de uma vida digna em sociedade, princípios estes absorvidos pelos países, que após a Segunda Guerra Mundial, optaram pelo regime democrático.

A inclusão escolar não se resume em apenas matricular o aluno com deficiência no universo escolar, até porque isso seria somente integrar e acarreta em questões importantes, as diferenças.

Partindo da questão de que todos são indiscutivelmente, diferentes, não é possível educar acreditando num modelo que uniformiza. A educação deve ter princípios que investigam entes mesmo do planejar e leve em conta todo e qualquer tipo de diferenças, as histórias individuais, culturais e de identidade e é impossível estabelecer modelos de normalidade, pensando em formar cidadãos críticos e independentes.

Incluir é desafiar, é lutar por qualidade de vida social, dos diferentes níveis da educação, para que todas as pessoas possam usufruir com dignidade e respeito os seus direitos e deveres de maneira plena e democrática.

O conceito de inclusão vai além, trata-se de um desafio a ser enfrentado pela escola convencional, na busca de melhorias na qualidade de educação básica e superior, para que os alunos com ou

sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, faz-se necessário que a escola aprimore suas práticas a fim de atender as diferenças.

Esta talvez seja a maior preocupação, segundo Werneck (1997, p. 82) é uma:

[...] provocação para a transformação e melhoria do ensino escolar como um todo. A palavra inclusão remete-nos a uma definição mais ampla, indicando uma inserção total e incondicional, esta exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Sendo assim, na versão inclusiva ao invés de adaptar e diferenciar o ensino para alguns, a escola precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções rever seu papel sempre valorizando e reconhecendo as diferenças

Werneck (2002, p. 16-17) fala sobre integração e inclusão:

No dicionário, os verbos "incluir" e "integrar" têm um significado muito parecido: "ser inserido", "incorporar-se" ou "fazer parte". Entretanto, quando representam movimentos internacionais, inclusão e integração são palavras que representam crenças totalmente distintas, embora encerrem a mesma ideia, ou seja, a inserção de pessoas com deficiência na sociedade. Os mal-entendidos na abordagem da mídia sobre o tema começam justamente aí. A maioria das matérias usa o termo inclusão, mas fala de integração.

A escola passeia entre paliativos e a busca real da inclusão, é desafiador para todos os envolvidos com a educação praticar, tornar concreta a educação de maneira equânime.

Seria contraditório falar em educação omitindo as lutas contra as desigualdade e preconceitos vividos pela humanidade durante o percurso, a história da humanidade, praticar a igualdade sem se deparar com atitudes, falas preconceituosas é desprender-se de valores e culturas arcaicas que divergem com a educação em sua integralidade, é uma luta constante.

Segundo Johnson (1997, p. 180):

[...] preconceito é uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida a membros de um grupo ou categoria social. Como uma atitude, combina crenças e juízos de valor com predisposições emocionais positivas ou negativas. Por exemplo, o racismo que brancos dirigem a negros e outras pessoas de cor incluem crenças estereotipadas sobre diferenças raciais em áreas como inteligência, motivação, caráter moral e habilidades diversas.

Werneck (1999, p. 45):

Ainda hoje, no Brasil, tanto a escola especial quanto a escola regular geram e incentivam a segregação. São, obviamente, formas mais ou menos sutis de ação, algumas dificílimas de serem denunciadas como tal. [...] Defender o conceito e a prática da educação inclusiva, portanto, não é propor uma guerra entre o "modelo especial" e o "modelo regular" torcendo para que vença o melhor. Não há o melhor, pois a história prova que ambos têm sido incompetentes na formação de brasileiros aptos e dispostos a não-discriminar com

base em qualquer diferença.

Fávero (2004, p. 55) admite que a integração na sala de aula regular significa a mudança no modo de como é visto o deficiente e remete a integração desse ser na sociedade de modo que ele se aperfeiçoe se constituindo como um ser "normal", procurando se "normatizar", a medida dos outros ditos "normais".

Mantonan (1997) afirma que quando os professores eximem os alunos com deficiência da responsabilidade de seus atos expõem à visão condescendente de com elas são tratadas em sala de aula. A falta de informações e o preconceito dificultam as reais possibilidades de desenvolvimento da criança deficiente e acarretam a educação dessas pessoas um caráter protecionista e limitador.

Prieto (2005, p. 99-100), reconhece que:

[...] muitas são as denúncias dos riscos de esta população estar na escola e não fazer parte dela e, assim, continuar marginalizada só que atrás dos muros da instituição. Entretanto, ao se alegar que as mudanças necessárias para a inclusão são tão grandes e profundas, e que, nesta realidade escolar atual, as crianças vão sofrer e continuar excluídas, apesar de inseridas, pode-se, na verdade, estar se justificando um imobilismo, um cruzar de braços diante do gigantismo do empreendimento de transformar a escola para efetivamente incluílas, mantendo-se, portanto, uma postura cômoda e excludente.

Pensando nas diversas linhas de raciocínio, é claro e notório os avanços diante da visão que divaga sobre as questões de inclusão da pessoa com deficiência, porém também é evidente que a sociedade engatinha ao tocante das acessibilidades, das políticas públicas, portanto, de uma convivência social respeitosa e igual. Diante de tudo isso, o papel do profissional da educação e da escola é imprescindível para a vivência de uma sociedade mais justa e igual para todos.

Essa é a proposta desse artigo, que traga reflexões e a busca da pratica urgente, porque as diferenças existem e estão aí para ensinar todos os dias.

Kupfer (2001, p. 80) em sua defesa pela inclusão diz:

A inclusão precisa ser feita de modo a preservar um princípio ético do qual andamos meio esquecidos — o direito de todos à vida — e produz ainda, efeitos terapêuticos para a criança cuja subjetivação encontra obstáculos que um velho pátio de escola ainda pode ajudar a transpor.

Mudanças são recorrentes, assim como as descobertas científicas, o ser humano evolui, há que se ter o dia em que as diferenças não se discutem, se adaptam e incluem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21 de março, 2001. Disponível em: http://centroruibianchi.sp.gov. Acesso em: 03 de jan. de 2020.

KAMARAL. L. A.; Diferenças, Estigma e preconceitos: O desafio da inclusão. In: Oliveira, M. K. de; Souza, D. TR; Rego, T. C. . Psicologia, educação e as temáticas da

Vida contemporânea. São Paulo: Moderna,2002.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIGUEIRA, Emílio. Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.

FONSECA, Vitor da. Educação Especial. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

JOHNSON, D. J., & Myklebust, H. R. (1997). Distúrbios de aprendizagem: princípios educacionais. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora.

KUPFER, M. C. (2001). Duas notas sobre a inclusão escolar. In Escritos da criança, n.6 Centro Lydia Coriat, (pp. 71-82) Porto Alegre, RS.

LIBANEO, J.C. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004

MARQUES, Luciana Pacheco. O Professor de Alunos com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007. p.17-26.

PESSOTI, Isaias. Deficiência Menta: da Superstição à Ciência. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984

PRIETO, R. G. (2005). Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In A. M. Machado, et al. (Org.), Psicologia e Direitos Humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola (pp. 99-105). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

ROMANOWSKI, J. P. Formação e Profissionalização Docente. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, O. M. A Epopéia Ignorada- A pessoa deficiente na História do mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo. Cedas, 1986.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997

WERNECK, Claudia apud RAGAZZI, Ivana Aparecida Grizzo. et al. Direitos Fundamentais: da normalização à efetividade nos 20 anos de Constituição Brasileira. Birigui – SP: Editora Boreal, 2008.

WERNECK, Cláudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WERNECK, Cláudia. Integração ou Inclusão? Conceitos básicos para usar este manual. Em: Manual da mídia legal 1: jornalistas e publicitários mais qualificados para abordar o tema inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. – Rio de Janeiro: WVA, 2002, páginas 16 a 17.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA NA APRENDIZAGEM.

MARCIA PAES LANDIM

INTRODUÇÃO

Pensando que o homem é um ser em constante evolução e que, apesar da invasão da tecnologia, o lúdico, os jogos e brincadeiras continuam sendo ferramenta indispensável para o ensino aprendizagem.

Fases de desenvolvimento segundo Piaget:

Sensório-motor: 0 a 2 anos

Nessa fase a criança desenvolve a competência de manter a concentração em sensações e movimentos. Inicia o processo de consciência dos movimentos, antes involuntários, agora começam a ter um propósito, como ao estender os braços poderá alcançar objetos de seu desejo.

Sendo que nesse período que acontecerá desenvolvimento da coordenação motora. E nessa fase também que o bebê possui consciência somente daquilo que pode enxergar, por esse motivo choram no momento em que a mãe sai de seu campo de visão.

Pré-operatório: 2 a 7 anos

Nesse período acontecem as representações da realidade dos próprios pensamentos. Muitas vezes a criança não tem uma percepção real dos eventos, mas sim a sua própria interpretação do que está acontecendo.

Ao observar recipientes diferentes com a mesma quantidade de liquido e questiona-la se esses possuem a mesma quantidade desse liquido, provavelmente ela dirá que não, baseada em sua experiência visual.

Pode-se observar também nesse período, uma fase muito proeminente do egocentrismo e a necessidade de dar vida as coisas. Sendo visto ainda, como a fase dos “por quês” e da exploração da imaginação, onde o faz de conta é elemento complementar da vida da criança.

Operatório concreto: 8 a 12 anos

O início do pensamento lógico concreto e as normas sociais começam a ser demonstrados pela criança, sendo capaz de entender, por exemplo, que recipientes de tamanhos diferentes, podem comportar a mesma quantidade de líquido.

Nesse período também, o desenvolvimento da criança contempla noções como regras sociais e senso de justiça.

Operatório formal: a partir dos 12 anos

Aos 12 anos a criança já apresenta a competência de compreender situações abstratas e experiências de outras pessoas.

Ainda que essas vivências não tenham sido experimentadas pela criança, ela passa a ter condições necessárias para compreender através de situações experienciadas por outras pessoas, em outras palavras, inicia o processo de compreensão de situações abstratas.

Na pré-adolescência, o sujeito se torna capaz de desenvolver hipóteses,

teorias e possibilidades e inicia o processo de desenvolvimento da autonomia e independência da adolescência.

O profissional envolvido com a educação pensa constantemente nas necessidades do aluno em brincar, livre quanto ou organizado, coordenado. Ter um espaço é primordial para que se estabeleça relações entre os envolvidos no ensino aprendizagem, é a melhor maneira de se construir relações em diversos setores da vida, na vida escolar então, o lúdico é indispensável.

As ferramentas tecnológicas atuais são de grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, porém, tem distanciado de forma significativa as pessoas das atividades e brincadeiras que envolvam a psicomotricidade, as brincadeiras e os jogos.

Brincar é antigo e histórico, está mais do que provada a sua significância no desenvolvimento cognitivo, motor e sócio emocional.

Winnicott, (p.80) diz que,

"É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu"

No brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

No espaço do tempo entre as transformações da criança ou adulto é fundamental que haja essa abertura para o brincar e praticar o crescer saudável.

Portanto, é necessário pensar numa educação com relações saudáveis, de vínculos afetivos construtivos, que permita de maneira tranquila as passagens pelos processos cognitivos.

Brincar e respeitar etapas sempre.

Esse artigo pretende estimular, reacender as discussões e práticas educacionais, a utilização dos jogos e brincadeiras como ferramentas essenciais para o processo de ensino aprendizagem.

O desenvolvimento infantil é uma parcela imprescindível para o desenvolvimento do ser humano, um processo peculiar de cada criança apresentado pelas sequências e alterações das competências e habilidades ao longo da vida (BRASIL, 2013).

Bebês e o Brincar

Desde o ventre materno as possibilidades de apresentar interação e afetividades podem ocorrer com brincadeiras, no tato nas canções e mudanças no tom de voz.

De acordo com Belém (2011, p. 115),

E vivendo esses diferentes momentos que os pequeninos tem a possibilidade de conhecer o mundo e construir sua própria imagem, dando vazão as questões que lhes surgem logo ao nascer. Quem sou eu? Que mundo é esse?

Belém afirma que, que é desde o nascimento que surgem indícios do desejo de um contato mais amplo com o mundo, que lhes parece mais interessante, misterioso, desafiante, mas, ao mesmo tempo, ameaçador.

Através dos movimentos e das pri-

meiras experiencias o bebê percebe o mundo que o cerca.

Segundo Piaget, (2011, pag. 115), esse período é chamado de sensório motor, onde os bebês observam e experimentam.

Adiante se inicia um mundo em que o brincar passa a ser essencial, indispensável para o estímulo intelectual, psicomotor e social, é válido afirmar sempre no brincar como questão séria e necessária.

No terceiro mês, a criança passa a perceber seu corpo e os efeitos de seus movimentos, daí em diante, o lúdico passa a ser parte do cotidiano e de um caminho em busca da independência.

Segundo Belém, é experimentando movimentos corporais que se deslocam pelo espaço para se aproximar e afastar objetos, tocá-los enfim, conhecer o meio que o cerca, observando o outro e despertando em si, o desejo de conquistar.

O bebê mostra nos primeiros meses de vida que, ao sermos concebidos, carregamos histórias individuais, e o quanto é importante o estímulo através do brincar.



depositphotos.com.br

Aos longos dos dois anos a criança passa a construir sua identidade corporal, capaz de se equilibrar e brincar com objetos, inclusive simular que sejam coisas utilizadas no cotidiano adulto. A resposta adulta nesses momentos, não precisam ser constantes, mas, necessário, inclusive para que se construam relações afetivas significativas para a saúde sócio emocional.

Se permitir, aventurar-se, arriscar-se, tudo isso é indispensável quando se refere ao brincar no mundo da aprendizagem, na educação como prática de liberdade. Através da organização corporal, sensorial e das coisas externas, o indivíduo realiza suas conquistas, permite desmistificar o mundo externo e criar seus próprios conceitos e possibilidades.

As brincadeiras são caminhos facilitadores, ferramentas para o diálogo com o mundo infantil e

aprender brincando é com certeza um caminho facilitador para que se perceba individualmente e coletivamente diante das relações sociais.

Intervenções educacionais nas brincadeiras são de suma importância, pensando nos riscos, em acompanhar o desenvolvimento, apresentar a diversidade de possibilidades e desafios que permitam a aprendizagem e conquistas.

Piaget (2011 p.117) sugere que, no desenvolvimento intelectual do ser humano, assim como no seu desenvolvimento físico, existem dois processos fundamentais ocorrendo o tempo todo: a adaptação (processo de ajustamento ao meio ambiente) e a organização descobre, ainda, outros conceitos que são essenciais para compreender todo o desenvolvimento do pensamento da criança.

Portanto, o desenvolvimento, a evolução saudável depende essencialmente da maneira com que se relaciona com o mundo, coisas e situações que lhe são oferecidas, brincar é uma das facilidades e com certeza, uma ferramenta aliada disponível durante todo o tempo ao longo da vida.

A Criança dos Dois a Seis Anos

A educação infantil faz parte do processo de evolução e caminho para as demais fases caminhando para o ensino fundamental e daí por diante.

Brincar nessa etapa é indispensável, o processo de aprendizagem se dá basicamente explorando os recursos lúdicos. Impossível se pensar numa educação infantil eficaz sem pensar no brincar.

É nessa fase que as reproduções se fortalecem no sentido mais organizado, consciente com relação as possibilidades que o corpo oferece. Educar brincando, o brincar sendo levado a sério.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e pelas crianças, aprendizagens orientadas de forma integrada, que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.



(Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, 1998) escolaeducacao.com.br

Nessa fase mais consciente, a criança tende a reproduzir, utilizar exemplos, copiar, porém, organizar as brincadeiras, esboçar regras até que no final da etapa do ensino infantil para o fundamental essa necessidade organizada se consolide, as divisões de tarefas dentro da brincadeira, as curtas coreografias e teatrais e regras de jogos.

É importante perceber a educação infantil de maneira integral onde os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais caminham em conjunto.

Dos dois aos seis anos as brincadeiras são carregadas de histórias e culturas individuais, onde gestos e posturas são diferentes, cada qual com sua identidade.

Ensino fundamental e as Necessidades do Brincar.

A construção de um saber organizado e a consciência das possibilidades desenvolvidas durante a fase da educação infantil vem se reafirmando ao longo do ensino fundamental, nessa etapa, os jogos e regras são parte do cotidiano das brincadeiras, a forma de lidar com as frustra-

ções, com perdas e ganhos vai sendo solidificada e delineando a caminhada para outras etapas da vida.

É completamente possível se construir todo um processo educacional através do lúdico, somos seres que tendem a usar referenciais, que necessitam canalizar suas alegrias ou frustrações em algo, as brincadeiras são como uma forma de descarregar energias, positivas, negativas, de ser livre para expressar seus conhecimentos ou sentimentos.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse processo, a educação poderá auxiliar no desenvolvimento das capacidades de apropriação e

conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e ética, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil 1998)



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. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (Referencial Curricular Nacional, 1998)

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (Referencial Curricular Nacional, 1998)

Para que a criança viva tudo o que lhe proporciona sucesso e felicidade em sua jornada pela vida educacional é neces-

sário que invista em tempo, espaço físico, formação, é preciso que seja um olhar voltado para o ser humano além das paredes de uma escola, perceber que não existe uma chave em que o indivíduo gire e mude suas características individuais, culturais, agindo de acordo com o ambiente,

Brincar para aprender, respeitar, se identificar, perceber o outro, ser feliz e saudável, refletindo sobre o verdadeiro sentido da palavra dentro do ambiente educacional.

O direito ao brincar além de ser reconhecido pela CF de 1988 é previsto no ECA em seu artigo 16, IV, onde cita: "o direito à liberdade compreende os aspectos dentre eles: brincar, praticar esportes e divertir-se". (BRASIL, 1988).

Tem sido ratificado através de leis que garantem direitos a educação em sua integralidade, reflexões e posicionamentos que a educação em um ambiente de ludicidade, onde se possa proporcionar exemplos, vivencias prática, ressignificações, o ensino aprendizagem ocorre de maneira eficaz, abrangente e real.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p.29),

O sujeito que conhecemos por meio da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

O aspecto educacional é povoado pelas experiencias e pelos estímulos de jogos e brincadeiras, considerados como poderosos recursos para desenvolver os potenciais das crianças. Nesse trabalho, procura-se recorrer ao jogo com estratégia, a fim de enfocar parte dos processos e das situações que evidenciam a construção da criança. (Psicomotricidade escolar, 2011 p.171)

É por meio de jogos e brincadeiras que se manifesta o mecanismo de estruturação e

desenvolvimento da inteligência, mas também as diferentes características de comportamento que se evidenciam nas diferentes faixas etária.

Os Jogos e Brincadeiras na Adolescência.

A adolescência é a fase em que o indivíduo necessita se identificar e destacar-se no grupo, seja para ser aceito ou para ser admirado, sentir-se superior e elevar sua autoestima.

Huiziga afirma que:

Ele ganha alguma coisa, mais do que apenas o jogo enquanto tal. Ganha estima, conquista honrarias e estima concorrem imediatamente para o benefício do grupo com o qual o vencedor pertence. Chegamos aqui a outra característica muito importante do jogo: o êxito obtido passa prontamente do indivíduo para o grupo.

Pensar em jogo leva imediatamente a ideia de vencer, para o jogador dentro

do grupo, é a sensação de superioridade, dentro do universo adolescente, sensações essenciais.

Essa característica do jovem para a competição vai além das questões de vitória, mas na socialização, no espírito de colaboração, a vida em comunidade e a necessidade em comum de estabelecer e respeitar regras.

Apesar do elemento de tensão na competição que coloca a prova as qualidades do jogador, sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem, sua lealdade, e do seu desejo de ganhar, as regras, livremente consentidas, são absolutamente obrigatórias e deverão sempre ser respeitadas, pois

menor obediência priva o jogo de seu caráter próprio de tudo e qualquer valor "...pertence à esfera do jogo que as regras sejam respeitadas, que o jogo seja jogado lealmente". Huizinga, pag.58



escola.educacaofisica.com.br

Antes mesmo do indivíduo utilizar a fala para sua comunicação, o lúdico faz parte do cotidiano, da maneira de comunicar-se e relacionar-se afetivamente com o universo.

Observar, conhecer, respeitar histórias, etapas de desenvolvimento, entender que a ludicidade, os jogos e brincadeiras fazem parte do universo da criança e adolescente é com certeza parte da receita de uma educação feliz e saudável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BELÉM, Simoni Maria dos Santos, Psicomotricidade Escolar: Wak: 2011.

Ferreiro, E. Teberosky, A Psicogênese da Língua Escrita, Posto Alegre, 1999: Artmed.

Huizuiga, Joan. Psicomotricidade Escolar, Rio de Janeiro: Wak, 2011.

Talle, Y; oliveira, M; Dantas H. Piaget, Vigotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas.

Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, 1998: escolaeducacao.com.br

IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARCIA REGINA PEREIRA COELHO

RESUMO:

Introdução: O potencial da afetividade como elemento facilitador da aprendizagem tem sido bastante discutido. A importância da afetividade tem sido destacada pelas principais teorias do campo da Psicologia e, atualmente, há um consenso quanto a ser ela um elemento motivador da aprendizagem, o que faz com que seja valorizada tanto no contexto familiar quanto no escolar. Objetivo: Este trabalho tem como objetivo discutir a importância da afetividade na aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil. Método: Foi realizada uma revisão bibliográfica nas bases literárias (SCIELO) e Google Acadêmico. A seleção dos artigos foi feita utilizando os descritores: Educação; Afetividade; Desenvolvimento Infantil. Foram selecionados somente artigos dis-

poníveis na íntegra na língua portuguesa. Considerações Finais: A importância da afetividade como elemento facilitador da aprendizagem vem se afirmando no debate educacional, o que pode ser considerado um avanço no sentido da superação de uma pedagogia que, ao se basear em uma abstração dos educandos, era responsável por grande parte do fracasso escolar. O destaque atual dado aos elementos subjetivos presentes na aprendizagem pode ser considerado um importante instrumento da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação. Afetividade. Desenvolvimento Infantil.

1 INTRODUÇÃO

O papel que a afetividade ocupa na aprendizagem e no desenvolvimento dos indivíduos constitui um tema que vem sendo amplamente discutido. Neste trabalho, buscou-se apresentar tal discussão no que se refere à Educação Infantil, etapa da escolaridade que, no Brasil, atende crianças de zero a cinco anos de idade.

O apego às pessoas, a necessidade intensa do outro, são características marcantes presentes nas crianças pequenas, o que torna o afeto um importante componente a ser investigado quanto às suas influências sobre o aprendizado e desenvolvimento desses sujeitos. Além disso, sua afirmação como elemento positivo na aprendizagem tem estabelecido um contraponto em relação à hegemonia que os processos racionais exercem sobre os emocionais no âmbito da educação formal, o que implica na necessidade de estudos buscando delinear com precisão o papel exercido pelo afeto na aprendizagem e desenvolvimento.

Atualmente, a Educação Infantil integra a Educação Básica brasileira, o que torna, no contexto brasileiro, os modos pelos quais as crianças avançam do ponto de vista cognitivo um objeto ainda mais importante de investigação científica. Acresce-se que o direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente valorizado nas diversas instâncias da sociedade, o que faz das investigações sobre a aprendizagem escolar um tema de grande relevância.

Desse modo, este trabalho teve por objetivo discutir as formas pelas quais a afetividade atua na aprendizagem e no desenvolvimento na Educação Infantil. Trata-se de pesquisa bibliográfica que, segundo GIL (2007), é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Sua principal vantagem, segundo esse mesmo autor (GIL, 2007, p. 45), "reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço".

A pesquisa foi realizada nas bases literárias Scientific Online Library (SCIELO) e Google Acadêmico. A seleção dos artigos foi feita utilizando os descritores: Educação; Afetividade; Desenvolvimento Infantil. Foram selecionados somente artigos disponíveis na íntegra na língua portuguesa.

Desta forma, este trabalho aborda,

inicialmente, o conceito de afetividade. Este foi apresentado e destacada sua importância para a alguns teóricos do desenvolvimento. Em seguida, foram levantadas as características das crianças em fase de Educação Infantil, em seus aspectos motor e cognitivo. Foi também apresentado o conceito de afetividade na legislação educacional brasileira, sua concepção de acordo com a Pedagogia Tradicional e com as novas tendências do pensamento pedagógico. Finalmente, analisou-se alguns trabalhos que abordaram especificamente a afetividade em sua relação com o desenvolvimento cognitivo das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A afetividade

2.1.1 Conceito

O conceito de afetividade está associado ao verbo afetar, que significa tocar, influenciar, conduzir para algo. Do ponto de vista das relações humanas, portanto, vincula-se às emoções provocadas em alguém que levam à ação (TASSONI, 2013). Assim, a afetividade constitui uma marca importante das relações humanas.

Na secular concepção dualista do ser humano, a afetividade ocupa lugar em uma dimensão muitas vezes considerada não passível de investigação científica: a emoção, que se oporia à razão. Desse modo, em virtude do histórico domínio hierárquico da razão sobre a emoção, a afetividade ficou por muito tempo relegada a um plano secundário no campo educacional (LEITE, 2012).

A importância da afetividade, contudo, tem sido destacada pelas principais teorias do campo da Psicologia. O psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), neste sentido, buscou demonstrar o papel que ela desempenha no processo de desenvolvimento da personalidade. De acordo com o princípio walloniano de ambivalência dos sentimentos, os comportamentos considerados inadequados são decorrentes de uma vida afetiva desequilibrada, devendo ser enfrentados com comportamentos contrários (FERREIRA; ACIOLY-RÉGINER, 2010).

O pensador russo Lev Vygotsky (1896-1934) também se preocupou em interpretar o fenômeno da afetividade. De acordo com este autor, não é possível compreender o pensamento humano sem levar em conta sua base volitivo-afetiva (ARANTES, 2003).

Um importante aspecto da teoria de Vygotsky sobre a afetividade é que, para este pensador, ela é uma construção social: não há sentimento que não seja mediado pela cultura, o que não significa, entretanto, negar sua base biológica. Assim, Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar para os mecanismos psicológicos da aprendizagem, ao considerar o indivíduo em sua dimensão concreta. Este pensador pretendeu realizar síntese do homem como ser biológico, histórico e social, considerando-o como ser inserido na sociedade (ARANTES, 2003).

O biólogo e psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) também abordou a temática da afetividade. Em sua obra “a formação do símbolo na criança”, de 1945, o autor defendeu a ideia de que há uma correspondência entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo.

Segundo SOUZA (2003, p. 60), "ao defender a tese da correspondência entre desenvolvimento afetivo e cognitivo, o autor busca elementos centrais quanto à afetividade, equivalentes ao desenvolvimento da inteligência, tais como esquemas e operações".

Desse modo, para Piaget, a afetividade parte de sentimentos instintivos e evolui em etapas até chegar aos sentimentos normativos, que corresponderiam ao estágio cognitivo operatório (SOUZA, 2003).

Observa-se, assim, que a afetividade tem sido considerada um importante elemento no processo de desenvolvimento do pensamento, seja porque, conforme apontou Piaget, ela é regida pelo mesmo mecanismo que rege a evolução da capacidade cognitiva, seja porque ela interfere diretamente em tal evolução.

2.1.2 Afetividade na visão dos autores clássicos

A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem infantis tem sido constantemente afirmada, desde os trabalhos de autores clássicos como Piaget, Wallon, Vygotsky, entre outros, os quais colocaram em evidência, de distintos modos, como os aspectos emocionais interferem no desenvolvimento cognitivo. As pesquisas realizadas por autores como os acima citados questionaram uma das assertivas básicas da Pedagogia Tradicional, que interpretou os elementos emocionais como fatores dificultadores do aprendizado.

Tal concepção está presente nas discussões atuais sobre o papel da afetividade na aprendizagem, havendo um consenso quanto a ser ela um importante componente facilitador das aprendizagens na Educação Infantil. Assim, a afetividade foi considerada por Gomes (2013) como um fator de motivação para agir e pensar sobre os objetos; a socialização das crianças nas escolas, que implica no desenvolvimento da afetividade, foi vista como um elemento favorável à construção de conhecimentos por Jesus e Lempke (2015); Sarmento (2010) e Alencastro (2009) foram incisivos quanto à evidência da importância do afeto na Educação Infantil. Para Sarnoski (2014), o afeto é importante porque aprender não envolve apenas aspectos cognitivos, mas também intuição, criação e imaginação.

Em face desse consenso, alguns autores buscaram pontuar algumas decorrências pedagógicas da consideração do valor da afetividade na aprendizagem infantil. Assim, Carvalho (2014) apontou para o risco de o discurso do afeto ser superdimensionado pelos professores. Este autor afirmou que, em função de fatores relacionados à formação profissional, muitos docentes transformam a afetividade em sua única ferramenta de trabalho, desconsiderando a importância das habilidades técnicas exigidas ao exercício competente da profissão. Conforme foi possível observar na revisão da literatura, esse risco já havia sido apontado por Freire (2002), que, ao acentuar a importância de uma educação afetiva, alertou para a necessidade de apropriação de conhecimentos científicos pelos educadores.

Outro aspecto importante, quanto às metodologias que levem em conta a afetividade, foi ressaltado por Brust

(2009). Para este autor, a Pedagogia Tradicional, ao acentuar a importância da autoridade do professor, deixou de observar que esta não está em contradição com o desenvolvimento do afeto. Por isso, do ponto de vista metodológico, há que se unir afetividade e autoridade.

A criação de ambientes pedagógicos propícios ao desenvolvimento da afetividade, como recurso metodológico, foi mencionada por Sarmento (2010) e Nunes (2009). Para Sarmento (2010), o desenvolvimento de habilidades cognitivas se faz melhor em ambientes afetivos, que valorize as aquisições dos alunos e que trabalhe em torno de objetivos comuns elevados. Concordando com essa perspectiva, Nunes (2009) considerou imprescindível a criação de ambientes propícios ao desenvolvimento emocional.

2.2 As características das crianças da Educação Infantil

2.2.1 Características do desenvolvimento motor

As crianças que frequentam a Educação Infantil possuem características específicas tanto no que se refere aos aspectos do desenvolvimento motor quanto ao seu estágio cognitivo (SILVEIRA; GOBBI; CAETANO, 2005).

Ao longo de sua existência, o indivíduo passa por diversas mudanças de ordem corporal, que modificam sua interação com o ambiente. Seus movimentos vão se aprimorando, tanto em função das mudanças quantitativas (aumento da estatura, da massa etc.) quanto daquelas relativas ao aprendizado e aquisição / melhoria de funções. Este processo caracteriza o desenvolvimento (SILVEIRA; GOBBI; CAETANO, 2005).

Portanto, no decorrer da vida há um permanente processo de ajustamento, compensação e mudança, sem o qual não seria possível melhorar ou manter a habilidade. Na infância, a maior capacidade de controlar movimentos acarreta diversas mudanças comportamentais: as crianças podem controlar seu corpo em diferentes posturas e mobilizar uma diversidade de formas de locomoção. De acordo com SILVEIRA, GOBBI E CAETANO (2005, p. 60), “a base para habilidades motoras globais e finas é estabelecida neste período, sendo que as crianças aumentam consideravelmente seu repertório motor e adquirem os modelos de coordenação do movimento essenciais para posteriores performances habilidosas”.

Dessa forma, o estudo do desenvolvimento motor conforme as etapas da vida humana (infância, adolescência etc.) é de grande importância. E em cada uma dessas etapas, há fases distintas, que devem ser identificadas quando se trata de propor mecanismos pedagógicos que auxiliem a evolução do corpo (ROSA NETO, 2002).

Ainda no que se refere ao aspecto motor das crianças entre quatro e cinco anos e onze meses, Paim (2003) observou que é nessa faixa etária que ocorre o desenvolvimento motor mais significativo. As crianças de quatro a seis anos encontram-se na fase de desenvolvimento das habilidades motoras básicas e os movimentos essenciais são considerados verdadeiros núcleos cinéticos.

Esta capacidade para movimentar-se com maior autonomia está associada

a fatores como: maturação neurológica; crescimento corporal, disponibilidade em realizar atividades motoras. À medida que se dá o desenvolvimento motor, as crianças demonstram grande necessidade de realizar movimentos e obtêm grandes progressos nas habilidades motoras gerais (VEIGA; CASTELEINS, 2003).

2.2.2 Características do estágio cognitivo

Do ponto de vista cognitivo, a criança na fase da Educação Infantil se encontra naquele estágio denominado pelo psicólogo suíço Jean Piaget como "estágio pré-operacional". Segundo ANTUNES (2012, p. 48) nessa fase as crianças "podem pensar em símbolos, mas ainda não podem usar a lógica. Podem imaginar objetos, pessoas ou eventos independentemente de sua presença física".

O estágio pré-operacional é assim, o estágio em que, de acordo a teoria piagetiana, a criança se apropria da linguagem, o que acarreta mudanças significativas em aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança, graças aos contatos interindividuais. Nesta fase, o egocentrismo ainda não foi superado, e a criança manifesta uma compreensão desequilibrada da realidade, recorrendo a explicações animistas (ANTUNES, 2012).

No decorrer deste período, a linguagem vai deixando de ser representativa para assumir configurações socialmente convencionais. A criança apresenta tanto a linguagem socializada- aquela linguagem intencionalmente com fins de comunicação – como uma linguagem egocêntrica – aquela que não necessita de um interlocutor, pois não possui a intenção de comunicação. Quanto menor a criança, mais se destaca a linguagem egocêntrica em relação à linguagem socializada.

2.3 Afetividade e Legislação Escolar

A importância da afetividade do contexto escolar encontra-se, atualmente, afirmada em documentos oficiais voltados à organização do ensino. Segundo os Parâmetros Curriculares

Nacionais (BRASIL, 1997, p. 98), "os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer".

Essa mesma lei (BRASIL, 1997) define que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade. A Educação Infantil é um direito público subjetivo, e a matrícula das crianças, a partir dos quatro anos de idade, tornou-se obrigatória pela Lei 12796 / 2013 (BRASIL, 2013).

Nesta etapa da escolarização, deve ser dado destaque aos elementos lúdicos que favoreçam a aprendizagem. O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) define algumas linhas que devem nortear essa etapa do ensino. Os eixos propostos em tal documento têm por objetivo garantir experiências baseadas em interações e brincadeiras.

Assim, as instituições de Educação Infantil devem elaborar a sua proposta pedagógica visando o desenvolvimento integral das crianças, respeitando sua diversi-

dade e suas especificidades. No contexto de tal desenvolvimento, a afetividade ocupa um lugar importante.

2.4 Afetividade na visão da Pedagogia Tradicional

Atualmente, há um consenso quanto a ser a afetividade um elemento motivador da aprendizagem, o que faz com que ela seja valorizada tanto no contexto familiar quanto no escolar. Entretanto, durante muito tempo, em função da hegemonia da Pedagogia Tradicional, a afetividade foi relegada a um papel secundário no plano educacional.

Essa Pedagogia considera os educandos meros receptores dos conhecimentos, que os assimilarão de acordo com seu esforço e capacidades individuais. Por isso, o ensino tradicional se desenvolve através de exercícios repetitivos e uniformes, que não consideram as diferenças individuais dos alunos, ou seja, as crianças são vistas como idênticas aos adultos do ponto de vista de suas capacidades cognitivas. Dessa forma, a afetividade não é considerada como importante, para essa Pedagogia, do ponto de vista do aprendizado (LIBÂNEO, 2006). Para a Pedagogia Tradicional, o mundo é algo pronto que precisa ser assimilado; por isso, o ensino deve se reduzir a um processo de transmissão de ideias previamente selecionadas e organizadas e a relação professor-aluno deve ser uma relação vertical que pressupõe o permanente controle dos professores sobre todas as etapas do processo. A didática, então, limita-se a "dar e tomar a lição". Em função disso, os aspectos relacionados à motivação, como a afetividade, não são levados em conta pela Pedagogia Tradicional (LIBÂNEO, 2006).

2.5 Afetividade nas novas concepções pedagógicas

Com o passar do tempo, o modelo escolar propugnado pela Pedagogia Tradicional vai mostrando sinais de esgotamento, a partir da crítica de diversos pensadores que conformam o chamado "escolanovismo" (SAVIANI, 2003).

Os pensadores dessa nova corrente passam a defender que a escola tem por função preparar os indivíduos para a adaptação ao meio social, através da aquisição dos conhecimentos socialmente acumulados. A diferença, entretanto, é que, enquanto na tendência tradicional a atividade pedagógica tem o professor como centro, os novos pensadores colocam o aluno neste lugar, o que faz o escolanovismo valorizar atividades como pesquisas, estudos do meio, solução de problemas e o interesse do aluno como elemento desencadeador das atividades pedagógicas. É neste contexto que a afetividade passa a ser vista como elemento importante no processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2006).

2.6 Afetividade e desenvolvimento cognitivo das crianças

Gomes (2013) observa que a afetividade representa um fator de motivação para agir e pensar sobre os objetos. O adulto chama a atenção da criança para os objetos de modo afetivo, com vistas a oportunizar experiências de aprendizagem, advindo daí a grande importância da presença da afetividade no processo educacional.

Para explicar essa relação entre afetividade e aprendizagem, Gomes (2013,

p. 514) recorre ao processo de aprender a andar: “quando a criança é incentivada e reforçada por aqueles que estão ao seu redor, ela vence o medo de cair e consegue, pouco a pouco, dominar seu próprio corpo e aumentar o poder sobre si mesma”. Portanto, a afetividade atua como motivação para a ação e, por esta via, para a aprendizagem.

A afetividade, portanto, tem sido referida como fator de motivação para a aprendizagem. Na visão de Gadotti (2007), não há, inclusive, como separar cognição e afetividade: todo ato cognitivo parte de algum interesse do sujeito que conhece em relação ao objeto a ser conhecido. Tal interesse pode representar desse a satisfação de uma necessidade fisiológica imediata ou um desejo de reconhecimento.

Entretanto, Freire (2002) alerta que a Educação, embora não possa prescindir da afetividade, precisa ser uma prática rigorosa do ponto de vista metodológico e científico. Assim, o consenso quanto à necessidade da presença da afetividade nas relações pedagógicas não deve levar à conclusão de que os problemas de aprendizagem possam ser resolvidos de forma intuitiva e a partir, exclusivamente, da benevolência dos educadores.

A este respeito, ao criticar a “pedagogia do afeto” que se desenvolveu a partir do início do século XX e que tem em Gabriel Chalita um de seus principais expoentes, Stein (2007, p.

111) alerta para o risco de que “questões de afetividade começam a se sobrepor à própria construção do conhecimento”.

A família representa o primeiro ambiente no qual ocorrerão as relações afetivas da criança. A família é, assim, a primeira fonte da afetividade, e a relação entre pais e filhos é de tamanha importância que, segundo Mondin (2005, p. 133), “não há outro tipo de relacionamento no qual o ser humano se coloque de forma irrestrita e contínua à disposição do outro”.

Mas os padrões de interações familiares são variados, envolvendo distintos tons emocionais, formas de exercício da autoridade, quantidade e qualidade da comunicação, entre outros aspectos. Desse modo, a afetividade e varia no contexto familiar e, ao chegar à escola, as crianças apresentam uma grande variedade sob este ponto de vista (MONDIN, 2005). Crianças em idade pré-escolar já conseguem criar relações afetivas com seus colegas, o que faz com que as amizades sejam, a partir daí importantes para o seu desenvolvimento. Mas estas amizades distinguem-se daquelas estabelecidas pelos adultos, já que, no caso das crianças, há a dependência da proximidade física e da preferência por esta ou aquela atividade. Cabe nesta fase ao educador realizar intervenções no sentido de desenvolver positivamente a afetividade presente nas relações referidas. O afeto do próprio educador é aí fundamental, já que, segundo Mondin (2005, p. 133), “educar com afeto é tanto ou mais importante do que educar com todos os meios e recursos pedagógicos ideais, para um adequado desenvolvimento das crianças”.

Desse modo, a presença da afetividade nos processos de desenvolvimento cognitivo das crianças vem sendo repetidamente afirmado por diversos autores. Carvalho (2014) ressaltou, entretanto, a

importância de o discurso do afeto ser desnaturalizado, uma vez que ele é, na visão deste autor, um produto discursivo dos próprios professores, muitos dos quais passam a ver no afeto seu único recurso de trabalho.

Nunes (2009) colocou em pé de igualdade o desenvolvimento da afetividade e o desenvolvimento dos conceitos, o que coloca para o professor o desafio de criar metodologias acolhedoras e ambientes propícios ao desenvolvimento emocional.

Segundo Jesus e Lempke (2015, p. 313), "o processo de aprendizagem é influenciado positivamente pela socialização das crianças". Neste sentido, os autores destacam a importância do desenvolvimento da empatia, ou seja, da capacidade de se relacionar com os outros, colocando-se em seu lugar, o que favorece a qualidade dos relacionamentos. As interações sociais positivas contribuem para a aprendizagem seja como processo de construção das relações sociais, seja como fonte de transmissões educativas e linguísticas.

Quando os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem em função de bloqueios psicológicos, a escola deve refletir sobre como o meio extraescolar influencia seu desenvolvimento cognitivo nos casos em questão. Neles, a importância da afetividade para a aprendizagem é evidente, uma vez que ela afeta todas as relações sociais do indivíduo (ALENCASTRO, 2014).

Brust (2009) destacou que a manifestação da afetividade pelos professores é necessária para que as crianças pequenas busquem a aprendizagem e o interesse pelos estudos por iniciativa própria. Para este autor, não há contradição entre afabilidade e autoridade em sala de aula, e a presença do afeto contribui para a criação de um ambiente seguro, no qual os alunos constroem uma autoimagem positiva e participam efetivamente das atividades propostas.

Sarmento (2010) também ressaltou a não contradição entre afetividade e imposição de regras e limites. Para este autor, o desenvolvimento de habilidades cognitivas se faz melhor em ambientes afetivos, que valorize as aquisições dos alunos e que trabalhe em torno de objetivos comuns elevados.

Sarnoski (2014) observou que a afetividade, na Educação Infantil, é importante porque aprender não envolve apenas aspectos cognitivos, mas também intuição, criação e imaginação. Por isso, as crianças devem ser estimuladas a perderem o medo de errar, pois o erro é a principal ferramenta da aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Após a consulta à literatura, concluiu-se que, atualmente, há um consenso quanto ao fato de que a afetividade representa um elemento facilitador do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Entretanto, conforme alguns autores apontaram, corre-se o risco de se supervalorizar os aspectos afetivos da aprendizagem, desconsiderando-se, assim, importantes habilidades exigidas ao exercício do Magistério.

A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças vem se afirmando no debate

educacional, o que pode ser considerado um avanço no sentido da superação de uma pedagogia que, ao se basear em uma abstração dos educandos, era responsável por grande parte do fracasso escolar. Desse modo, o destaque atual dado aos elementos subjetivos presentes na aprendizagem pode ser considerado um importante instrumento da educação inclusiva.

Ao ressaltar a importância da afetividade para a aprendizagem, os autores consultados apontaram para a exigência de a Educação formal realizar uma profunda reflexão acerca de seus processos internos, uma vez que esta é herdeira da visão que relegava ao segundo plano os aspectos emocionais envolvidos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, C.E. As relações de afetividade na Educação Infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

ANTUNES, C. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARANTES, V.A. Apresentação. In: Arantes VA (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC / SEB, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília:

Casa Civil, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUST, J.R. A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Londrina: Centro de Educação e Artes, 2009.

CARVALHO, R.S. O imperativo do afeto na educação: a ordem do discurso de pedagogas em formação. Educação e Pesquisa, 40 (1): 231-246, São Paulo, jan. / mar. 2014;

FERREIRA, A.L.; ACIOLY-RÉGINER, N.M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Educar, 36: 21-38, Curitiba, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo:

Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, M. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo:

Publisher Brasil., 2007.

GIL, A.C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, C.A.V. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais.

Psicologia em Estudo, 18, (3): 509-518, Maringá, jul. / set. 2013.

JESUS, R.M.; LEMPKE, N.N.S. Manifestações emocionais das crianças na Educação Infantil. Synthesis, 6 (6): 309-325, Pará de Minas, dez. 2015.

LEITE, S.A.S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas de Psicologia, 20 (2): 2-18, Ribeirão Preto, dez. 2012.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MONDIN, E.M.C. Interações afetivas na família e na pré-escola. Estudos de Psicologia, 10.

(1):133-138, 2005.

NUNES, V. O papel das emoções na educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PAIM, M.C.M. Desenvolvimento motor de crianças pré-escolares entre 5 e 6 anos. EF Deportes Revista Digital, 8 (58): 68-76, Buenos Aires (Argentina), mar. 2003.

ROSA NETO, F. Manual de avaliação motora. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SARMENTO, N.R.G. Afetividade e Aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SARNOSKI, E.A. Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. Revista de Educação do Ideau, 9 (20): 1-16.jul. / dez. 2014.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2003.

SILVEIRA, C.A.S.; GOBBI, L.T.B.; CAETANO, M.J.D. Desenvolvimento motor de préescolares no intervalo de 13 meses. Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano, 7 (2): 53-65, 2005.

SOUZA, M.T.C.C. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: Arantes V.A. (org.).

Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

STEIN, L.C. Uma análise pragmática / desconstrutora da obra: Educação: a solução está no afeto - Ecos e efeitos desses dizeres no contexto educacional. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TASSONI, E.C.M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. Estudos e Pesquisas em Psicologia, 13 (2):1-18.2013.

TASSONI, E.C.M.; LEITE, S.A.L. Afetividade no ensino-aprendizagem: contribuições à teoria walloniana. Educação, 36 (2): 262-271, mai. / ago. 2013

VEIGA, L.; CASTELEINS, V.L. A contribuição do jogo para o desenvolvimento motor da criança na Educação Infantil, 2006. Disponível em: https://silo.tips/download/a-contribuiaodo-jogo-para-o--desenvolvimento-motor-da-criana-de-educacao-infantil. Acesso em 04 jan. 2022.

LETRAMENTO LITERÁRIO E OS SUJEITOS DA EJA: PRÁTICAS, EVENTOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS

MARGARETH LEÃO BRASIL SOUZA

RESUMO:

Esse artigo faz uma análise reflexiva sobre o fracasso escolar e a participação da família na melhoria da aprendizagem dos alunos do EJA. Nesta análise, procuramos compreender a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, esta última é possível causadora do fracasso escolar. Alguns problemas que surgem no aluno, durante o processo de aprendizagem, mas que o maior problema está na educação e também na família. Portanto, acreditamos que quando houver melhoria na educação da EJA, também haverá melhoras no processo de aprendizagem e uma perfeita harmonia no convívio familiar.

Palavras-chave: fracasso, escola, família, aprendizagem, EJA.

ABSTRACT:

This paper makes a reflective analysis of school failure and family involvement in improving EJA student learning. In this analysis, we try to understand learning and learning difficulties, the latter is possible cause of school failure. Some problems that arise in the student during the learning process, but that the biggest problem is in education and also in the family. Therefore, we believe that when there is improvement in EJA education, there will also be improvements in the learning process and a perfect harmony in family life.

Keywords: failure, school, family, learning, EJA.

1. INTRODUÇÃO

1.1 REFLETINDO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No Brasil uma das marcas mais negativas em relação a Educação é a desigualdades que compromete o seu exercício de forma eficaz.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos tem importância significativa para a sociedade e para o indivíduo, pois, com esse ensino diminui analfabetismo, marca negativa para um país e consequentemente aumentarão os índices de pessoas letradas que conseguem empregos formal.

Para tanto, é necessário que as unidades de ensino tenham conscientização de sua importância, compreendendo esta modalidade de ensino e elaborando planos de ações que satisfaçam as reais necessidades do público que nela se matricula.

Para Santos, ao se referir formação do professor para Educação de Jovens e Adultos afirma

[...] nos cursos oferecidos em instituições formadoras, sente-se a necessidade de aprofundamentos teórico-práticos em relação à Educação de Jovens e Adultos. Um dos pontos que mais afeta o ensino da EJA é a formação do professor

devido a não inclusão da EJA, nos currículos das instituições, bem como a dificuldade de colocar em prática os princípios políticos e pedagógicos defendidos pela EJA, por falta de subsídios que deveriam ter sido adquiridos no curso de formação. (SANTOS, 2003, p.19)

A mesma autora, ao se Referir a Machado (1998), destaque que a educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudo nem especialização, com um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos com essa falsa premissa não se tem levado em conta para se desenvolver um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

Para que a EJA tenha significado é necessário que o educador tenha uma base de conhecimentos que servem para uma prática eficiente ao aluno nela matriculado tenha um processo de ensino e aprendizagem de forma qualificada e eficaz.

Desse modo, a Educação de Jovens e adultos, necessita de mais reconhecimentos para o seu público alvo. Sabe-se, que todo cidadão tem seus direitos e deveres na sociedade e, não é diferente com as pessoas que por estes motivos não conseguiram concluir o ensino fundamental ou não conseguiram se quer ser alfabetizado e não sabem nem ler nem escrever. Para tanto, espera-se mais empenhos das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, para que estes não se sintam excluídos de seus direitos.

Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos se apresenta para a sociedade e para os jovens e adultos, como uma grande conquista e para os professores, instituições de ensino e sobre tudo, para os governantes como um grande desafio em fazer com que o ensino aconteça.

A EJA, é uma oportunidade de possibilitar a essas pessoas que por algum motivo deixaram a escola uma escolarização, para que a partir de então, possam buscar cada vez mais qualificação pessoal e profissional, quanto maior for o investimento nesta modalidade de ensino melhor para o país, que preparará pessoas melhorando a qualificação profissional que é de extrema importância para o indivíduo e para o país, por proporcionar conhecimentos fundamentais para o exercício do trabalho e da cidadania.

2. A Educação de Jovens e Adultos nas práticas atribuídas

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

Entende-se que é primordial a atividade de leitura na educação de jovens e adultos para a formação de leitores que possam desfrutar dessa ferramenta indispensável, não somente no espaço escolar,

mas estendendo seu uso para toda vida.

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

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

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

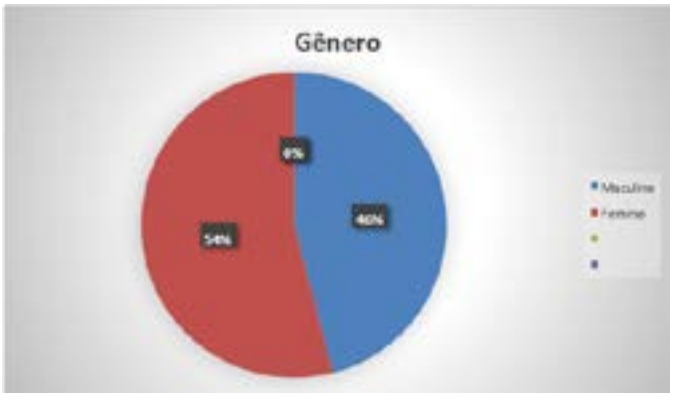
Um professor que ensine e ao fazê-lo transmita a seu aluno a esperança, passa a ser espelho para este aluno. É esta esperança que faz com que este aluno mude a direção de sua vida para o mundo.

3. O perfil do aluno da EJA e sua perspectiva futura- Letramento literário

A escola a qual a pesquisa foi realizada, fica na capital da cidade de Bahia em uma região denominada zona leste. Pertence a rede Municipal de Ensino, oferecendo a clientela do bairro, a modalidade de ensino regular do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio durante o período diurno e no noturno a modalidade Educação de Jovens e Adultos, ensinos fundamental anos iniciais e finais.

De acordo com os dados coletados na secretaria da escola, em média a escola possui certa de 980 alunos, até o presente momento da pesquisa. Deste total de alunos, 98 estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental anos iniciais e 122 alunos nos anos finais do ensino fundamental. Neste caso vamos considerar apenas os alunos da modalidade Educação Jovens e Adultos sendo referencias de nossos estudos, totalizando 220 alunos ou seja 23% dos alunos total matriculados na escola.

Agora passamos a analisar a quantidade de pessoas do sexo feminino e masculinos matriculado na escola.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao sexo, 46% dos alunos matriculados, masculino e 54% são do sexo feminino, uma diferença de 8%, isto significa que as mulheres estão frequentando a modalidade em um número relativamente maior que os homens, esta proporcionalidade pode a vir compactuar com as estatísticas atuais que indicam que em nosso pais o número de pessoas do sexo feminismo é relativamente maior que a do sexo masculino. (IBGE, 2010)

Outro dado analisado foi a faixa etária dos alunos matriculas, para a nossa surpresa podemos perceber que a faixa

etária destes alunos vem a cada anos ficando mais jovem. Separamos os dados para melhor compreensão em Faixa Etária do sexo feminino e masculino em gráficos separados.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao sexo feminina o maior número de pessoas matriculadas na modalidade de ensino nasceu no ano de 1991, portanto possuem 24 anos, as alunas mais novas nasceram em 1992, as pessoas do sexo feminismo mais com maior idade nasceu no ano de 1971, portanto apresentam 44 anos.



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao sexo masculino a faixa etária do aluno mais velho matriculado é 21 anos mais velho que a aluna com mais idade do sexo feminino, percebe assim que possivelmente os alunos do sexo masculino estão demorando mais para voltar para a escola em relação a mulheres. Por um outro lado o aluno do sexo masculino mais novo, nasceram no ano de 1994, apresentando 21 anos de idade, já as alunas do sexo feminino com melhor idade apresentam 25 anos. As Faixas etárias entre os alunos do sexo masculino com maior incidência nasceram no ano de 1988, com 22% dos matriculados, já as alunas do sexo feminino nasceram em 1991, com 18% dos matriculados.

Passamos analisar através das fichas cadastrais, a quantidade de vezes que os alunos se matricularam na EJA e abandonaram o ano letivo.



Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 5% nunca abandonaram a escola, apesar de estarem relativamente atrasado em relação a idade/ano, 50% dos alunos matriculado já abandonaram mais de 4 vezes a escola, percebemos assim que há fortes atrativos que levam os alunos a não continuarem seus estudos, a escola parece ser a primeira opção em ser abandonada em detrimento de outros assuntos. Porém mesmo abandonando por tantas vezes, os alunos voltam para a instituição, caracterizando que apesar de todos os problemas a escola possui credibilidade perante o aluno.

Como mencionado anteriormente todos os alunos estão matriculados no período noturno, pois a escola só oferece esta opção, mas para serem dispensado da Educação Física, componente curricular obrigatório, de acordo com a Lei nº 10.793 – de 1 de dezembro de 2003, precisam comprovar que trabalhem de forma formal, através da cópia da carteira assinada, ou de forma informal por uma declaração dos empregadores, que tenha por mais de 6 horas diárias. Além disso as mulheres que apresentam filhos e os maiores de 30 anos são dispensados da atividade. Os alunos que estão servindo o serviço militar, aqueles que comprovem através de atestado médico a sua inaptidão para atividades físicas e os alunos portadores de deficiência. Em relação aos 220 alunos, analisamos os que apresentam menos de 30 anos independente do sexo para ver quais são os motivos que os levam a serem dispensados da atividade física. Ressalvo que a direção da escola informa que todos os 220 alunos matriculados não realizam a Educação Física, os nascidos a partir de 1986.



Fonte: Dados da pesquisa

Dos alunos matriculados 60% entregaram declaração de trabalho sem comprovação de estarem trabalhando com os devidos registros e direitos legais, a escola ressalta por meio da Direção da Escola, que não são verificados a legalidade do documento, a não ser através de denúncias. Das 9% que apresentam prole, todas são mulheres, uma vez que a legislação vigente ampara apenas as mães e não os pais. Apenas uma pessoa apresentou atestado médico para a dispensa da atividade Física.

A análise realizada e apresentada até este momento na pesquisa foi realizada por documentações presente nos prontuários dos alunos matriculados na escola. A partir deste ponto apesentaremos resultados realizados com uma amostra dos alunos em pesquisa informal, durante o estágio realizado, nos meses de fevereiro, março e abril destes anos vigente em uma escola da capital de São Paulo, na região leste da cidade.

Para tanto foram utilizadas três temáticas ao conversar de forma informar com os alunos:

- Por que revolveu voltar a escola para concluir seus estudos?
- O que levou ao atraso escolar?
- O que pretende fazer após a conclusão da Educação básica?

Dos 220 alunos matriculados, conversamos com 10% dos matriculados, em três dias de aula, durante o período do intervalo. Escolhemos alunos com faixas etárias diferenciadas.

Em relação a primeira temática, sobre o porquê de o aluno voltar para a escola, recebemos as seguintes respostas:

- “Voltei a estudar por uma satisfação pessoal, ficava muito triste quando meu filho perguntava, até que ano na escola eu tinha ido, pois naquele momento meu filho estava na minha frente. Resolvi voltar e estou muito feliz com que estou aprendendo”.

- “No meu caso foi por causa do trabalho, na empresa em que estou se não estuda é mandado embora”

- “Agora que meus filhos estão grandes e sabem se virar sozinhos, vou fazer a minha parte, pois eles já estão encaminhados”.

- “Voltei a estudar por que me separei de meu marido, antes não podia porque ele não deixava, agora posso realizar o meu sonho de ser professora”.

- “Voltei a estudar, pois pretendo fazer faculdade, quero ter uma vida melhor”.

- “Além de aprendem, voltei para a escola para ver os meus amigos, conversar, ficar por dentro das atualidades, ter um momento de prazer”

É interessante notar que os motivos que trazem os alunos de volta a escola são vários, alguns alegam, a satisfação pessoal, outros motivos de trabalho, a pretensão em fazer faculdade e até de socializar com amigos.

Partimos para a próxima temática, sobre o atraso no processo e escolaridade:

- “Estou atrasada em relação a escola, pois tive que parar para cuidar de meus filhos enquanto o meu marido trabalhava, mas agora estão todos crescidos e posso voltar a estudar”.

- “Quando eu era criança tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe que tinha muitos filhos e o meu pai foi embora de casa, como sou o mais velho tive que parar de estudar para ajudar a minha mãe”

- “O trabalho foi sempre um grande problema, pois a maioria das vezes o horário do emprego era no mesmo horário que da escola”.

- “Eu morava na roça e lá não tinha escola, meus pais eram muito pobres e sempre mudavam de sítios e cada veze ia para mais longe”.

Os apontamentos indicam que o trabalho sempre foi um dos motivos que levam os alunos a abandonarem a escola, pois precisam optarem ou trabalham e se sustentam ou estudam e passam necessidades. Outra alegação perante as alunas do sexo feminino é sobre a criação dos filhos, muitas são mães muito cedo e não há outra alternativa a não ser cuidado com os filhos.

Sobre a última temática, o que pretende fazer após a conclusão da educação básicas, tivemos as seguintes respostas:

- “Ainda não sei, pois vai depender das minhas condições financeiras, se eu tiver condições quero fazer um curso para aprender a falar inglês, acho muito bonito que fala”.

- “Pretendo fazer um curso de Técnico de Segurança do Trabalho ou

Logística, acho boa a profissão”.

- “ Quero fazer faculdade para ser professora, este sempre foi o meu sonho e sei que posso conseguir”

- “ Quero conseguir um emprego melhor, com carteira assinada e ter um plano de saúde para a minha família, pois trabalho hoje sem registro e ganho pouco”,

- “Quero fazer concurso para a Policia Civil!”

A perspectiva sobre a sua formação futura apresenta várias vertentes, uns querem ser professores, outros fazer cursos técnicos, concursos públicos, mas tem aqueles que não sabem o que pretende, pois precisam analisar os fatores financeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensino-aprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legitima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, sejam por motivos econômicos, sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

Na realidade, a prática docente tem uma parcela não só significativa na relação professor e aluno, mas quase que definitiva em todo o processo. A arrogância didática do detentor do saber e a "segurança" que o mesmo tem de que seu poder, seu conhecimento ilimitado são suficientes, pode produzir um aprendizado equivocado e covarde, uma vez que este acredita que a culpa é somente do aluno quando os resultados não condizem com as suas expectativas.

REFERÊNCIAS:

AJALA, Michelle Cristina, ALUNO EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR

MONOGRAFIA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus

Medianeira, 2011

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. 20011. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (org.). Da escola carente à escola possível. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. Pedagogia em Foco, Vitória, 1993. Disponível em:. Acesso em: 20 de maio de 2015.

BERNARDIM, M. L. Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das

contradições na EJA em Guarapuava-Pr. Dissertação de mestrado –

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 20/05/2015. Acesso em: 21 maio 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. In: Sinopse Estatística da Educação Básica: Senso Escolar, 2006. 2008. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4336#. Acesso em: 20 maio 2015

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL). Parecer Nº. 11/2000 - CEB - Aprovado em: 10 de maio de 2000

CARDOSO, Jaqueline e FERREIRA, Maria J. de Resende. INCLUSÃO E EXCLUSÃO: O RETORNO E A PERMANÊNCIA DOS ALUNOS NA EJA. Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27.

Acessado em 25/05/2017

CERATTI, M. R. N. Evasão escolar: causas e consequências. Disponível em www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf? Acesso em 20/05/2015.

CONSTITUIÇÃO. República Federativa do Brasil.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 20 maio 2017.

FERRARI, S. C. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf . Acesso em: 20 maio 2015.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 36º ed.

_____, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17º edição.

_____, Educação Como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007,30º edição.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. O que é Pedagogia, Brasiliense, 2008.

HAGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF. Acesso em

20/05/2015.

MACHADO, Maria Margarida. Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (93/ 96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia. Goiânia, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFG.

RAMALHO, R. A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações.

2010. Disponível em: http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-EvasaoEscolar-e-o-Analfabetismo-Breves--Consideracoes/pagina1.html. Acesso em: 20/08/2017.

Revista Escola, http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/jovens--15-17anos-estao-eja-639052.shtml, acessado em 29/08/2017.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA.

Revista Brasileira de Educação. n.24. set-dez 2003.

SILVA, Débora Macedo, A PRODUÇÃO DE VÍDEOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA PERSPECTIVA SÓCIO--CONSTRUTIVISTA, Monografia, Universidade do Estado da Bahia- UNB, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes. A Política Educacional. Disponível em: <http://www.educacaoonline/a_política_educacional.asp?f_artigo=325>. Acesso em: 25/08/2017.

SOUZA, A. B. A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: Contribuição à compreensão do cotidiano escolar.

Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, 1994.

SOUZA, O. M. C. G. de, ALBERTO, M. de F. P. Trabalho Precoce e processo de escolarização de crianças e adolescentes. Psicologia em estudo. Maringá, v. 13, n. 4, p. 713-722, out-dez, 2008.

TEDESCO, R. CARLOS. O Novo Pacto Educativo, Editora Ática, 1998

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997, Cap. 4: Começando a definir a metodologia. p. 44-47.

A IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARIA COSTA DA SILVA

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Brincar ajuda as crianças a entender o mundo e descobrir como seus corpos funcionam. Por milhares de anos, brincar tem sido uma tradição de infância. Não regulamentada e não estruturada, passou de geração em geração. Mesmo durante períodos de imenso desafio, como a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial na Alemanha nazista, as crianças encontraram maneiras de brincar. Brincar é voluntário, é prazeroso, oferece uma sensação de engajamento, te tira do tempo. E o ato em si é mais importante que o resultado. O brincar nutre as relações consigo

mesmo e com os outros. Alivia o estresse e aumenta a felicidade. Desenvolve sentimentos de empatia, criatividade e colaboração. Apoia o crescimento da robustez e do grão. Quando as crianças são privadas de oportunidades para brincar, seu desenvolvimento pode ser significativamente prejudicado.

Palavras-chave: Felicidade; Prazeroso; Voluntário.

INTRODUÇÃO

A brincadeira infantil é definida como uma atividade agradável, livre e espontâneo, sem propósito específico, mas muito útil para o desenvolvimento da criança. As conotações de prazeroso, livre e espontânea do jogo são fundamentais e, portanto, devemos garanti-los com nossos acompanhamento inteligente.

Segundo Kishimoto (2005, p.20):

O valor experimental: deixa que as crianças explorem e manipulem os brinquedos; valor da estruturação: dá suporte à construção da personalidade infantil; valor da relação: oportunizar a criança a interagir com seus pares e com adultos, com os objetos e o ambiente em geral; valor lúdico: verificar se os objetos estimulam a ação lúdica.

A criatividade é inerente a todos os seres humanos, não é nem para os ricos, nem para os pobres, nem dos inteligentes nem dos que não são, é uma característico da espécie humana.

Quem acompanha as crianças durante a fase da educação deve estimular o desenvolvimento da criatividade, para que possam lidar com a resolução de problemas e assumir a responsabilidade. Deve-se incentivar então nas crianças a criatividade a todo custo, para que elas sejam preenchidas com idéias e ilusões, e adquirir uma série de preparações que lhes permitem desfrutar do mundo a que as cerca.

Johan Huizinga, historiador holandês, escreveu uma obra clássica para estudiosos do jogo chamado Homo Ludens, um livro de verdade emocionante. Lá Huizinga adverte como o jogo acompanhou a espécie humana desde o seu aparecimento na Terra e chama a atenção em autores como Brueghel “The Elder”, pintor que viveu em 1560, que representou um série de jogos, 81 no total, que não estão longe muito do que são os jogos básicos de hoje. Sabe-se, por exemplo, que o chocalho que acompanhou durante as fases iniciais de nossa vida tem antecedentes pré-históricos que nos levam a pensar que existiu como elemento lúdico praticamente desde o amanhecer da humanidade.

“O jogo está na base da cultura”, diz Huizinga, uma frase muito profunda que fornece um ponto de partida para estudar para a espécie humana, o que poderia ser feito perfeitamente seguindo o caminho que ele tem.

O homem sempre jogou e como ele joga hoje, na era da informação, em meio a computadores e videogames, que, aliás, podemos dizer, não é a melhor opção de espaço lúdico para o desenvolvimento.

Sigmund Freud disse muito apropriadamente: “Uma criança brinca não só para repetir situações prazerosos, mas também para elaborar os que foram dolorosos ou traumáticos.” A ludoterapia é um

elemento muito importante para muitos tratamentos e, nesse sentido, na medida em que o jogo permite trazer uma grande quantidade de situações que afligem as crianças, é muito útil como terapia.

A ORIGEM DOS JOGOS

Para compreender a origem e o significado dos jogos tradicionais infantis é preciso recorrer as raízes folclóricas.

Os estudos clássicos garantem que as determinações das origens brasileiras se devem a mistura de três distintas raças que são: a vermelha, a negra e a branca provinda dos colonizadores.

A história da colonização brasileira trouxe a descoberta e a exploração econômica do "pau-brasil" por Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Fernando Magalhães em 1500.

Em 1532 os portugueses já estavam adaptados ao Brasil, proveniente do convívio com os trópicos da Índia e da África. A colonização portuguesa se deu em São Vicente e Pernambuco através da exploração dos escravos e mais tarde pelos negros.

A miscibilidade do povo colonizador é responsável pelo crescente número de mestiços pela extensão territorial do Brasil. Essa miscigenação é maior do que a população em relação ao tamanho do país.

As índias brasileiras idealizavam a figura de Moura- Encantada por serem muito parecidas com sua fisionomia. Como as índias eram muito dóceis facilitava a aproximação dos portugueses, aumentando com isso o número de mestiços entre os brancos e índios para desbravarem os sertões. Como os negros não eram acostumados com os trabalhos domésticos e o cultivo da terra fez com que os portugueses utilizarem eles nos serviços de campo, de engenhos, serviços domésticos e outros.

A nacionalidade brasileira é formada pela mistura do índio e negro com o branco, formando com isso o elemento branco. Com a vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil foi marcante a presença do elemento branco.

As bandeiras e as estradas constituídas em sua maioria de mestiços entre brancos e índios permitiram a rápida miscigenação da população primitiva. Antes da abolição da escravatura no séc. XIX começou a chegar no Brasil imigrantes de origem mediterrânea e germânica (portugueses, italianos, espanhóis, alemães e outros) para trabalhar como mão- de-obra escrava em diferentes épocas como as de 1888 a 1897 e as de 1906 a 1984, que voltaram mais tarde no período de 1920 a 1930.

O povo brasileiro é formado pelo cruzamento das raças brancas, ameríndias e africanas. Esse cruzamento volta o ocorrer com os povos europeus e asiáticos para compor a população atual.

Com a mistura da população veio também seu folclore. O folclore brasileiro com a miscigenação recebeu nova cara. As características portuguesas permaneceram de acordo com o professor Cyro dos Santos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Não se sabe ao certo o que é considerado cultura lusobrasileira.

Antes de vir para o Brasil, os por-

tugueses receberam influência europeia, africana e peninsular.

Os primeiros colonizadores trouxeram o folclore lusitano, o qual incluía os contos, histórias, lendas e superstições que foram adocicadas pelas negras como também os jogos, festas, técnicas e valores.

Os folclores portugueses têm tradições europeias. Aquelas que não eram de origem portuguesa sofreram transformações com as novas gerações lusobrasileiras.

A tradição milenar do folclore constata nos jogos tradicionais infantis a pipa. Foi introduzida no Maranhão por volta do séc. XVI pelos portugueses e é de procedência oriental. As pipas eram utilizadas primitivamente pelos adultos em estratégias militares e com o passar do tempo transformam-se em brinquedos infantis.

Os papagaios de papel são bastante antigos no Oriente. Atualmente na Ásia os homens de meia idade divertem-se com os papagaios de papel verificados na Coréia, China e Japão.

O papagaio de papel foi divulgado na Europa e na América pelos portugueses.

Este jogo é conhecido com diversos nomes demonstrando com isso a influência portuguesa com as denominações de papagaio, arraia e raia.

Houve influência do Oriente na Europa e na África. Na literatura africana existe influências vindas da Ásia e da Europa. Ainda há que se considerar a presença de portugueses, italianos e outras etnias vivendo, há séculos no Continente Africano.

As diversas hipóteses da origem do folclore são parecidas em diversos países. São elas:

1) As histórias se originam na humanidade primitiva e todas as raças conservamnas através de suas migrações;

2) Há em tempos passados um contato direto entre as diversas raças humanas, graças ao qual os contos são transmitidos de uma tribo a outra; e

3) Há uma tal semelhança entre a mentalidade de diversas raças durante a fase primitiva de seu desenvolvimento, que elas podem ter inventado ao mesmo tempo as estórias, independentes umas das outras.

Todas as hipóteses tentam explicar o aparecimento semelhante dos contos e jogos em diversos países, a da imigração, a origem das estórias na humanidade primitiva e a criação independente das mesmas por diversos povos.

Foi através da miscigenação que os tradicionais infantis ficaram conhecidos em todo o mundo.

O JOGO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Alguns autores têm uma definição sobre o jogo e a educação a partir de seu tempo histórico.

Huizinga (1993), um importante filósofo afirma que o jogo era uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas, absolutamente obrigatórias dentro de um fim em si mesmo,

acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Um dos teóricos que ilustra a importância do lúdico na educação foi Célestin Freinet (In: Elias, 2000), que acredita em uma escola ativa, propiciando o desenvolvimento dos interesses e na formação social da mente. Ele acredita que o jogo é umas atividades educativas, que estava ligada ao trabalho-jogo. Assim a criança dedica-se ao trabalho como sendo um jogo que dava prazer e satisfação.

Sua pedagogia incentiva as aulas fora do ambiente escolar, o trabalho coletivo e o comunitário.

Segundo Carvalho e Pontes (2003, p. 48):

A brincadeira é uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. A brincadeira enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque o faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens.

Pestalozzi (In: Almeida, 1998) foi um dos precursores do construtivismo, conservando em sua metodologia alguma característica: o ensino pela experimentação, o incentivo ao diálogo, o ideal da educação, fazendo desabrochar o ser como um todo, em suas plenas potencialidades e, principalmente, colocando o aluno como centro da ação, ao dizer:

"o círculo do saber, pelo qual o homem se torna feliz em sua condição, é pequeno. E esse círculo começa bem próximo dele, em torno de seu ser, das suas relações mais íntimas".

A pedagogia de Fröebel (2001) caracteriza-se por ser uma educação esférica. Os conhecimentos do homem são passados para as gerações mais novas. Cada um exercia sua ação por iniciativa própria ou por influência de alguém. Os alunos aprendem em contato com o real, interagindo com os objetos e tomam consciência deles, assim como a influência exercida em suas vidas.

Fröebel (In: Almeida, 1998) afirma que a escola deveria considerar a criança como agente criador e despertar, mediante estímulos, as suas faculdades próprias para a criação. Segundo o pensador, a melhor forma de conduzir a criança à atividade, à auto expressão e à socialização seria através dos jogos.

Dewey (In: Almeida, 1998) afirma que o jogo fazia parte do ambiente natural, ao passo que as referências abstratas e remotas não correspondem ao interesse da criança. Em suas palavras: somente no ambiente natural da criança pode haver um desenvolvimento seguro.

Wallon (In: Galvão, 2002) acredita que a educação deve atender a formação do indivíduo e a da sociedade através da integração entre o indivíduo e o outro pelo seu social e individual. O caráter emocional se desenvolve nos jogos. Seus aspectos relativos à socialização. O jogo para Wallon propicia a relação com o outro através das descobertas.

Freud (In: Almeida, 1998) acredita que a atividade lúdica pertence a infância.

Afirma também que o jogo desenvolvido pela criança faz com que esta crie o seu mundo, reordenava suas ideias e a percepção da realidade.

O JOGO PARA PIAGET

Para Piaget a brincadeira é considerada uma conduta livre, espontânea, onde a criança expressa a sua vontade e o seu prazer que a brincadeira lhe dá.

Piaget acredita que o jogo era essencial na vida da criança. Constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, uma vez que as crianças, quando jogam, assimilam novos elementos e podem transformar a realidade.

O desenvolvimento infantil para Piaget ocorre de quatro manifestações:

esquema, assimilação, acomodação e equilibrarão.

Como afirma Piaget (1974, p.13):

O indivíduo tende a um equilíbrio, que está relacionado a um comportamento adaptativo em relação à natureza, que por sua vez sugere um sujeito de características biológicas inegáveis, as quais são fonte de construção da inteligência. O desenvolvimento e caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico: com este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio.

Quando a criança aprende acrescenta algo novo em seu universo. Quando o aprendizado se dá, a estrutura modifica-se. Piaget define esquema como sendo estruturas intelectuais que organizam os conceitos pela forma em que são percebidos, classificados em grupos, de acordo com características comuns.

Portanto são estruturas do desenvolvimento cognitivo que se transformam.

A assimilação da criança ocorre através da integração de um novo dado perceptual, motor ou conceitual dos esquemas existentes. Estes esquemas podem ser ampliados e transformados.

A acomodação cria novos esquemas ou modifica os velhos esquemas. Ambas as ações modificam a estrutura cognitiva, o estímulo é assimilado automaticamente. A acomodação é sempre o produto final.

Em síntese a acomodação é a responsável pelo desenvolvimento (mudança qualitativa) e a assimilação pelo crescimento (mudança quantitativa).

Piaget determina a equilibrarão como sendo o mecanismo auto regulador, necessário para assegurar a interação da criança com o meio ambiente. Quando não existe o equilíbrio entre assimilação e acomodação ocorre um desequilíbrio. Para que o equilíbrio se desenvolva de novo o organismo ativo o processo de equilibrarão, que é o mecanismo interno que os regula.

Explicando: quando a criança assimila um estímulo, ela tenta fazer uma acomodação, modificando um esquema velho e criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação de um estímulo e, nesse mesmo momento, o equilíbrio é alcançado.

O conhecimento ocorre a partir da

ação do sujeito sobre a realidade. Ao agir sobre os objetos, as crianças, estruturam seu tempo e espaço. Desenvolvem a noção de casualidade, chegando à representação e finalmente à lógica.

O conteúdo de um jogo só terá valor se considerarmos o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra. Na assimilação é necessário que ocorra o uso adequado dos jogos para cada fase de desenvolvimento.

Piaget ressalta a importância do jogo, focalizando na relação da criança com o mundo dos adultos, ao perceber as coisas de forma estranha, pela falta de compreensão da realidade que a cerca, por exemplo, algumas regras, atitudes e conceitos que são determinados (hora de dormir, comer, tomar banho, não mexer em certos objetos etc.). A criança procura satisfazer as suas necessidades afetivas e intelectuais, assimilando por vontade própria a realidade, resultando num equilíbrio pessoal do mundo físico e social provido pelos mais velhos.

Piaget percebeu que o jogo adota regras ou adapta a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções, ainda espontâneas, mas, imitando o real.

A relação entre o jogo e os mecanismos envolvidos na construção da inteligência segundo Piaget destaca a influência afetiva do jogo como sendo o instrumento incentivador e motivador no processo de aprendizagem, já que este dá à criança uma razão própria que faz exercer de maneira significativa sua inteligência e sua necessidade de investigação.

Desde que a criança nasce se adapta ao mundo exterior através de suas ações reflexas, que darão início aos esquemas sensório-motores fundamentais para o desenvolvimento do jogo. Nesta fase, atividade intelectual presente na criança é a da natureza sensorial (percepção, sentido) e motora (ação, movimento). A principal característica é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa os objetos mentalmente. Sua ação é direta sobre eles, já que não dependem de um pensamento lógico e sim da ação motora. Essas atividades serão o fundamento da atividade intelectual e futura. A estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro. Sua conduta social, neste período, é de isolamento e indiferença (o mundo é ele).

Em cada período do desenvolvimento sensório-motor, surgem novas aptidões e aumenta o autocontrole da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade exige que os profissionais da educação encarem o jogo sob duas perspectivas. Os mais tradicionais o veem como uma atividade, especialmente da escola, pois impede no planejamento e na organização, caracterizado pela escolha livre. Por lado outro lado, os mais avançados adotam uma postura aparentemente evoluída, devendo ser realizados pelos adultos sob o pretexto de ocasionar excesso de diretividade. Nenhuma das condições está certa, pois o profissional do brincar não pode intervir na brincadeira da criança, como também não pode deixá-la sem direção, para escolher a sua brincadeira favorita.

Para ser um bom profissional espe-

cialista no brincar é preciso ter algumas características: extrapolar o limite do conhecimento aliá-lo à sua prática, ter um movimento dialético que inclui atitudes, posturas, valores, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de interação, relação com o contexto e bom senso.

O papel do professor é orientar e supervisionar: ele deve permitir as brincadeiras livres, sem imposições, deixando a criança atuar por livre e espontânea vontade.

O educador deve estar presente e pronto para ajudar, quando necessário, criando um ambiente agradável e de confiança para o desenrolar as brincadeiras, deve favorecer os jogos, sugerir estímulos adequados e deixar que as crianças encontrem soluções para os problemas e não oferecer "soluções prontas".

É importante que a ação do educador se oriente no sentido de ampliar o repertório das crianças no ponto de vista cultural e linguístico. Portanto os educadores exercem a tarefa de alimentar o imaginário infantil de forma que as atividades se enriqueçam e à medida que as relações vão se estabelecendo e se tornam mais complexas.

Compreendendo e conhecendo a evolução das crianças, o educador pensará no tipo de atividade que irá propor com clareza de intenção, definido como ela será realizada, prevendo a ocupação do espaço e o limite do tempo para permitir a realização dos movimentos infantis em sua totalidade.

Os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e cada uma em particular através das brincadeiras e também pode registrar as capacidades do uso das linguagens assim como de suas capacidades do uso das linguagens assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais.

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar ás crianças à possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. E através dos jogos de regras e de construção as crianças poderão elaborar de forma pessoal e independente de suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.

É preciso, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois sempre há objetos didáticos que orientam a questão.

Portanto o papel do educador da infância, nos jogos, além de mediar as relações, é o de provocar. Provocar a criança em todos os sentidos, fazendo com que elas se sintam instigadas a procurar, a imaginar, a se interessar, a questionar novas possibilidades e principalmente a encontrar diversas respostas para o mesmo problema. Assim tomando estas crianças em indivíduos bem formados e, acima de tudo, dispostos a buscar sempre o novo, característica que os torna mais investigadores, mais questionadores.

O jogo é um excelente instrumento para motivar as crianças a usarem a sua inteligência para superar os obstáculos cognitivos e emocionais. O jogo propicia também um momento livre, no qual as

crianças desenvolvem a sua criatividade e a sua imaginação.

Ao brincar a criança descobre e compartilha novas experiências no convívio com outras crianças. Correndo, pulando, participando, sozinha, aos pares ou em grupo, as crianças criam e recriam seu mundo com quem estiver ao seu alcance.

Brincar é a fonte de interação da atividade Educativa, além de exercer o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O brincar, como forma de atividade humana que tem grande predomínio na infância, encontra assim, seu ligar no processo educativo. Sua utilização promove o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, P. História Social da criança e da família, Rio de Janeiro, Livro Técnico e Científico, 1981, 2a ed.

BROUGÉRE, Guilles. Brinquedo e Cultura, São Paulo, 2001, 4a ed.

DUMAZEDIER, J. Questionamento teórico do lazer, Porto Alegre, 1975.

CÂMARA, L. Dicionário do Folclore Brasileiro, Rio de Janeiro, Edíouro, 1998, 9a ed.

CARNEIRO, M. A . B. Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores, São Paulo, Articulação, 2003.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes; I. D. Bichara (Orgs.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (pp.15-30). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

FREIRE, P. Educação e mudança, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Madalena. A paixão de conhecer o mundo. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

FRIEDMANN, A. (org). O direito de brincar: a brinquedoteca, São Paulo, Scritta/ ABRINQ, 1992.

FROEBEL, Friedrich A. A Educação do Homem, Passo Fundo/ RS. Editora

Universitária, 2001.

HUIZINGA, J. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura, São Paulo, Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação, São Paulo, Cortez, 2003, 7a ed.

KISHIMOTO, T. M. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação, Rio de Janeiro, 2003, 10a ed.

MARCELINO, M. C. Lazer e Educação, Campinas, Papiros, 1987, 2a ed. OLIVEIRA, Vera B. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos,

Petrópolis / RJ, Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta k. Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo Sócio- histórico, São Paulo, Scipione, 2000, 4a ed.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. SOLÉ, Isabel et al. Aprender e Ensinar na Educação Infantil, Porto Alegre,

Artmed,1999.

WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola, São Paulo, Cortez, 2001, 5a ed.
WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil,

Petrópolis/RJ, Vozes, 2002, 11a ed.

ZABALZA, Miguel A . Qualidade em Educação Infantil, Porto Alegre, Artmed, 1998.

O LÚDICO E A MATEMÁTICA

MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA

RESUMO

A Brincadeira faz parte do mundo da criança, pois está presente á milhares de anos no contexto social do ser humano.

Desde que nasce o homem começa a aprender, tratar esse aprendizado com o lúdico não está abandonando a importância de seu conteúdo, ao contrário, através das brincadeiras e jogos a criança cria situações naturais para receber esses conhecimentos, possibilitando o desenvolvimento da comunicação, percepção, imaginação, fantasia e sentimentos, desta maneira comunicando-se com o mundo e com a si mesma a fim de estabelecer um desenvolvimento integral.

Neste contexto os jogos relacionados com ensino da matemática têm grande importância, desenvolve o raciocínio lógico e a criatividade do aluno, através do lúdico.

Estimula o aluno a pensar, uma forma de aprendizado diferente onde unimos recreação com aprendizado e o aluno podem chegar a resultados matemáticos de forma diferentes.

O ensino da matemática avança apoiado em pesquisas didáticas na área, e com isso a maneira de ensinar matemática também modifica, saindo daquele método tradicional, onde passavam na lousa fórmulas e mais fórmulas em que o aluno tinha que decorar sem mesmo saber o porquê do que estava aprendendo.

PALAVRA CHAVE : Jogos, didática, educação, aprendizado, desenvolvimento, educador, matemática, brincar

INTRODUÇÃO

Raciocínio do professor é preciso respeitar o processo de aprendizagem do aluno.

É preciso tornar a matemática prazerosa, dando espaço para a Foi escolhido como objeto de pesquisa os jogos relacionados com o ensino da matemática, onde a meu ver tem grande relevância, pois estimula a criatividade do indivíduo.

A matemática não deve ser considerada como um “bicho papão”, onde as crianças são obrigadas a decorar fórmulas sem significados (pelo menos é o que eles acham) e acompanhar a criatividade através de jogos e desafios.

Quando a criança se sente estimulada, ela aprende com mais facilidade, devemos relacionar sempre a matemática com as outras matérias, elas sempre estão relacionadas direta ou indiretamente, usamos matemática em biologia, história, geografia, artes etc.

Devemos considerar o que o aluno já sabe, muitos no seu dia a dia usam

a matemática sem mesmo perceber, ao comprar um lanche na cantina, indo ao supermercado, não podemos esquecer que ele vive em uma sociedade, não podemos ensinar somente coisas de dentro de uma sala de aula, devemos trazer o seu convívio para dentro da sala.

Pois existe uma matemática ensinada na escola, mas também existe um conhecimento matemático que os alunos trazem para a escola, adquirido no meio onde vivem as suas relações sociais e culturais.

Sendo assim podemos trabalhar a matemática de forma lúdica através de jogos, para que se torne um aprendizado mais prazeroso.

Usando o jogo como forma de aprendizado estamos estimulando a criança a pensar, fazendo que ela aplique sua inteligência e seu raciocínio de uma forma prazerosa no sentido de obter um resultado, seja através de desafios a ela apresentado, também estamos reforçando a afetividade, trabalhando em grupo. O Importante que ela aprenda com seus erros, não sendo uma forma traumática.

Trabalhar com jogos favorece que princípios básicos característicos das aprendizagens sejam garantidos. Os jogos convidam a uma participação ativa e suas experiências, pois ao jogar , as crianças exploram, perguntam e refletem sobre a realidade e as formas culturais nas quais vivem, desenvolvendo-se psicológica e socialmente, além de ser excelentes oportunidades de interação com o outro (crianças ou adultos).

O jogo contribui de forma prazerosa no desenvolvimento global da criança quanto aos aspectos da inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade, desenvolvimento também o espírito de iniciativa, autonomia, poder de decisão, enfim a sua personalidade.

É brincando que a criança aprende a esperar sua vez, a lidar com as frustrações, a conviver, ganhar e perder.

1. CONTEXTO HISTORICO DA LUDICIDADE

A história da humanidade a partir da Idade Média mostra que os jogos, embora sempre presentes nas atividades sócias educacionais, não eram vistos como um recurso pedagógico capaz de promover a aprendizagem como um todo, mas tendo como foco as atividades recreativas. Ariés (1981) afirma que “Na Idade

Média, os jogos eram basicamente destinados aos homens, visto que as mulheres e as crianças não eram consideradas cidadãos e, por conseguinte, estando sempre à margem, não participavam de todas as atividades organizadas pela sociedade”. Ariés relata que apenas os homens podiam participar dos jogos, pois nessa época as mulheres e as crianças não exerciam esse direito, por não serem considerados cidadãos. Na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas e tinham que trabalhar, raramente os meninos era inserido nas brincadeiras.

No Renascimento, começa uma nova concepção de infância tendo como características o desenvolvimento da inteligência mediante o brincar, alterando a idéia anterior de que o jogo era somente uma distração.

Nesse contexto, Kishimoto (2002, p. 62) afirma que "O renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo". Sendo assim utilizando esse instrumento para a aprendizagem e os seus conteúdos escolares.

A autora confirma a informação de que durante o Renascimento o jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de áreas como história e geografia, com base de que o lúdico era uma conduta livre que favorecia o desenvolvimento da inteligência, facilitando o estudo. Iniciando um processo de entendimento por parte das sociedades, com relação a algumas especificidades infantis, mudando a concepção de que as crianças eram adultas em miniatura.

No Romantismo o jogo é visto como espontaneidade da criança, que com sua consciência poética do mundo, reconhece a mesma como uma natureza boa, mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora passageiras, a criança é vista como um ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade, semelhante à alma do poeta.

Froebel 1913 foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Ao elaborar sua teoria da lei da conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o constitui como elemento importante no desenvolvimento integral da criança.

No Brasil, o lúdico surgiu nas raízes folclóricas nos quais diversos estudos mostram que as origens brasileiras são as misturas de três raças, negros, índios e portugueses, durante o processo de sua colonização. Em virtude da ampla miscigenação étnica, a partir do primeiro grupo de colonização, fica difícil precisar a contribuição especifica de brancos, negros e índios nos jogos tradicionais infantis atuais no Brasil.

É bastante conhecida a influencia portuguesa através de versos, adivinhas e parlendas. Sobre isso Kishimoto (2002, p.22), afirma que (...) " Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo ninada com cantigas de origem portuguesas. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como, jogo o de saquinho (ossinho), amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao

Brasil, sem dúvida por intermédio dos primeiros portugueses". Posteriormente, no Brasil receberam novas influencias aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio.

As brincadeiras e as cantigas, que fazem parte da cultura brasileira, receberam fortes influências dos portugueses, não descartando a contribuição de outras culturas de povos, como a do negro e do índio.

Desta forma o fato de colocar as brincadeiras, as atividades lúdicas na educação infantil vem sendo discutida por muitos pensadores e educadores, bem como que a formação do educador seja de total responsabilidade pela permanência do aluno na escola, para adquirir valores, melhorar os relacionamentos entre os colegas na sociedade, que é um direito de todos.

A grande importância de fazer com que o lúdico tenha sua funcionalidade na aprendizagem estará garantida se o educador estiver preparado para realizá-lo. Sua ineficiência será clara se o profissional não possuir o conhecimento necessário e essencial para educação lúdica, e condições suficientes para socializar o conhecimento e predisposição para levar isso para frente.

2. UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA

Em certa época pensou-se que a matemática se ocupava do mundo que nossos sentidos percebem, e foi somente no século dezenove que a matemática pura se libertou das limitações sugeridas por observações da natureza. É claro que a matemática surgiu como parte da vida diária do homem.

O homem de alguma forma sempre usou cálculos, usando as ferramentas que dispunham em cada época.

Comparavam quantidades com dimensões de alguns objetos, utiliza parte do corpo para contagem e depois muitos símbolos.

Não podemos afirmar precisamente sobre a origem da matemática, seja da aritmética seja da geometria, pois o que temos na história talvez não conste o mais antigo escrito.

Segundo Carl B.Boyer “Foi somente nos últimos seis milênios, numa carreira que pode ter coberto milhares de milênios, que o homem mostrou capaz de por seus registros e pensamentos em forma escrita”. Boyer (1974 pag.4)

Tivemos muitos matemáticos importantes que até hoje utilizamos os seus métodos. Podemos destacar:

Descartes, filósofo e matemático francês criador do sistema de coordenadas cartesianas, em 1619, escreveu uma obra monumental, chamada Discurso sobre o

Método. Esta obra continha um trabalho matemático intitulado “A Geometria”, que estabelecia os fundamentos de um novo ramo da matemática, hoje chamado Geometria Analítica.

Pitágoras, filósofo grego que viveu no século VI a.c ele fundou a escola pitagórica onde o lema “ tudo é número” .

Era apaixonado pelos números. Dizia que eles poderiam explicar todo o Universo. Foi o primeiro homem a ter afirmado que a terra era redonda e que descobriu também a relação entre o comprimento de uma corda e o som por ela produzido, inaugurando assim à acústica.

Platão, filósofo grego criou a academia de Platão onde o lema era “não entra aqui aquele que ignorar a Geometria.”.

Euclides de Alexandria (300 a.c) foi um dos mais jovens alunos de Platão. Seus primeiros estudos em matemática deram-se em Atenas, desenvolveu trabalhos sobre geometria. Sua grande contribuição para matemática foi seu trabalho sobre Elementos, que se tornou um clássico logo após a sua publicação.

Arquimedes foi um matemático, físico e inventor grego. Um dos mais importantes cientistas e matemáticos da antiguidade. Sua contribuição para a matemática onde para ele “tudo podia ser calculado,

nada é tão grande que não possa ser medido". Arquimedes achou o valor do número pi, para cálculo de uma circunferência, inventou vários tipos de máquinas, quer para uso militar, quer para uso civil. No campo da física, ele contribuiu para a fundação da Hidrostática. Ele teve uma importância decisiva no surgimento da ciência moderna.

Tales de Mileto foi o primeiro matemático a organizar seqüências matemáticas para explicar o método dedutivo.Tales mediu a altura de uma pirâmide por meio da comparação da sombra projetada pela pirâmide e a sombra de uma vara, semelhança de triângulos.

3. DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO

Devemos destacar entre os métodos de ensino a teoria construtivista onde o indivíduo é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento.

Principais influenciadores que defendem a teoria construtivista: Wallon, Piaget e Vygotsky.

Segundo Wallon o conhecimento se dá através do emocional, a criança desde que nasce já começa a utilizar destas emoções, seja através do choro, das expressões corporais, onde com o passar do tempo o ser humano consegue controlar melhor estas emoções, seja através do choro, das expressões corporais, para Wallon o professor precisa dar esta liberdade de expressão, gestualidade, levando sempre em conta o seu ritmo de aprendizagem.

Piaget "a criança não é um adulto em miniatura" é preciso respeitar o seu desenvolvimento, em cada fase a criança adquire certo conhecimento o processo de aprendizagem e de forma gradual.

À mediada que a criança cresce vai adquirindo novas capacidades.

Piaget é de grande importância na teoria construtivista, onde ele defende que precisar ser respeitado o limite de cada ser humano, dando a ele liberdade de pensar, questionar, estimulando a sua criatividade, onde cada aluno precisa ser tratado de forma individual, respeitando assim o processo de aprendizagem. Propiciar o convívio em grupo, respeitando as considerações de cada aluno, deixar que o mesmo tenha condições de aprender com os seus próprios erros.

Na concepção construtivista de Piaget, o conhecimento humano se constrói na interação homem com o seu meio.

"Os conhecimentos lógico-matemáticos não são hereditários porque são adquiridos (construtivismo), por vezes, mesmo com dificuldades, e dão lugar a uma espécie de aprendizagem muitas vezes confundida com as aprendizagens autênticas." Piaget. (1981 p.347)

Segundo Vygotsky o ser humano já nasce inserido em uma sociedade, que em primeiro momento é a família, estabelecendo as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros.

O homem sofre influência direta do meio em que vive.

Na visão construtivista de Vygotsky o desenvolvimento do ser humano ocorre de fora para dentro, a criança absorve todos os conceitos pela interação com o

meio ambiente. Com esta teoria construtivista só vem a contribuir para um ensino de melhor qualidade, respeitando o limite do aluno, trabalhando em conjunto, propiciando diálogo, troca de idéias em sala de aula, questionamentos, ajuda mútua entre alunos e professores.

O professor passa a ser um estimulador de curiosidade, estimula o aluno a querer saber, conhecer e pesquisar, buscar o conhecimento, passa ser um mediador. Com o construtivismo podemos dizer que o processo aprendizagem se torna mais dinâmico, pois os alunos passar a perceber que o conhecimento faz parte de seu cotidiano.

"O ensino da matemática deveria ser, sem dúvida, a área mais diretamente beneficiada pelo conhecimento da matemática da vida cotidiana. Na sala de aula, a professora que ensina matemática não poderá distinguir a matemática formal da matemática enquanto atividade humana."

"O ensino da matemática se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem. Apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados." Carraher, Schliemann (2003, pg 21-22)

4. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

- Decorar fórmulas não ensina a pensar
- Vale contar nos dedos e usar calculadora
- O trabalho com grupos rende muito mais

A matemática não deve ser vista apenas como pré-requisito para estudos posteriores. É preciso que o ensino da disciplina esteja voltado à formação do individuo, que utiliza o conceito de matemática no seu dia a dia, seja na hora de ir ao supermercado, seja na feira, na hora de usar o computador, etc.

5. O LÚDICO E A MATEMÁTICA

Levando em consideração a teoria construtivista, através do jogo podemos estimular aos alunos aprenderem matemática de uma forma mais prazerosa, não se limitando a simplesmente decorar fórmulas, mas sim estimulando a vencer desafios e usar toda a sua capacidade e criatividade.

Não devemos deixar à matemática se transformar em algo rígido, acabado, chato, sem finalidade onde o aluno usa apenas a memória, não desenvolvendo as habilidades de extrapolar, resolver situações problemas, raciocinar e criar.

Neste sentido o jogo atua de uma forma favorável tanto estimulando a criatividade do aluno como no relacionamento em grupo, propicia que seja estabelecido o respeito mútuo, e que o relacionamento professor e aluno fique mais estreito.

Com o jogo é possível estimular a inteligência, a criatividade, motricidade e a afetividade.

O professor precisa ter uma boa didática e deixar bem claro como funciona cada jogo, para que não se perca o que realmente deseja atingir.

Um bom planejamento supõe uma definição clara de objetivos a serem alcançados. O estabelecimento de objetivos constitui uma base sólida para a seleção de materiais, conteúdos, métodos, técnicas, estratégias e recursos.

"Planejar um curso consiste não apenas em programar o que ensinar, mas também em selecionar as experiências que deverão ser vivenciadas e as técnicas pedagógicas mais apropriadas para o trabalho escolhido." Rosa Neto (1987,pág.38)

Podemos utilizar o jogo na matemática em qualquer fase do aprendizado, levando em conta o processo de aprendizagem de cada criança.

"Aprendizagem depende, inicialmente, do nível de desenvolvimento mental ou da ´competência, como dizem os biólogos".

"... Podemos intervir no sistema de desenvolvimento cognitivo e aumentar, assim, as chances de fazer progredir a criatividade". Lima, (2000, pg.100-101)

O jogo pode ser utilizado para ensinar formas geométricas, frações, dimensão, conta de adição, multiplicação, divisão, equações, podemos transformar qualquer assunto tratado em aula em um divertido jogo.

Trabalhar em grupo só vem a contribuir, pois é uma forma de trocar saberes, enriquecer o aprendizado, trocando conhecimentos diferentes entre os alunos.

Mas é importante saber como agrupar estes alunos antes de iniciar qualquer atividade, diagnosticar o que cada um sabe do tema em questão.

As escolas ainda têm explorado muito pouco o jogo, considerando que já faz algum tempo que as investigações relacionadas ao tema vêm atribuindo valor destacado ao lúdico como norteador para a aprendizagem. Temos que acabar com esse paradigma, de que depois que crescemos não podemos mais brincar, e aproveitar cada nova situação para aprendermos algo novo. E, se isso puder ser feito através da ludicidade, melhor ainda. O que todo profissional da educação deve saber é que os Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam a prática pedagógica, também apontam a formação de um novo profissional.

6. RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNOS E OS JOGOS.

"A matemática é a chave de ouro que abre todas as Ciências". Duruy

"A matemática é a honra do espírito humano"Whitehead

De acordo com os pensamentos acima se todos soubessem da grande importância da matemática, com certeza dariam muito mais valor ao seu aprendizado.

Mas talvez para isto seja preciso mudar o conceito que o aluno tem desta disciplina, pois quando fala em matemática ele já tem aquele conceito de rejeição, já imagina aqueles números astronômicos, contas sem sentido, coisas abstratas, palavras e conceitos estranhos que nem sabem onde e quando vão precisar usar qualquer coisa destas, então eles já começam o estudo da matemática de uma forma desanimada, mas isto precisa ser mudado, precisamos estimular o raciocínio da criança, fazendo com que ela se

interesse pela matemática, pois ela sem perceber utiliza sempre e uma das formas de estimular isto é através de brincadeiras, na forma de charadas, jogos ou histórias de aventura. “Felizes aqueles que se divertem

com problemas que educam a alma e elevam o espírito”. Fenelon (1950 pag. 33).

Um grande exemplo de que podemos tornar a matemática bem interessante é descrito por o escritor e professor de matemática Júlio César de Mello e Souza, conhecido por Malba Tahan, escritor de um dos livros de maior sucesso o homem que calculava, onde todas as contas a ele apresentadas eram resolvidas em forma de charadas, ele em suas aulas não costumava dar tarefas e sim desafios.

Malba foi um dos grandes incentivadores da adaptação dos jogos na sala de aula.

O jogo ele pode ser considerado como uma estratégia eficaz para que os alunos entendam de uma maneira mais simples os conceitos de números e operações, além de estar educando, desperta o interesse por mais conhecimentos e contribui para um relacionamento em grupo ele é visto de uma forma positiva pelos alunos, pois representa desafio.

Mas para que tudo isto surte algum efeito o professor precisa ter objetivo claro a ser alcançado, para que a implantação do jogo não se perca e não vire simplesmente um jogo sem nenhum fundamento, para que os alunos possam se relacionar de uma forma respeitável, não menosprezando nenhum colega de sala, pois todos estão ali com a mesma intenção aprender.

O professor se torna um mediador, ele passa a criar condições para que os alunos tomem decisões e resolva situação problema sem ter o processo todo dirigido. Cabe ao professor definir a tarefa a ser realizada, dar instruções e sugestões de encaminhamentos, indicar materiais, explicar as regras sobre cooperação entre os participantes e fazer correções de rotas.

Na atividade em grupo tem uma troca de informação aluno com aluno onde o professor é a apenas o instrutor.

O jogo propicia que o aluno aprenda certas matérias de uma forma mais fácil, sem precisar ficar decorando.

Como por exemplo, no aprendizado da tabuada onde o aluno precisa decorar na seqüência os números, mas já através do jogo podemos levá-los a resolver problemas usando o raciocínio, fazendo associações.

7. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR EM GRUPO

Trabalhando em grupo o professor passa a ser o facilitador e organizador de informação, já não mais aquele que só fica enchendo a lousa de lições “complicadas e chatas”, outra vantagem em se trabalhar em grupo e o estreitamento dos laços afetivos entre professor e aluno, tornando as atividades mais prazerosas.

Os alunos trabalhando em grupo vão perceber que, além de buscar a solução para uma situação problema, devem cooperar para resolvê-las.

Desenvolve também a habilidade de expressão e de compreensão.

Estimula ao aluno buscar soluções alternativas, o que ajudará a ampliar seus conhecimentos acerca dos conceitos envolvidos na atividade proposta pelo professor.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje o importante é introduzir matérias ligadas com o cotidiano do aluno, para que ele possa sentir mais interessado, sabendo onde vai poder utilizar cada problema ensinado.

Cada vez mais estamos certos que a matemática não deve ser reduzida simplesmente a um conjunto de procedimentos mecânicos e repetitivos e preciso estimular a construir novos caminhos para chegar aos resultados, e um destes caminhos pode chegar através de jogos.

A partir de pesquisa bibliográfica vemos que a criança aprende enquanto brinca. De alguma forma a brincadeira se faz presente e acrescenta elementos indispensáveis ao relacionamento com outras pessoas. Estudando os autores citados podemos verificar que a ludicidade, e os jogos são meios que a criança utiliza para se relacionar com o ambiente físico e social de onde vive, despertando sua curiosidade e ampliando seus conhecimentos e suas habilidades, nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, e assim, temos os fundamentos teóricos para deduzirmos a importância que deve ser dada à experiência da educação infantil.

Muito mais do que as interações, o jogo proporciona alguns mecanismos fundamentais no desenvolvimento infantil, como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOYER, Carl Benjamim. História da Matemática. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.

BRENELLI, Rosely Palermo. O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e artméticas. 4º ed. São Paulo. Editora Papirus, 1996.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Ana Lúcia. Na vida dez na escola zero. 13º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: Da teoria à prática. 1º ed. São Paulo: Editora. Papirus, 1996.

DANTE, Luiz Roberto Dante. Matemática: Livro do Professor. 1º ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

GOLBERT, Clarissa Seligman Golbert. Jogos Matemáticos 1: Athruma Quantifica e Classifica. 2º ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

SOUZA, Júlio César de Mello, conhecido por Malba Tahan. O homem que Calculava.

73º ed. Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Record, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. Piaget: Sugestões aos educadores. 2º ed.. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

LOPES, Maria da Glória. Jogos na

Educação: criar, fazer, jogar. 6º ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

NETO, Ernesto Rosa Neto. Didática da Matemática. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil, 3 ed. São Paulo, Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PADOVAN, DANIELA.Jogos, on-line ,São Paulo, Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica/introducao-algebra.

SMOLE, KÁTIA CRISTINA STOCCO. Jogos, on-line, São Paulo, Disponível em http://www.mathema.com.br/e_fund_a/jogos/chega_a_zero.html .

Revista Nova Escola edição especial. Parâmetros curriculares nacionais, pág.51-62.

MARTINS, Ana Rita, BIBIANO, Bianca. Revista Nova Escola: Como agrupar meus alunos?São Paulo, março/2009 pág.36-43

FERRARI, Márcio. Revista Nova Escola: matemática divertida. São Paulo. Maio 2005 p ág. 32-35

UMA ANÁLISE SOBRE OS DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

MARIA INÊS OLIVEIRA RAMOS FONSECA

RESUMO

As mudanças ocorridas na sociedade refletiram na educação, especialmente nas formas de ensino e aprendizagem. O professor, como reprodutor do conhecimento, deve se atentar ao novo panorama, porém, sua formação ainda se distancia dos desafios que ele encontra na sala da aula. Este trabalho parte desse entendimento e busca discutir sobre a formação docente, a partir do cenário contemporâneo da educação brasileira. Para tanto,fez uso de uma metodologia de natureza qualitativa, com revisão bibliográfica. Por meio da discussão fomentada, é notório a urgência de um sistema nacional de formação docente, que integre todas as áreas do seu crescimento profissional.

Palavras Chave:prática docente, formação docente, desafios contemporâneos.

1. INTRODUÇÃO

O sistema educacional brasileiro segue o contexto de desenvolvimento social, urbano, cultural e, sobretudo, econômico do país, passando por mudanças notórias desde os primeiros processos de sua consolidação, datado ainda do período colonial. Atualmente, busca se manter por meio de um modelo detentor de relações pedagógicas que se configuram além da correspondência direta entre um professor que ensina e um aluno que apren-

de (AZANHA, 2006), transformando-se em uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, se fundamento no exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade (SCHEIBE, 2008).

Essa atual conjuntura é permeada pelo avanço tecnológico, que tem em sua essência, a expansão acelerada da informação. Desta forma, o grande desafio das instituições de ensino nesse moderno panorama é transformar tais informações em conhecimentos válidos e repassálos de forma ativa, inclusiva e motivadora ao receptor da aprendizagem, neste caso, os alunos, levando em consideração suas necessidades. Além disso, há desafios que abrangem outras instâncias de cunho social, econômico, cultural, religioso, ideológico, gênero, dentre outras particularidades.

Com o presente cenário posto, percebe-se que o grande desafio, além de todos esses condicionantes, emana da atuação dos professores, que deveria deter o arcabouço pedagógico principal para desenvolver as habilidades do seu alunado. No entanto, grande discussões tem permeado esse contexto, pois os "cursos atuais de formação de professor, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos [...] ou se dá atenção exclusiva a conhecimentos

que o estudante deve aprender sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos" (BRASIL, 2000, p. 26), ou seja, se distanciando das mudanças que o processo de ensino recente exige. Segundo Barbosa e Muller (2015), esse fato se tornou comum e implica em muitas consequências de ordem deficitária da profissão, isso porque, geralmente, passaram por um processo formativo que não os preparou para a realidade da sala de aula.

A partir desse entendimento, este trabalho pretende alagar essa discussão, logo, tem como objetivo central: discutir sobre a formação docente dos profissionais da educação, a partir dos desafios da era contemporânea.Para concretização desse objetivo, o estudo apoiouse em um método de pesquisa com viés qualitativo, de natureza exploratória. Para Gerhardt e Silveira (2009), este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Como único procedimento metodológico adotou-se a pesquisa bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Sendo assim, a busca dessas fontes ocorreu em periódicos credenciados de grande contribuição na ciência brasileira, como o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), envolvendo, de forma direta, o contexto da formação de professores da área da Educação.Com isso, após a seleção dos documentos, foram realizadas diversas leituras que permitiram uma visão mais ampla de todo o assunto, cujo possibilitou a construção final desse trabalho.

Para uma melhor leitura geral desse estudo, optou-se por dividi-lo em 2 partes

complementares, além desta Introdução. A primeira parte, chamada de Desenvolvimento, se subdivide em dois momentos: o primeiro dispõe de um entendimento sobre o processo histórico da formação docente no Brasil, abrangendoleis pertinentes e enfatizando os principais desafios de cada época; o segundo, relaciona o primeiro momento como panorama atual, indicando perspectivas possíveis de avanços. A segunda parte, identificada como

Considerações Finais, reúne a discussão do que foi encontrado no Desenvolvimento, evidenciando as implicações na prática docente, incluindo todos os conhecimentos adquiridos ao longo da construção do estudo.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRICO DE AVANÇOS E RETROCESSOS

O processo de formação docente brasileiro se desenvolveu de forma lenta, seguindo o percurso das políticas públicas da área da educação. Para sua análise, é preciso revisitar, por meio de uma perspectiva histórica, os momentos de maior significância, que de certa forma, contribuíram para a estrutura resistente nos centros de formação do país. Conforme a Constituição Federal de 1988, a educação no Brasil hoje é um direito fundamental de todo cidadão. Essa conquista, bem como todas as outras da Carta Magna, é resultado de lutas históricas e sociais de sua população, uma vez que esse cenário nem sempre esteve consolidado de forma assegurada para toda sociedade. No que tange à formação exclusiva de professores, o cenário também é estável, todavia sua construção se deu de forma tardia.

Historicamente, esse processo tem origem na época do Brasil Colônia, período em que se inicia processo educacional da população. Não havia nenhum aparato legislativo que influenciasse a formação de professores, pois as ações desse viés eram realizadas pelos Padres Jesuítas, que repassavam apenas conhecimentos religiosos. De acordo com Aranha (2006), a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura, principal economia daquele momento, não exigia formação especial. Os ensinamentos buscavam ainda converter os índios para evitar rebeliões futuras contra os senhores da casa grande.

Essa situação se mantém até 1759, com a chegada do Marquês de Pombal ao Brasil, que tinha como objetivo transformar o ensino local, instituindo a primeira reforma da profissão docente, dando incumbência à Coroa de organização da educação, com nomeação de professores, espaços de ensinos, planos de estudos e formas de inspeção. Segundo Aranha (2006) é desse momento que surge as primeiras escolas para formação de docentes, com nomeação vinculada estreitamente a favores políticos.

Com o advento da Revolução Francesa, em 1789, o panorama da educação em todo o mundo teve seus princípios modificados, surgindo os primeiros modelos de Escolas Normais que propagava a obtenção do conhecimento de forma técnica e cientifica. No Brasil, a primeira Escola Normal se concretizou no estado do Rio de Janeiro, em 1835, mas foi fechada em 1849 e recriada dez anos mais tarde.

A formação dos professores dessa instituição ainda estava ligada ao contexto político e se desenvolveu embasado nos conhecimentos cristãos. Para Scheibe(2008), todo esse panorama influenciou o pensamento para a criação de uma formação de professores específica e voltada ao aprendizado dos docentes, com intuito desse conhecimento ser repassado na sala de aula. No entanto, o primeiro momento de destaque para isso, só ocorreu em 1890, com início do período Republicano e a Reforma da Escola Normal do estado de São Paulo. Ainda segundo a autora:

Essa reforma realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos "grupos escolares",diante da reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (SCHEIBE, 2008, p.44).

Todos esses avanços que iam aos poucos sendo instituídos na educação brasileira, refletiram no processo de formação docente, mas só apresentou leis que dessem aporte ao seu desenvolvimento após a década de 1930, no governo de Getúlio Vargas. O presidente delineou a regulamentação de políticas públicas educacionais mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino. De acordo com Scheibe (2008) essas leis preconizaram uma certa uniformidade na formação docente e buscavam habilitar administradores escolares e desenvolver conhecimentos na área da educação infantil.

Essas ações podiam ser realizadas em vários estados e se subdividiam em dois ciclos, sendo um com formação de quatro anos para um currículo geral e especial ao ensino primário; e o outro ciclo concernente a um currículo especializado com duração de três anos. Esse sistema se prolongou até o período da Ditadura Militar, mais precisamente com a instituição da Lei nº 5.692 de 1971, que reformulou o ensino obrigatório e passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, juntando o primário ao ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino (SCHEIBE, 2008).

Com a chegada de década de 1980, o cenário brasileiro passou a ser palco de muitas lutas pela educação, saúde, habitação, dentre outros direitos sociais, que mais tarde resultou na promulgação de Constituição Federal de 1988. Esse documento não só incluiu a educação como direito e oferta do estado, mas também possibilitou, mais tarde, a organização da formação dos docentes. Tão justo que em 1990 foi criada Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) por meio de um movimento que já mobilizava educadores no país para as discussões da formação, e segundo Scheibe (2008), concentrou seus esforços no sentido da constituição de uma base comum de formação para todas as licenciaturas, concebida não como um currículo mínimo, mas como uma concepção básica

de formação.

Essa discussão nacional contribuiu para a realização e algumas mudanças curriculares, metodológicas e pedagógicas no interior das instituições formativas (SCHEIBE, 2008). Esse fato resultou na demarcação de dois artigos na Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, que em seus artigos 62 e 63, delimitou o processo de formação de professores, bem como sua atuação, respectivamente:

Art. 62: [...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIIL, 1996).

Art. 63: O Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantile para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); - programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensinosuperior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II);- e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (BRASIL, 1996).

Segundo Scheibe (2008), além desse enquadramento, a LDB estabeleceu dois fundamentos para a formação dos professores: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem (SCHEIBE, 2010).

A partir dessa contextualização, percebe-se que o histórico da formação de professores, no Brasil, embora apresente um panorama com bases legais bem instituído ainda há muito o que ser feito, especialmente no que concerne a regularização de um currículo base que englobe todas as áreas de desenvolvimento dos professores, bem como instituições sérias comprometidas com esse entendimento. Conforme Barbosa e Muller (2015), um dos grandes problemas dessa formação fragmentada da atualidade origina da insuficiência dos cursos de graduação, de-

vido ao descomprometimento de muitos profissionais, como também da instituição que fazem parte.

Esses efeitos atingem a educação de forma perversa, pois o aluno que chega à sala de aula buscando conhecimento que agregue seu potencial a sociedade, pode ser facilmente desmotivado, dependendo da atuação do professor, se não souber lidar com a formação de aprendizagem desse aluno, ou não conectá-la com a sua própria construção estrutural (social, econômica, cultural, religiosa, dentre outras). Essas perspectivas de formação docente tendem a desvalorização da profissão como um todo.De acordo com Flores (2004), a compreensão dessa natureza implica na análise de pressupostos conceituais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos organizacionais de políticas públicas sobre a formação de professores, como também o contexto histórico que se inserem.O próximo item desenvolverá tal entendimento analisando o contexto atual da educação em relação a formação docente.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS RECENTES E FUTURAS

A era moderna tem sido marcada para a educação como um fenômeno de grandes mudanças nos processos de ensino, aprendizagem e ambientes educacionais. Espaços diferenciados com trocas simultâneas entre aluno-professor-aluno, tem desmistificado o que antes era repassado de forma mecânica e exclusiva pelos professores aos alunos, em cadeiras enfileiradas em frente a um quadro negro. O termo e valor conteúdista dos conhecimentos não se encaixa mais com a aprendizagem desse período novo que a escola vivencia, sendo uma novidade social e cultural, conforme indicouAzanha (2004). Ainda para esse autor:

> Nesse novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina, como também o desempenho do aluno não mais pode ser considerado como uma simples questão de motivação e de esforços individuais. A escola de hoje é uma ruptura com a escola do passado, sempre inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica (AZANHA, 2004, p.372).

No entanto, esses desafios têm sua carga de complexidade quando instituídos no modelo da sociedade brasileira, sobretudo a que depende de um ensino público. A realidade dessas instituições, na maioria das vezes, apavora os profissionais da educação por dois condicionantes específicos, mas complementares: o primeiro diz respeito aos atrasos sociais que o país enfrenta que refletem diretamente na capacidade de aprendizagem do aluno; e o segundo, porque a formação desses profissionais ainda não consegue abranger integralmente esses novos processos de ensino para lidar com muitas das situações vigentes.

No que concerne a esse último condicionante, notadamente a formação de professores, embora não seja possível discuti-la, sem levar em consideração o primeiro item, é importante fazer o esforço de olhar, além da atuação desses profissionais em sala, e questionar a formação curricular que eles são obrigados a con-

cluir ao longo do seu período de instrução e refletir, por meio do pensamento de Scheibe (2008), que indaga até que ponto essa formação potencializa as necessárias transformações para uma sociedade democrática de maior justiça social?

Como visto no item 2.1 deste trabalho, o percurso que embasa a formação de professores no Brasil, seguiu muitos momentos difíceis ao longo da história. Imbernón (2004) fomenta as discussões reforçando que houve muitas tentativas de formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Ainda para Imbernón (2004), a formação desse professor, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em uma educação do futuro, o que torna necessário repensar tanto os conteúdos de formação como a metodologia com que estes são transmitidos, já que o modelo aplicado (planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes) pelos formadores dos professores atua também como uma espécie de "currículo oculto" da metodologia. "Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de atuação" (IMBERNÓN, 2004, p. 63).

Scheibe (2010) acrescenta que esse fato coloca pressão nos professores, mas que é preciso evidenciar que os entes federados não estão, contudo, suficientemente articulados na execução das políticas públicas destinadas ao desenvolvimento de tais objetivos, necessários para a valorização docente, por meio de uma formação mais articulada e planejada.Essa discussão já foi destacada também por Freire (1996), ao relacionar que o sistema de avaliação pedagógica de professores, vêm assumindo cada vez mais discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. Isto é, parte dos currículos das instituições de ensino de formação docente segue diretrizes que devem ser executadas em sala de aula, como se esse ambiente fosse formado exclusivamente por conteúdo fora de muitas realidades, sem levar em consideração as atuações e necessidades de cada aluno, embora apresentem delineamentos que indiquem sua existência. A exceção advém da chamada formação permanente, defendida amplamente por Freire.

> [...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Para o autor, essa formação vai de encontro com as características humanas entre formador e formando, e não refere exclusivamente ao professor e aluno, mas também ao professor do professor. Nas palavras do autor:

> A educação é permanente não porque 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 sua finitude. Mais 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 (FREIRE, 1993, p. 22-23).

Esse modelo de formação permanente foi caracterizado por algumas modalidades de ação, como propostas tradicionais de cursos de férias, treinamentos, capacitações, reciclagens, dentre outras formas de materialização e teve sua primeira forma no estado de São Paulo, a partir da década de 1990. Atualmente, é uma das formas mais eficazes e bastante propagada pelos órgãos do governo concernente a educação, nas esferas municipais, estaduais e federais. Segundo Imbernón (2004) a base científica dessa formação é o positivismo, uma racionalidade técnica que busca com afinco na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos.

É perceptível a importância da formação permanente para os professores, ao mesmo tempo que o delineamento dessa modalidade inclua os aspectos que podem ser vividos na sala de aula, não apenas em um ambiente ideal, que se distancia da realidade brasileira. Isso interfere ainda em algumas perspectivas possíveis de mudança, mas que cabe a um conjunto formado por órgãos institucionais comprometidos não apenas com o desenvolvimento educacional da realidade do país, mas também com a segurança, autonomia e performance do professor na sala de aula. Para Scheibe (2008), o grande desafio atual cabe à recente reestruturação do Ministério da Educaçãoe da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), quepassa a ser a agência reguladora dos cursos de formação de professores. Para Flores (2004) cabe ainda aos formadores de professores, sobretudo os que constroem os currículos educacionais, repensarem seu papel e o modo como trabalham, à luz dos desafios da sociedade do conhecimento e da aprendizagem em que os professores podem trabalhar.

Desta forma, percebe-se que os problemas referentes a educação brasileira que podem ser solucionados com uma atuação plena dos professores, tem origem em um sistema embasado em contradições, lutas e debates sobre a formação desses professores. Sendo que as políticas públicas não atendem de forma completa as necessidades profissionais da área, sobretudo a atuação plena em sala de aula. Recorre-se ainda a importância pontual e pessoal de cada professor em manter-se sempre em processo de especialização para contribuir com sua seu próprio desenvolvimento, que por sua vez, reflete nas suas formas de ensino.

3. CONCLUSÃO

Esse trabalho discutiu sobre os processos que delinearam o panorama da formação docente dos profissionais da educação brasileira, enfatizando os desafios na era contemporânea, especialmente sua preparação para atuação em sala de aula. Como visto, o desenvolvimento das políticas públicas da área tiveram conso-

lidação tardia, por isso, as perspectivas atuais ainda sentem os efeitos do passado.

Ao longo do texto percebeu-se que a partir da sua formação o professor pode atuar na sala de aula, conforme os níveis capacitados. Essa capacitação, por sua vez, é realizada por meio do ingresso a cursos superiores, que teve aumento significativo de instituições de oferta, no últimos anos, no Brasil. No entanto, ainda possui currículos fragmentados com a realidade do país, dificultando o trabalho dos professores quando esse chega à sala de aula. Soma-se isso a realidade atual das escolas e universidades brasileiras, sejam elas de contexto público ou privado, além do papel de reprodutor do conhecimento, o professor acumula o desafio de lidar com tantos outros condicionantes de ordem estrutural, social, tecnológica, biológica e sobretudo econômica que, na maioria das vezes, não teve treinamento específico.

Deste modo, não é possível culpar esses profissionais de ações que muitas vezes eles não tem o conhecimento necessário. É preciso exigir dos órgãos que elaboram os currículos nacionais das universidades para contemplar ações que revelem mais da realidade brasileira, do que conteúdo formais de ensino, porque, de certa forma, é uma das principais dificuldades desses professores. Essa discussão torna-se oportuna, porque entender a formação docente pode diminuir com fatores educacionais insuficientes que assolam o país. Além do mais, chama a atenção para a proatividade desses profissionais, em buscar sempre se adaptar as novidades dessa era moderna e, sobretudo, ampliar seu reportório para reproduzir na sala de aula

REFERÊNCIAS

AZANHA, José M. Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, Ezequiel Ferreira; MULLER, Maria Cândida. Formação Docente: saberes e práticas necessárias para a escola contemporânea. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 587 - 606 set./dez. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm>. Acesso em 24 de ago. de 2019.

_____. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior. Brasília, 2000. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ basica.pdf> Acesso em 24 de agos. de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e Desafios na Formação de Professores. In: PACHECO, José Augusto. Formação de Professores: Perspectivas Educacionais. Editora Porto, 2004.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Editora da UFRGS, 2009, Porto Alegre.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR OS FANTOCHES EM FORMA DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA TAKAYAMA

RESUMO

A arte está presente na vida humana desde os passados mais remotos agregando várias formas de expressão. Este estudo se direciona na arte teatral e procura apresentar a importância de seu emprego na educação. Através da arte cênica se observa uma maior inclusão entre as crianças, e trabalha o desenvolvimento da timidez, da oralidade, da autoestima, e da criatividade. A pesquisa fundamenta por meio de uma ampla referência de autores e pesquisadores que abordam o teatro como importante no desenvolvimento pedagógico. Divide-se em três capítulos, referenciando a origem histórica, a arte cênica no Brasil seus conceitos e definições, a inclusão da arte no processo de ensino e os benefícios do teatro de fantoche na educação.

Palavras-Chave: Arte Cênica; Educação; Teatro de Fantoche; Criança.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de Artes Cênicas ganhou espaço no meio educacional, com isso surge à necessidade de um trabalho mais acentuado, direcionado para o desenvolvimento do educando que busca aprendizagem necessária para inteirar suas necessidades e compreensão de maneira coerente para integra-lo a sociedade atual.

Segundo Barbosa (1997) o teatro hoje é considerado fator importante no desenvolvimento humano, e as instituições de ensino precisam elaborar métodos de adequação para desenvolver este processo de ensino de forma a gerar aquisição de conhecimentos e que possam ser inclusos na grade escolar como prática educacional de progresso individual e social, que cada aluno necessita para seu desempenho escolar.

A Arte possibilita ao aluno manifestações de diversas formas do saber sensível. O uso de linguagens artríticas possibilita ao aluno criação e recriação de incontáveis possibilidades de expressão por meio de sua capacidade criadora. Na intenção de obter uma pratica pedagógica concreta a Arte Cênica deve ser desenvolvida de maneira organizada, capaz de levar aos estudantes o entendimento e a importância dessa disciplina como método de ensino e aprendizagem.

Entre as inúmeras possibilidades de expressão e criação, a linguagem da Arte Cênica, apresenta de maneira integrada e mais complexa diante das demais linguagens correntes no mundo da Arte, uma vez que, a linguagem teatral desenvolve habilidades que possibilitam a expressão através do corpo, sendo este o elemento principal na representação da dramaturgia. Este conteúdo por ser mais complexo exige do aluno mais habilidades, tendo como principal aspecto desta linguagem a excelência.

A Arte Cênica favorece o desenvolvimento integrado do aluno, privilegiando não somente seu potencial, mas suas emoções, seus conhecimentos e a sua subjetividade. Este aspecto educacional da à criança momentos possíveis de se ver em outro mundo, onde pode ser mostrado aspecto de sua personalidade, de seu comportamento individual ou com trabalho em grupo. Trabalhar o teatro na educação infantil incentiva à criança a improvisar, a coordenar a socializar, a memorizar, a criar, a ler e ainda melhora o vocabulário e sua habilidade oral.

Diante desta percepção sobre o significado e a necessidade da Arte Cênica como veículo de conhecimento e manifestação cultural, este trabalho busca compreender como a arte teatral está vinculada as práticas pedagógicas, e seu reflexo sobre o desenvolvimento da potencialidade das crianças.

Considerando o trajeto histórico da Arte e suas consequências, buscamos investigar como essa linguagem está presente e quais seus benefícios para a educação. Pretende-se analisar as ações educativas e suas relevâncias no quesito aprendizagem de forma a envolver a arte cênica e diagnosticar em quais momentos e, como os professores desenvolvem esta prática educacional.

O trabalho é fundamentado em uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e em autores que contribuem com reflexões sobre conceitos e definições desde os primeiros momentos da história até a prática pedagógica com a arte cênica na educação, busca também investigar quais as técnicas utilizadas pelos professores em salas de aula. A partir de referências bibliográficas buscamos também identificar quais contribuições o teatro de fantoches agrega a educação e qual a sua relação no ensino-aprendizagem.

2 CONCEITO E DEFINIÇÃO

2.1 Perspectiva Histórico Cultural

Desde a existência do ser humano na terra há indícios da arte e no decorrer da história assumiu-se vários aspectos e utilidades, que vai desde ilustração até expressar emoções, ideias, sentimentos, ou na explicação da história do homem.

Cada época da história houve manifestações artísticas deixadas pelo povo em sua existência. A mais antiga manifestação artística catalogada são as pinturas rupestres no período pré-histórico

Na Grécia e em Roma ainda na antiguidade eram classificados como arte: a dança, o teatro, a pintura, a música, a oratória e a poesia. Assim considera-se que o surgimento da arte está relacionado com a evolução do homem, tendo como atividade de expressão criadora o desenhar, o

pintar e o modelar.

Os gregos tinham a arte como à busca pela perfeição, eles buscavam na representação de suas artes o mais fiel e meticuloso possível. Suas obras eram voltadas para o tempo presente, a natureza era tida como visão de contemplação e sempre representada com precisão. A beleza, o amor e o racionalismo eram sempre ostensivos na criação.

Os egípcios tinham na arte a ligação com os deuses, com os espíritos. A busca pelo divino era padronizada esteticamente por todos os artistas em seu processo de criação. Ao esculpir nas pedras os egípcios representavam os deuses e os faraós em posição de serenidade, sem indicar emoção alguma. As figuras compostas dava a impressão de majestade, de força. Os egípcios destinavam suas artes às tumbas e aos mortos, pretendiam traduzir nas esculturas a ilusão de imortalidade, devido ser fixados pela vida pós a morte.

A igreja católica com seu crescimento e domínio significativo, intervia para reprimir as ciências, os estudos e as produções artísticas, com o intuito de favorecer o cristianismo. Segundo CRUZ (2009, P. 16) “sendo toda produção que não seguisse tal rigor temático e ideológico duramente suprimido”.

Nesse período houve um domínio da arte bizantina, uma arte cristã do império romano do oriente que abrangia arquitetura (cúpula), pintura e mosaico com caracteres bidimensionais e simbolismo. Além da arte gótica e românica, otoniana, dentre outras. (CRUZ, 2009, P. 16-17).

Segundo a autora com o Renascimento houve a transição da Era Medieval para a Moderna. Este período da baixa idade Média foi marcado por transformações e conspirações contra a Igreja o que galgou a libertação intelectual e cultural. Artistas mesmo os financiados pela Igreja Católica ocultavam em suas obras diversos conhecimentos como a metafisica e astrologia. Estes artistas contribuíram para estudos posteriores relacionados à anatomia, mecânica, hidráulica dentre outras áreas do conhecimento humano e para o surgimento da Modernidade.

Nesse movimento renascentista, artistas como Da Vincci, Botticelli, Michelangelo e Rafael lideraram um resgate estético ao período clássico da arte antiga, inspirando-se nos gregos e seu antropomorfismo, e de certa forma, também o simbolismo e gnosticismo e suas pinturas assumem aspectos ainda mais elevados, enquanto o conhecimento e as ciências começam a aparecer novamente, mesmo ainda sendo suprimidos. (CRUZ, 2009, P. 17).

Fonterrada (2008) relata que a partir do século XVII surge na Europa à modernidade, que logo ganha proporções mundiais. A Idade Moderna é marcada pelo pensamento cartesiano onde atitudes de reflexão, busca pela verdade, questionamento constante, deixa de lado a era medieval e sua obscuridade. Nesse contexto o homem passa a ser considerado o centro do Universo. Os artistas rompem as tradições anteriores, passam a se expressar de novas formas, a razão é valorizada e assumem uma natureza racional e real.

No Brasil esse processo de modernização se deu de uma forma muito particular acompanhando o movimento de reinvenção estrutural estética, o grande responsável pelo modernismo no Brasil foi Villa Lobos, que trouxe uma tendência folclórica e regionalista para sua música, rompendo com a estética europeia, e criando algo genuinamente brasileiro, enquanto Carlos Gomes seguia fielmente a influência europeia, principalmente de Beethoven. Villa Lobos juntamente com Tacila do Amaral

(nas artes plásticas), Osvald de Andrade (na poesia) e Glauber Rocha (cinema), entre outros criaram o modernismo no Brasil que veio também a ter grande impacto e absorção em todo o mundo. Em consequência veio o pós-modernismo através da qual as fronteiras estéticas se desfazem novamente (CRUZ, 2009, P. 18).

Com o pós-modernismo formam as tendências de mercado e a Arte passa a ser um produto valorizado, o que acarreta na formação de uma indústria de extensão mundial em caráter cultural, segundo Cruz (2009).

2.2 Arte uma Definição Enigmática

A Arte tem a visão como crucial no processo de apreensão e avaliação a uma determinada representação imaginária ou real de mundo. Está relacionada com a venustidade, a sensibilidade estética e a criatividade que o individuo possui capaz de manifestos e criações de obras atraentes e agradáveis de ver.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra se origina do Sânscrito e significa "capacidade de dominar a matéria, ideia básica (ajustar, moldar)", sendo esta uma ação transformadora que o homem realiza. Segundo os latinos artis ou ars significa maneira de agir ou ser, habilidade que se adquiri ou algo natural. Assim considera-se arte todo conhecimento técnico de fabricação humana

De acordo com a época ocorrem mudanças no contexto da Arte, formas diversas surgem em acordo à necessidade e a motivação de cada civilização ou tempo. No entanto seu conteúdo original permanece que é a capacidade de lidar com produtos, sendo por meio de métodos ou materiais com o uso de conhecimentos essenciais se dão forma a expressões, sentimentos e ideias.

Segundo os antropólogos a Arte possui variados conceitos, ela é parte da cultura de uma nação, assim cada nação tem sua arte desenvolvida relacionada à cultura local. Mello (2001, P 430) diz que “O que é belo para determinado povo pode não sê-lo para outros. Em suma, negar tudo isso é negar à arte sua condição de atividade cultural e social”.

A arte aparece em todos os povos de todos os continentes em todas as épocas. A arte é a necessidade humana de se expressar de se comunicar com seu deus, com seus semelhantes consigo mesmo, criar e mostrar seus mundos, mas seu desenvolvimento, como arte, depende da sociedade, do ambiente no qual o sujeito sonhante está imerso (MENDES E CUNHA, 2004 P. 80).

Após o romantismo a ideia sobre arte foi alterada, o que antes era reduzido à especialidade de lidar com tal atividade, entendido como produto de atividade ar-

tística, passou a ser valorizada pelo sentimento em nível superior ao conhecimento técnico.

A concepção de arte de Platão repousa na própria concepção da reminiscência, isto é, na ideia de que o mundo real é a cópia ou simulacro do mundo ideal. Nesse caso a arte sendo uma espécie de cópia do mundo real (da natureza e da natureza transformada pela cultura) seria inferior a este e este por seu turno inferior ao mundo ideal. (MELLO, 2001 p. 427-428).

Conforme Mello (2001) a arte se rompeu com o principio platônico e passou a ser vista como escola especial da consciência humana. Para Platão a arte não era considerada uma manifestação plena da ideia, segundo sua teoria objetos modificados naturalmente eram referencia de originalidade, algo modificado pela mão do homem não capita a forma original da ideia com fidelidade, sendo de um nível inferior de projeção. As modificações realizadas pelo individuo teriam da ideia original, somente o material a ser usado, como tecido ou madeira, e sua função no olhar de Platão é secundário com significado estético ou prático.

A Arte não possui uma linha de obediência fixado na razão ou na lógica, nela é permitido tudo, ela esculpiu um universo de possibilidades onde tudo é rompido e recriado.

Ela reproduz as ideias eternas apreendidas mediante pura contemplação, o essencial e permanente de todos os fenômenos do mundo, e conforme a matéria em que ela reproduz, se constitui em artes plásticas, poesia ou música. Sua única origem é o conhecimento das ideias; seu único objetivo, a comunicação deste conhecimento. (Schoppenhauer 1991, P. 17)

A Arte em seu dinamismo possui uma variedade de conceitos, onde sua manifestação tem como base os primórdios de um povo por meio de seu olhar, de sua cultura e de seu tempo. Schoppenhauer (1991 P. 25) ressalta que “o artista nos permite contemplar o mundo por seus olhos”.

2.3 Professor de Artes e sua Formação

O ensino de Arte no Brasil iniciou-se com a vinda da família real, com o intuito de adequar as necessidades da corte portuguesa que se instalava no paísl. Várias instituições foram construídas principalmente no Rio de Janeiro, sede do governo da época. No século XVII chega ao Brasil a Missão Francesa, em 1826 é efetivada a primeira escola de Artes no país com sede no RJ. A partir deste momento surgiram novas instituições de Ensino Superior, no entanto varias destas não objetivavam e ainda não objetivam formar profissionais para atuar como educador de Arte nas escolas.

Em 1973 foram publicados os parâmetros a ser aplicado na formação de professores de Licenciatura em Educação Artística. O número de instituição que oferecia a formação era insuficiente diante da demanda que estava em expansão na época, este fato acarretou consequências graves conforme respalda o autor:

Sem profissionais suficientes para atuar neste novo curso e sem controlar a qualidade de ensino que era oferecido, os cursos de Licenciatura em Arte foram se desenvolvendo, desde sua origem, com muitas deficiências e carências, problemas que, ainda hoje, são percebidos em muitas instituições que oferecem esta modalidade de ensino. (FRANCO, 1998,39).

A formação na área seguia o modelo de outras licenciaturas com estrutura de formação rápida, com dois anos de duração. Os professores formados neste período não obtiveram conhecimento suficiente para atuar com Educação de Arte na educação básica. Por um longo período o curso de Arte era voltado para o tradicionalismo. Algumas exceções como UNICAMP (Universidade de Campinas), USP (Universidade de São Paulo) entre outras, mantinham o curso com duração de quatro anos.

Segundo Coutinho (2002) em 1980, evidencia o fracasso das licenciaturas curtas e começa então a discutir sobre o assunto. A autora ressalta que a Licenciatura em Arte passou por um processo avaliativo, buscando adequar aos PCN's para ministração de aulas no Fundamental e Médio, e de acordo com os Referenciais Curriculares para o ensino de aula na Educação Infantil seguindo as normas da LDB 9394/96.

De acordo com a autora ainda existem estilhaços dos cursos antigos de Licenciatura em Artes no momento atual, mesmo com toda preocupação de repensar na grade curricular na formação acadêmica. Ela afirma que

Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos se faz necessário um maior compromisso dos educadores em arte envolvidos no processo... A questão é complexa e não se solucionará apenas com novos modelos e padrões, pois envolve posturas conceituais dos sujeitos envolvidos, postura definida por matizes ideológicos. (COUTINHO, 2002,155).

Segundo Franco (1998) três dimensões podem ser observadas para aprimorar questões teóricas do ensino num entendimento critico e criativo: O saber Arte; o saber fazer Arte e o saber ensinar Arte. No entanto duas outras dimensões podem ser acrescentadas e deveriam ser referência na formação do educador de Arte. A política como eixo central visando o desenvolvimento consciente crítica, com capacidade reflexiva para atuar numa sociedade democratizada. Outra dimensão a ser acrescentada é iniciação cientifica, esta contempla formar educadores pesquisadores.

2.4 A Arte no Ambiente Escolar

A Arte na escola é um fator desencadeante que concentra desenvolver cultura, conhecimento, criatividade, sensibilidade e liberdade de expressão. Através deste ensino é possível trazer para o aluno o analise, a observação e a reflexão do mundo em sua volta.

INCLUSÃO DA ARTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

3.1 O Ensino de Arte e o Referencial Curricular Nacional

Para a educação infantil segundo o Referencial Curricular Nacional (RCN), é composto de três volumes. Leite Filho (2001) relata que este documento apresenta sugestões essenciais aos professores que atuam na educação infantil, porém o documento a que se refere não possui caráter obrigatório, cabe à equipe pedagógica querer ou não incorporar as propostas por ele apresentadas.

Segundo o RCN (BRASIL, 1998) a educação infantil deve proporcionar as crianças acessibilidade cultural contribuinte para o seu desenvolver e sua interação social. De acordo com este documento a construção da identidade da criança é fundamentada no desenvolvimento emocional, afetivo e cognitivo e somente a educação embasada na interação social contribui para este processo.

Publicado em 1998, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), o RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil) tem como objetivo ser material de natureza instrumental e didático, sendo opcional a instituição incluir por integral ou agregar a outras propostas de ensino. Composto por três volumes (volume I – Introdução, volume II – Formação Pessoal e Social, volume III – Conhecimento de Mundo).

Observam-se na termologia utilizada pelos RCNEI termos como meio e suporte. Suporte é o material utilizado para desenvolvimento de um determinado trabalho (cartolina, isopor, etc.), e meio é o instrumento utilizado para tal finalidade (pincel, lápis, borracha, etc.), sendo estes termos específicos de conhecimento do profissional de Arte.

O educador que ministra Arte na educação infantil não possui formação na área especifica, sendo ele um professor polivalente, ou seja, com formação em pedagogia. Conforme o documento RCNEI o professor polivalente deve ter conhecimento de conteúdos diversos, que vão desde cuidados básicos essenciais até conteúdos específicos do conhecimento, contendo uma formação profissional bastante ampla. (BRASIL, 1998).

A formação do professor polivalente expressa o pensamento de redução na pseudoformação, sendo que é quase impossível ter conhecimento assimilado de diversas áreas educacionais. No entanto é aceitável afirmar que a formação do educador polivalente possui apenas informações extrínsecas e mastigadas das variadas áreas de ensino. No entanto ao ler o documento, o Referencial presume a existência de um docente com alta qualificação, capaz de compreender diferentes nomenclaturas, com capacitação para moldar determinadas praticas educacional e refletir sobre estas diariamente, ou seja, o documento apresenta um pouco distante da realidade uma vez que esta área educacional ainda necessita de atenção.

Segundo o RCNEI a conceituação de Arte se dá como “linguagem, portanto uma das formas de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente” (BRASIL, 1998, P. 85). Conceituar Arte como linguagem é entendido que nela há um elemento de comunicação, onde todas as dramatizações artísticas comunicam algo aos indivíduos

espectadores.

Adorno (1986) o ensino de Arte não deve se limitar em como ensinar e sim em o que deve ser ensinado aos alunos, de modo a possibilitar o uso do pensamento.

Segundo o Referencial o ensino de Arte deve ser articulado e embasado nos seguintes dados:

- Fazer artístico: produção de trabalhos de arte realizados pelas crianças, a fim de propiciar o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal;
- Apreciação: observação das obras, articulando tanto os elementos da linguagem artística quanto os materiais e suportes utilizados pelos artistas. Visa a desenvolver, por meio de observação, reflexão e prazer, o reconhecimento, a análise e a identificação de obras de arte e de seus produtores;
- Reflexão: considerada tanto no fazer artístico como na apreciação. É um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor, no contato com suas próprias produções e as dos artistas (BRASIL, 1998, V. III P. 91).

De acordo com esses aspectos a finalidade do ensino de Educação Artística na Educação Infantil é formar indivíduos conhecedores da linguagem da Arte e sensível ao mundo. Assim entende que as escolas de educação infantil tem a obrigação de garantir por meio de práticas educacionais oportunidades para que seus alunos sejam preparados e capacitados para ampliar seus conhecimentos.

O documento orienta os educadores da educação infantil para criar oportunidades onde as crianças possam descobrir e explorar com liberdade vários materiais como giz de cera, lápis, carvão, papel entre outras inúmeras variedades. Segundo os RCNEI imagens, histórias ou fatos do dia a dia aumentam as possibilidades das crianças enriquecerem seus trabalhos com temas vivenciados.

No que diz respeito à avaliação pedagógica o documento informa que deve ser formativa, desviando de julgamentos como certo ou errado, feio ou bonito. O professor deve avaliar com ênfase em fornecer elementos necessários para adequar a prática e melhor estrutura-la.

De acordo com o RCNEI, (BRASIL, 1998) o educador deve garantir à criança compreensão e conhecimento as diversas formas de produção artística. Deve possibilitar aos educandos o uso de diferentes materiais, respeitar as diferentes concepções de pensamento de cada criança e entusiasmar as crianças a trocarem experiências.

Inserir a Arte nas séries iniciais possibilita o contato e a apoderação do conhecimento referente à Arte por varias camadas da sociedade, o que favorece uma maior expansão deste conteúdo beneficiando a inserção em reflexões e discussões. Este ensino favorece o compreendimento de elementos ligados a obras, exigindo um esforço do individuo relacionado nesse processo pedagógico.

É importante lembrar que na educação infantil se aplica todas as diretrizes e princípios voltados para a educação num todo, pois ela constitui a primeira fase da

educação básica. Assim segundo a LDB 9.394/96 art. 1° "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a pratica social". Art. 2° "a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Tais fatos levam ao entendimento de que o conhecimento em Arte visa à introdução social no contexto produtivo

3.2 Arte Segundo os PCN's

Para Paulo Freire (1996) ensinar não consiste apenas em transmitir conhecimentos, mas sim criar possibilidades de produzir e construir. O autor defende que estas capacidades só podem ser adquiridas com o envolvimento de todos no processo prático da educação, buscando algo consciente e concreto de envolver a sociedade no entendimento de criação e numa prática educacional positiva para este desejado processo.

Os PCN's consideram fundamentais a polivalência das linguagens no currículo escolar. No documento PCN de Arte considera principio de formação para cidadania não apenas o teatro mais outras linguagens artríticas, a dança, a música e artes visuais. Argumentam que a polivalência de linguagens é essencial no currículo escolar. A instituição de ensino tem como responsabilidade decidir qual modalidade artística irá trabalhar qual momento mais adequado para desenvolver o estudo e o tempo de cada uma das atividades curriculares

Segundo o PCN de arte, o educador deve capacitar seus alunos de maneira que possam dominar com mais qualidade as linguagens artísticas, na realização de trabalhos individuais ou em grupos com autonomia. De acordo com o documento as crianças irão adquirir o saber artístico ao desenredar proposições e argumentos pessoais relacionados a teoria e a prática já adquirida e construída. Assim como também eles reconhecerão com mais percepção que existe apresentação do contexto histórico social e assinatura pessoal nos trabalhos artríticos

Para os PCN cabe ao educador o auxilio aos alunos para que possam identificar o posicionamento de comunidade no contexto de produção cultural, com posicionamentos, interpretações e comparações das variadas produções artríticas da região, e de outras regiões. Com essas informações as crianças passam a estabelecer conexões entre os trabalhos na escola e a cultura extraescolar.

O PCN aponta que as instituições de ensino que trabalham com crianças de 0 a 3 anos devem garantir oportunidades para que as mesmas sejam capazes de:

- Ampliar o conhecimento de mundo que possuem, manipulando diferentes objetos e materiais, explorando suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e entrando em contato com formas diversas de expressão artística;
- Utilizar diversos materiais gráficos e plásticos sobre diferentes superfícies para ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95).

Para as crianças de 4 a 6 anos devem aprofundar e ampliar os conhecimen-

tos obtidos anteriormente e gerar oportunidades para que possam:

- Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura;
- Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação. (BRASIL, 1998, v. 3, P. 95)

A partir da didática do teatro a criança pode ter um desenvolvimento mais significativo. É na escola que a criança é estimulada a explorar e conhecer o mundo, se socializar com outras crianças e aprende a compartilhar e dividir seus brinquedos e a atenção das pessoas com as quais convivem e também aprendem a conviver com a diversidade. Diante desses argumentos é importante que a escola tenha uma proposta de ensino que desenvolva a atividade teatral como instrumento de desenvolvimento da criança na sociedade e por esse meio despertar na criança um olhar de cidadão consciente e critico. Nesse sentido o teatro tem importante destaque na formação da identidade da criança enquanto aluno, e segundo Os PCN' de Artes:

A criança, ao começar a frequentar a escola, possui a capacidade da teatralidade como um potencial e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola estar atenta ao desenvolvimento no jogo dramatizado oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Deve tornar consciente as suas possibilidades, sem a perda da espontaneidade lúdica e criativa que é característica da criança ao ingressar na escola (PCN: Arte, P. 84).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da Arte Cênica no desenvolvimento educacional. No decorrer da pesquisa evidenciou claramente a importância não somente no aspecto progressista das várias formas de expressão, mas também no desenvolvimento criativo, oral e motor e como principal aspecto a socialização.

O trabalho possibilitou conhecimento avaliativo e técnicas metodológicas de ensino que auxiliam e podem ser inseridas e utilizadas no processo de implantação de Artes Cênicas na grade de ensino.

O Referencial atual, elaborado segundo uma visão pragmática, com o intuito de atender os interesses de uma época capitalista, aforam a natureza útil e racional das disciplinas, um útil que por ventura não ultrapassa a acepção pratica do termo, no entanto se ampliarmos essa definição para além do conveniente pode verificar o quanto a Arte pode ser útil para melhorar os resultados educacionais.

Considerando a divisão de trabalho como fator decisivo, onde os indivíduos cada vez mais estão especializados, a Arte é uma maneira de alforriar a totalidade do homem, totalidade esta que abrange as várias extensões humanas: cognitiva, social e afetiva, numa conexão de integri-

dade racional e emocional, afetivo e cognitivo, subjetivo e objetivo, fragmentando as funções do pensar, do olhar e do falar, assim as pessoas são incapazes de dar o seu melhor, sendo fragmentos impossibilitados de construir a sua totalidade.

A educação atual é preciso ser repensada sob uma nova perspectiva, é preciso ser vista e considerada em sua estética como lúdico, contrariando os princípios da sociedade capitalista e social. No entanto pouco se vê dessa experiência lúdica e estética, é algo que não está presente no cotidiano do profissional e do aluno devido a exigências do enérgico.

A educação em Arte não deve levar em consideração somente como um meio para outras áreas educacionais. O conhecimento em Arte deve ser considerado como finalidade para si somente, como uma interação carregada de peculiaridade com objetivos próprios fundamentados num estética que vai além dos muros da escola. Arte é um trabalho de criação, um pensar de emoções específicas produzidas pelo homem. Este conteúdo deve ser visto como atividade estética, de ensino criador com integração entre aprendizagem racional e estética que vão além do ensinamento de Educação Artística.

Por meio desta reflexão e considerando a Arte como via de acesso ao conhecimento pensante e criador possível de causar experiências singulares, no individuo frente à sociedade, este trabalho dentre todas as formas de Arte apresentou os efeitos causados pela Arte Cênica no ambiente educacional. No entanto dentre as várias modalidade de artes cênicas destaca-se o teatro de fantoches devido à riqueza de conteúdo, beleza e história dos mesmos.

A origem histórica dos fantoches destaca seu valor em diferentes áreas e culturas, no entanto todos com as mesmas semelhanças. Reconhecer que o trabalho com fantoches em Artes Cênicas pode ser um instrumento de aprendizado de forma lúdica e que ao inserir nas aulas teatrais instiga a criatividade, a imaginação, os movimentos motores, causa melhora na oralidade e ainda auxilia o trabalho do educador com seu educando pode considerar que a educação artística traz equilíbrio psicológico e físico.

Arte é a mais importante concentração de conhecimento no processo de ensino, é o equilíbrio entre o homem e o mundo até mesmo nos momentos mais críticos. A Arte engloba um vasto tipo de conhecimento e visa à criação de significações exercitando a constante oportunidade de transformação do indivíduo. As atividades em Artes Cênicas entrelaçam com as habilidades sensório-motores fundamentais para desenvolver os movimentos, o raciocínio, as ações, a oralidade e integração com a sociedade sensório-motor da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. O fetichismo na musica e a regressão da audição: In. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultura, 1986.

AMARAL, Ana Maria. O ator e seus duplos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMARAL, Ana Maria. Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Obje-

tos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

ANDREA, Isabel. História de Fantoches. (2007). Disponível em: <http://pt.shvoong.com/social-sciences/1626672-história-dos-fantoches/> Acesso em: 14 julho 2016.

ARAÚJO, Paulo. Personagens na palma da mão. (2009). Disponível em: <http://novaescola.org.br/arte/pratica-pedagogica/personagens-palma-mao429709.shtml> Acesso em: 14 julho 2016.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação Contemporânea. São Paulo. Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Arte educação no Brasil: 5°. Ed. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos, Belo Horizonte/arte, 1998.

BLOIS, Marlene Montezi; DE BARROS, Maria Alice Santos Ferreira. Teatro de Fantoches na Escola Dinâmica. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BORBA FILHO, Hermilio. Fisionomia e espírito do mamulengo: (o teatro popular do Nordeste). São Paulo: Comp. Ed. Nacional: Ed. Univ. S. Paulo, 1966.

BRASIL, CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer n° 022/98 de dezessete de dezembro de 1998.

COUTINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta, in: Barbosa, A.M.T. (org.), Inquietações e mudanças no ensino da arte, São Paulo: Cortez, 2002.

CROSS, Jack. O ensino de arte nas escolas, São Paulo: Cultrix, 1983.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão, A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil; 2009; disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezicada-Paixao-Cruz.pdf> Acesso em: 08 julho de 2016.

CUNHA, Ademilson Henrique da Cunha. Teatro na escola: proposta para a educação moderna. Disponível em: http://www.fapa.com.br/monographia. Acesso em: 11 de junho de 2016

DUARTE JR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. 7ªed. Campinas: Papirus, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Metodologia de ensino de arte. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Idalina Ladeira. Fantoche & Cia. 2ªed. São Paulo: Scipione, 2002.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (orgs). Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FOTERRADA, Marisa Trench de Oliveira: De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª. Ed. São Paulo, UNESP: Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCO, F.C. O Professor de Arte: Perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escola publica paulista, com alunos de 5ª a 8ª séries. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1998.

FRANZ, Terezinha Sueli. Desafios da Arte e Educação Pós-Moderna. In: Cadernos de texto da FUNARTE. Programa Arte sem Barreiras, v. 4. FUNARTE; 2004.

GAGLIARDI, Mafra. O teatro, a escola e o jovem espectador. In: Comunicação & Educação, São Paulo, v. 1, n. 31, p. 67 a 72, set./dez. 1998.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural. Iniciação teorias e temas. 8. Ed. Petrópolis, Vozes, 2001. Cap. XVI

MENDES, Adriana; CUNHA, Glória. Um universo sonoro nos envolve. In: FERREIRA, Sueli. O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas. Ed. Papirus. São Paulo, 2001. P. 79 – 114.

MORENO, G. L.; PASCHOAL, J. D. Quem quer brincar? "põe o dedo aqui, que já vai fechar". In: PASCHOAL, J. D.; BATISTA, Cleide V. M.; MORENO, G, L (Orgs). As crianças e suas infâncias: o brincar em diferentes contextos. Londrina: Humanidades, 2008.

OCHÔA, Pedro Carlos de Aquino & MESTI, Regina Lúcia. Teatro na escola: Linguagens e produção de sentido. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss01_09.pdf> Acesso em: 12 julho 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade? Tradução: Yan Michalski – São Paulo: Summus, 1982.

REGIANI, Rosana Silvia Borba; Arte Cênica na Educação Infantil; Disponível em: <http://www.artigos.com/artigos-academicos/19013-arte-cenica-naeducacao-infantil> Acesso em: 11 de julho de 2018.

REVERBEL, Olga. Um caminho do teatro na escola. São Paulo: Scipione, 1997

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação, III parte. Tradução: Wolfgang Leo Maar e Maria Lúcia M. e O. C. 5ªed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SILVEIRA, Tejada da Silveira. Teatro na escola: Possibilidades de uma "prática educativa- crítica". Acesso em: 20 de maio 2009.

SLADE, Peter. O Jogo Dramático Infantil. Tradução: Tatiana Belinky – São Paulo: Summus, 1978.

SOUZA, Juliana Barbachã; A criação e manipulação de bonecos no processo de aprendizagem teatral da criança. (2014). Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/geppac/files/2014/02/TCC_JULIANABARBACH%C3%83-SOUZA.pdf> Acesso em: 12 julho 2018.

O PROCESSO DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTA GOMES DE LIMA

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal contribuir para com a formação de cidadãos críticos e participativos, destacando a importância da prática de leitura na Educação Infantil e ainda, demonstrando através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores. E, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-

-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, possibilitando a

formação desde cedo de novos alunos leitores, sendo o educador um mediador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje a leitura foi tão importante.

Palavras-chave: Educação; Leitura; Conhecimento.

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

COMO SURGIU A LEITURA

Segundo Martins (1994: 07), “o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra”. Começamos a compreender, a dar sentido ao que e a quem nos cerca,

são os primeiros passos para aprender a ler.

Um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como a própria vida. Para aprender a ler e compreender o processo da leitura, não estamos desamparados, temos condições de fazer algumas coisas sozinhos e necessitamos de alguma orientação.

No conceito de Zilberman (1999), "tudo começou quando a sociedade precisou criar um código reconhecido e aceito por todos, o qual seria usado para operar as relações familiares, sociais e econômicas", ou seja, começamos a ler desde quando nascemos, pois começamos a decodificar todos os sinais emitidos por todos ao nosso redor.

Nesse mesmo contexto para Zilberman (1999),

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

Com o tempo, passou-se, então, a preocupar-se com a escrita, a forma em como fixar os códigos estabelecidos. Inicialmente, as anotações eram feitas em tabuletas de argila, mais tarde em papiros, depois em pergaminhos, papéis de baixo custo, mas perecíveis, onde o escriba documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades.

Este trabalho individual, especializado e de difícil circulação, prolongouse até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.

Para que todo material pudesse ser lido e divulgado, surgiu a preocupação de como ensinar o povo a ler. Foi então que se instituiu a escola como entidade encarregada de ensinar, pois havia a necessidade da decodificação das letras por todos. Mesmo não possuindo pessoal qualificado para desempenhar essa tarefa de decodificar as letras e a alfabetizar, a escola instituiu os escravos da época, que eram os que sabiam ler, para ensinar a ler, a decifrar e decodificar a palavras, pois o leitor deverá, em primeiro, lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada.

Segundo Rosana Becker apud Maricato (2005 p. 22) para trabalhar literatura com as crianças é preciso possibilitar a elas o contato com os dois materiais: aquele que é para ser lido (livros, revistas, jornais, entre outros) e, aquele que é para ser rabiscado (folha sulfite, caderno de desenho, lousa, chão).

De acordo com Nelly Coelho (2000), o espaço da escola pode ser dividido em 2 ambientes um seria estudo programado (sala de aula, bibliotecas para pesquisa etc.) e outro espaço que seria de atividades livres (sala de leitura, recanto de invenções, oficina de palavra, laboratório de criatividade etc.). Nesta dualidade de ambientes o aluno assimila as informações e conhecimentos, e é estimulado pra liberar suas potencialidades específicas em cada

um dos ambientes.

Segundo Edmir Perrotti apud Maricato (2005 p.25), quanto mais cedo às crianças tiverem contato com histórias orais e escritas, maiores serão as chances de gostarem de ler.

Ao folhear um livro, tocá-lo e observar suas figuras, mesmo que ainda não decodifique a língua escrita, a criança está ao seu modo praticando a leitura e, esta prática de leitura é denominada de "Letramento" por Magda Soares apud Maricato (2005 p. 18).

A leitura, como produto de uma escola atuante e preocupada em valorizar a educação, passou a ocupar uma posição de destaque em nossa sociedade contemporânea, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo do conhecimento, fazendo parte da parcela que acumula o "capital financeiro". Dessa forma, portanto, a história da leitura faz parte da história da sociedade capitalista, onde a política, para valorizar a leitura como idéia, precisa estar vinculada ao fator econômico (Zilberman,1999).

Assim sendo, o leitor de hoje é produto daquele que inicialmente não se preocupava em aprender a ler pelo prazer da leitura, mas sim, para fazer parte da pequena parcela da sociedade que detém o poder; daí a necessidade de reformular valores, estabelecer novos objetivos e direcionamentos para o velho ensino da leitura, pois graças aos conhecimentos atuais da lingüística, hoje é possível compreender como a leitura se tornou mais fácil.

A história da leitura no Brasil é patrocinada pela literatura que ainda hoje busca sua real identidade. No período colonial, os poetas não possuíam uma identidade legitimamente brasileira, pois se julgavam portugueses. Daí a dificuldade encontrada em se escrever a história literária nacional. A literatura, como instituição patrocinada pela leitura, há tempos vem lutando para ser reconhecida dentro do país, produzindo temas de interesse local; lutando pela constituição de seu público; reivindicando, enquanto categoria de escritores, seus direitos; escolhendo o caminho da profissionalização por vias paralelas à imprensa, à política ou à institucionalização de um nome, o do escritor, em detrimento da arte por ele produzida.

Assim, a literatura, apesar dos avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, a qual tem a ambição de narrar o progresso.

Nesse processo de crescimento, a história da leitura se liga intimamente à história da educação, elegendo a escola como espaço de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Desse modo, para se trabalhar a leitura na escola, é necessário levar em consideração o método de alfabetização, o tipo de livro escolhido se didático, paradidático ou outro, a educação artística e o ensino da leitura.

O país, desde que se tornou uma nação independente, luta para derrubar as altas taxas de analfabetismo. Entretanto, deve-se discutir o tipo de método escolhido para alfabetizar, tendo em vista os seguintes fatores: o porquê de se ensinar a ler, o bloqueio entre o analfabeto e o processo de alfabetização e a realidade do analfabeto.

Por outro lado, a escola pouco é qualificada para ensinar a ler, o professor não é suficientemente preparado e é mal remunerado pelo Estado, e as obras literárias que são utilizadas em sala de aula não conseguem formar bons leitores.

É inegável a importância da escola na construção da leitura no Brasil.

Contudo, é preciso que seja feita uma análise realista do difícil caminho por onde passa a leitura em nosso país e de como se dá a ênfase à leitura, pois segundo Barone (2005:33), "é importante enfatizar que a aprendizagem da leitura e da escrita traz questões para o aprendiz, mais amplas, que rompem os limites estreitos colocados pelas diferentes abordagens teóricas".

A IMPORTANCIA DA INICIAÇÃO À LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, a criança amplia seu círculo de conhecidos, tornase mais independente, estende os limites das relações familiares e estabelece comunicação com mais pessoas, principalmente com crianças de sua idade. Essa ampliação das relações requer da criança um bom domínio de seus meios de comunicação, principalmente da linguagem. Além disso, as atividades das crianças se tornam mais complexas e requerem uma linguagem de melhor qualidade.

A leitura de modo geral amplia e diversifica nossas visões e interpretações sobre o mundo e da vida como um todo. Precisamos estar atentos a esta questão, pois a ausência da leitura em nossa vida bloqueia a possibilidade e acaba de certa forma, nos excluindo dos acontecimentos, da interpretação, da imaginação e da ficção arquitetada pelo autor, seja num romance ou num artigo; numa crônica ou num conto, numa poesia ou num manifesto, num jornal ou num ensaio, num gibi ou numa história infantil ou infanto-juvenil, enfim, são inúmeras as possibilidades de mergulhar no mundo da fantasia e da realidade encontradas no mundo das palavras. (DAUTO, 2006).

Na Educação Infantil, o professor tem um papel fundamental, pois é por meio de suas ações que as crianças podem usufruir da leitura e a escrita. O que ele faz é basicamente um trabalho de aproximação e familiarização com essa linguagem, que pode ser organizado em torno de algumas oportunidades.

Quando alfabetizamos, tratamos de incluir todas as crianças no contexto da cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. (AUGUSTO, 2008, p.188).

Alfabetizar é acompanhar de perto um longo processo que, ao se iniciar na Educação Infantil pode criar condições necessárias para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita e possam usá-la no seu cotidiano.

(AUGUSTO, 2008, p.188).

É, portanto, papel de uma instituição educativa democratizar o acesso às práticas sociais da leitura e da escrita que estão presentes no mundo letrado, disponibilizando a todas as crianças as informações necessárias para pensar sobre sua própria língua. (AUGUSTO, 2008, p. 188)

O contato com a leitura não garante que todas as crianças leiam autonomamente ao final da Educação Infantil, mas assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar idéias sobre o que se lê.

Sendo nessa faixa etária que a criança tem o maior tempo disponível pra ouvir leituras ou fazê-las de forma descompromissada somente pela curiosidade de descobrir o que tem nos livros, o sentido das palavras escritas, sendo assim, cabe a nós oferecer desde cedo, o contato com a leitura ou contação de histórias de boa qualidade. Sabemos que a criança que cresce ouvindo história cresce mais feliz.

A criança é imaginativa, exercita a realidade através da fantasia, mas precisam de materiais exteriores – todas as formas de escrita – contos – histórias, fábulas, poemas, cantigas, músicas, para se constituir como pessoa inserida em uma sociedade.

Assim, aprender a recontar as histórias tradicionais de sua cultura, preservando as características da linguagem escrita, apreciar bons textos, desenvolver comportamentos leitores, compreender os usos e funções da escrita e utilizá-los quando necessário, refletir sobre como se grafa a língua que se fala são algumas das aprendizagens dessa fase da vida. (AUGUSTO, 2008, p.190)

Um professor leitor apaixonado pela leitura transmite essa paixão. Quando conta ou lê uma história para seus alunos transmite esse sentimento, proporcionando prazer àqueles que o escutam, porque lê com mais emoção. Esse professor educa com mais afetividade, pois a leitura promove esse momento afetivo, de proximidade, faz aflorar a emoção.

Precisamos de alunos leitores, para promoção do desenvolvimento intelectual, psicológico e social deles. Queremos formar indivíduos capazes de entender o mundo e de se fazer entender dentro e fora da escola. A leitura possibilitará isso, uma vez transformada a escola em um veículo para a descoberta do prazer de ler. Mas a escola pode ir além, convidando os pais ou outros membros da família para participar do projeto.

Através da leitura a criança amplia o conhecimento de família, de pai, de mãe, de avô, de avó, de amigo, de casa, de espaço, de imagens, de mundo. E nesse percurso ela aprende a escutar, nas vozes, nas palavras que falam da importância nas vitórias, nas derrotas, das aventuras, dos mistérios, das fantasias e aí vão tecendo novos caminhos em suas mentes e construindo novidades em suas vidas.

A leitura iniciando já na Educação Infantil torna a criança mais independente e crítica. E sua prática faz que se torne algo necessário, pois a mesma tem a capacidade de transportar a criança para qualquer local em qualquer momento, desenvolvendo a criatividade, levando a resolver situações sem que ela perceba.

Tal qual dizem os poetas, ler é embrenhar-se em um mundo de magia, diversão e, acima de tudo, de conhecimentos inigualáveis.

São por meio da leitura que ampliamos nossas habilidades e competências nas áreas da criticidade e criatividades ambas as características indispensáveis ao

letramento e à prática da cidadania.

Pode-se dizer que a leitura é um meio e um fim para nós auxiliares na aquisição/apreensão do conhecimento, ler não significa ter sempre em mãos um belo livro. Ler é muito mais que decodificar palavras e textos, é antes de tudo atribuir-lhes alma, lemos até mesmo com o coração, em que a leitura é feita por meio do silêncio, da lagrima ou do sorriso.

DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

Para dar solução ao fracasso escolar é necessário elaborar um plano de prevenção nas unidades escolar. A escola tem a função de preparar a criança para o ingresso na sociedade promovendo as aprendizagens e conhecimento de mundo.

As pesquisas atuais mostram que as escolas não devem mais trabalhar com dados quantitativos, pois toda a dimensão no ato de ensinar e aprender devem ser firmados na qualidade de ensino, na utilização de novas ferramentas e de todos os recursos que promova o sucesso da criança na escola.

Portanto se faz necessário estar atentos aos processos avaliativos, muita atenção com os métodos e crenças, estratégias pedagógicas, relação professoraluno – aluno professor, devendo sempre buscar o apoio da família e efetivar uma boa interação com a comunidade escolar.

Sabemos que uma criança valorizada, estimulada é criativa e apresentam um melhor desempenho. É na escola que a criança encontra espaço aberto para eventos culturais e educacionais preciosos e desafiadores, que vão além do momento didático de sala de aula.

O professor tem que atuar de forma polivalente porque é na escola que muitas situações vivenciadas pelas crianças são descobertas, principalmente falando do processo ensino aprendizagem. A escola é o local onde acontece de forma efetiva o processo de leitura e escrita. Sabemos que uma grande parte da taxa de evasão escolar procedente das crianças e adolescente pode estar associada com Transtornos das Aprendizagens.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita, o professor deve estar atento a alguns sinais, pois sabemos que a Dislexia vem a ser um transtorno de aprendizagem na área da leitura e podendo já ser diagnosticada na Educação Infantil, pelo fato de as crianças com essas dificuldades apresentarem alguns sinais comuns como:

Dificuldades na pronuncia, dificuldades de seguir regras, de recontar uma seqüência da história, problemas de coordenação motora, desinteresse por livros, escritas, etc., essas crianças respondem bem na oralidade e sua principal dificuldade é entre a letra e o som.

Sabemos que uma boa mediação o professor poderá diagnosticar precocemente e efetivar um trabalho em equipe de forma multidisciplinar no encaminhamento e no acompanhamento da criança para tratamento podendo superar essas situações.

Para ler o cérebro opera vários circuitos ao mesmo tempo: os que armazenam o vocabulário, a gramática, o dis-

curso e a interpretação e cada uma destas funções tem lugar certo no cérebro.

Em Fonseca encontramos como se processa no cérebro a leitura oral:

"A leitura, um dos processos mais complexos da aprendizagem, compreende a discriminação visual de símbolos gráficos (grafemas) através de um processo de decodificação que se passa no segundo bloco, só possível com um processo de atenção seletiva regulado pelo primeiro bloco. Posteriormente, e ainda na mesma unidade, há que selecionar e identificar os equivalentes auditivos

(fonemas) através de um processo de análise e transdução, de síntese e comparação, a fim de edificar a busca da significação (conjectura) e avaliar os níveis de compreensão latentes.

A partir daqui, surgirá uma nova operação de equivalência que compreende a codificação, ou seja, a rechamada dos articule, mas que serão executados e verificados na área de Broca, isto é, no terceiro bloco. "Dos motoneurônios superiores frontais, a linguagem interior se transformará em linguagem expressiva, através da oralidade, ou seja, da produção de sons articulados". (FONSECA, 1995, p. 165).

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, procuraram-se algumas considerações sobre a prática da leitura observada no dia-a-dia. Em seguida um breve contexto histórico sobre a leitura, o conceito de leitura e sua função, caracterizando-a como um instrumento de integração pessoal e social.

E ainda, a importância da prática da leitura na Educação Infantil, como contribuição na construção do pensamento da criança e as dificuldades de aprendizagens da leitura.

Entretanto, ao longo deste trabalho buscou-se inspiração, sobretudo, na crença como educadora, que o futuro está na educação, principalmente na Educação Infantil.

Quanto ao interesse pelo tema, o mesmo originou-se pelo fato de observação durante o período de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Pedagogia, no acompanhamento do desenvolvimento constante das crianças.

Por essa razão encontram-se sempre cheias de dúvidas e curiosidades, pois elas vivem em uma sociedade letrada, com muitos atrativos tecnológicos, o que despertam a curiosidade e a vontade de ler e escrever antes mesmo de freqüentarem a escola, principalmente no que se refere às séries iniciais, frente a esta realidade, tornou-se relevante uma abordagem sobre a importância da prática da leitura na Educação Infantil, demonstrando assim, através da escrita a relevância do educador na formação de novos leitores.

A iniciação a leitura pela criança na Educação Infantil, percebemos o quanto é importante o papel mediador do pro-

fessor, pois será de sua responsabilidade atribuir à literatura uma finalidade significativa à vida da criança de ser e estar no mundo.

O educador deverá avaliar-se continuamente, buscando na teoria respostas para a sua prática. Ou seja, o educador deve teorizar a sua prática e colocar em prática sua teoria. É isto que este estudo propõe: "Leitura: maneiras de ensinar, maneiras de aprender – uma possibilidade teórica que se efetiva na prática.

Por meio das leituras e da pesquisa realizada pode-se afirmar que crianças com hábito de leitura poderão ser mais ativas, terem mais desenvoltura, argumentos, poder de reflexão e crítica da qualidade dos textos lidos, e principalmente, capazes de inventar, renovar e discordar, de ler além das palavras, assim, tornando-se realmente, cidadãos críticos e participativos.

Dessa forma, em virtude do tratamento dado pelos autores pesquisados, compreende-se que a prática da leitura na Educação Infantil é de fundamental importância, pois a mesma possibilitará a formação desde cedo de alunos leitores.

Compreende-se também, o quanto é importante o papel mediador do educador, pois será sua responsabilidade proporcionar as crianças espaços adequados de leitura, transformando estes espaços em situações prazerosas de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que, além de competência, o profissional da Educação Infantil deve ser um leitor, e ainda, criativo, pois nunca como hoje, em que as relações globalizadas exigem a informação atualizada e abrangente, a leitura foi tão importante. Assim, o desafio está lançado!

São muitas informações importantes, não é mesmo? E elas não se esgotam aqui! Podem dar continuidade e assim vamos seguindo nossa caminhada.

Lembrando que: "Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao caminhar" (Paulo Freire).

Assim, meus queridos, sigam seus caminhos e jamais desistam de seus sonhos, suas metas e de seus projetos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

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

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, Brasil, 1996

CHARMEUX, Eveline. Aprender a ler: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.

CODEMARIN, Mabel; ALEJANDRA, Viviane. Oficina da Linguagem. Cidade: Moderna, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil, teoria, análise, didática. 1ª ed. – São Paulo. Moderna, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da lín-

gua portuguesa. 6. Ed. Curitiba: Poli

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998b. (Coleção Leitura).

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. Criança. Brasília. s/v, n. 40, p. 18-26, set.2005;

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998;

REZENDE, Vânia Maria. Literatura Infantil e Juvenil. Vivências de leitura e expressão criadora. Rio de Janeiro, 1993.

UNIP, Universidade Paulista. Apostila – Pedagogia – Estrutura e organização da escola de Educação Infantil, Práticas e Projetos.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Disponível em:< HTTP://www.unicamp.br/iel/memoria/ensaios/Regina.html>. Acesso em: Abril de 2019.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. Leituras e leituras da literatura infantil. São Paulo: FTD, 1988.

APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELLE SILVA FERREIRA

RESUMO:

Este artigo apresenta a importância da música no processo de ensino aprendizagem e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser. A música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma, traz algumas sugestões de atividades e analisa o papel da música na educação. Remete também a Inteligência Musical, apontada por Howard Gardner, como uma das múltiplas inteligências e à capacidade que a música tem de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão social. A lei 11.769 / 2008 foi criada para garantir que a música faça parte das aulas, pois desenvolve atenção, concentração, memória, afetividade, socialização, cognição, criatividade, etc. Além disso, ela é feita em diferentes tempos e lugares, por isso traz informações importantes sobre o contexto histórico, social e cultural de diferentes povos. Desse modo, ela pode contextualizar os conteúdos, integrá-los de forma interdisciplinar e, portanto, facilitar a aprendizagem.

Palavras-chave: Música; Desenvolvimento; Ensino; Interdisciplinaridade, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte como disciplina escolar tornou-se obrigatório na Educação Básica pela LDB 9394/96. Durante muito tempo, os educandos usaram livros e manuais, que valorizavam a técnica em detrimento da estética. Aos poucos, o foco do ensino mudou. E essa mudança foi ainda mais expressiva, quando as crianças passaram a ser vistas como seres em desenvolvimento, que precisam da ludicidade para seus aprendizados. Com isso, a música também passou a fazer parte das aulas.

A educação tem que ser vista de uma maneira total e duradoura e precisa de várias formas de estudo para o seu melhoramento, porque em qualquer meio sempre haverá formas diferentes de individualidade e diversidades das condições ambientais que são oriundos dos estudantes que precisam de um tratamento personalizado.

A criança tem que se sensibilizar com o universo dos sons, porque é pela audição que ela se interage com os fenômenos sonoros e os sons. Quanto maior a alegria da criança com o fenômeno sonoro, mas ela descobrirá seus benefícios. Por isso é extremamente importante, praticar com as crianças desde pequeno, pois esta prática de certa forma ajuda no desenvolvimento da sua memória e atenção.

O ensino de música tornou-se obrigatório na Educação Básica com a criação da Lei 11.769 de 2008. Pela importância que a música tem para o desenvolvimento infantil, os RCNEI de 1998 já trazem objetivos e conteúdo específicos para esse trabalho. Todavia, não há um documento de âmbito nacional que contemple o trabalho com alunos do 1º ao 5º ano.

Tendo em vista que a maioria dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental não possui formação para o ensino de música, tampouco têm segurança para introduzi-lo na rotina das crianças, este artigo pretende apontar diferentes maneiras de tornar esse trabalho mais simples e produtivo.

Nas séries iniciais atuam professores generalistas, os quais devem mediar conteúdos de todas as áreas do conhecimento, sendo a música uma dessas áreas. Entende-se que é fundamental que esses profissionais possuam uma vivência com os aspectos musicais, além de um conhecimento básico e fundamentado dos conteúdos de música a introduzir nas suas aulas (GODOY e FIGUEIREDO, 2006, em CAMARGO, 2009, p.5).

A música quando bem explorada desenvolve a inteligência, criatividade e outros dons e aptidões, portanto, deve-se aproveitar esta excelente atividade educacional dentro das salas de aula. A música e a dança estão no corpo e afloram emoções, neste sentido ela equaliza o metabolismo, interfere na receptividade sensorial e diminui os efeitos de fadiga ou leva a excitação do aluno.

FARIA (2001, p. 24), “A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos, além de despertar neles o senso de criação e recreação”. A unidade escolar, enquanto espaço institucional para difusão de conhecimentos socialmente cons-

truídos, pode se trabalhar em patrocinar a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma. Cabe aos professores proporcionar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam ficar em relação com um número diferente de produções musicais não apenas amarradas ao seu ambiente sonoro, mas se possível, também, de origens variadas, como, de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas de diferentes qualidades: folclore, música popular, música clássica e outros.

Para que se entenda a dimensão desta relação faz-se necessário conceituar Interação: Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca contínua. A interação social é o modo comportamental fundamental em grupo (DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA, p. 439)

Na interação Professor-Aluno, a escola enquanto instituição educativa desempenha um papel fundamental, sendo palco das diversas situações que propiciam está interação principalmente no que tange sua dimensão socializante, a qual prepara o indivíduo para a convivência em grupo e em sociedade. Assim, também é função da escola a dimensão epistêmica, onde ocorre a apropriação de conhecimentos acumulados, bem como a qualificação para o trabalho, dimensão profissionalizante.

Na fala de Freire, percebe-se o vínculo entre o diálogo e o fator afetivo que norteará a virtude primordial do diálogo, o respeito aos educandos não somente como receptores, mas enquanto indivíduos. As relações afetivas que o aluno estabelece com os colegas e professores são grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida (FREIRE, 1967).

O ESPAÇO DA ESCOLA

De acordo com os estudos de Coll (1996), o perfil da educação brasileira apresentou significativas mudanças nas últimas décadas. O desempenho dos alunos remete-nos à necessidade de considerarem a formação do professor, como sendo requisito fundamental para a melhoria dos índices de aprovação, repetência e evasão do ensino.

As expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma

"suposição de autorrealização". Isto é: o aluno de quem o professor espera menos é o que realiza menos, ao passo que aqueles de quem se espera um bom desempenho acabam, na realidade, por apresentá-lo (COLL, 1996).

Assim, as taxas de evasão evidenciam a baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando os alunos de nível de renda mais baixos. Exatamente por fazerem parte de famílias desprovidas de recursos, as crianças não têm acesso ao mínimo de informações culturais no lar, e por isso, chegam à escola em situação de inferioridade em relação à maioria dos estudantes de classes mais altas (COLL, 1996).

Uma criança que faça parte de uma família de poucos recursos, sua alimentação será deficiente e, por isso, seu desenvolvimento físico e sua saúde serão deficientes. Por viver em ambientes com pessoas que não tiveram uma boa formação escolar, sua linguagem terá muitas falhas. O estudante carente usa uma linguagem pobre em vocabulário e em sua estruturação. Seus colegas de famílias de melhor posição social, que cresceram entre pessoas com algum grau de instrução, teriam domínio de um proveitoso vocabulário.

Coll (1996:95) afirma que:

Os alunos formam seu próprio conhecimento por diferentes meios: por sua participação em experiências diversas, por exploração sistemática do meio físico ou social, ao escutar atentamente um relato ou uma exposição feita por alguém sobre um determinado tema, ao assistir um programa de televisão, ao ler um livro, ao observar os demais e os objetos com certa curiosidade e ao aprender conteúdos escolares propostos por seu professor na escola (COLL, 1996, p. 95).

Os regulamentos e exigências escolares também são vistos como causas dos problemas que a educação enfrenta. Logo de início há uma extrema falta de vagas, a escola tem uma localização que dificulta o trajeto de ida e volta dos alunos. Depois temos os horários estabelecidos pelas escolas, que são muito criticados por não atenderem a realidade da população. Outro fator que dificulta a permanência e o bom desempenho dos alunos na escola são, as despesas com materiais exigidos pela escola como: uniforme, livros, taxas, etc..., isso porque na maioria dos casos, os pais não podem comprar o que a escola exige (COLL, 1996, p. 95).

Segundo durkheim (1978, p. 49), a família é colocada como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não sendo questionadas, as condições materiais de vida dessas famílias, nem sua participação nas relações sociais de produção que são o que determinam, em última instância, as possibilidades de assistência aos filhos. Essas conclusões ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar, sua participação na seletividade e, principalmente, a função da escola como reprodutora da sociedade desigual na qual se insere: “A escola não pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará em seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que lhes pareçam” (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Em várias salas de aula nota-se a exigência constante de disciplina, o estabelecimento de uma relação autoritária entre o professor e seus alunos, o trabalho obrigatório e repetitivo. Um dos meios de controlar a disciplina é a divisão do tempo. Há hora determinada para entrar, sair, para o recreio, a merenda, para tomar água, para ir ao banheiro, etc. O cumprimento do horário é obrigatório, sem levar em conta o que a criança está fazendo ou qual é a sua vontade no momento (DURKHEIM, 1978, p. 49).

Há, por parte do professor, uma vigilância constante e ameaças, gerando um clima de tensão entre as crianças, por estarem sempre antecipando as consequências de seus “maus atos”: o aluno corre o

risco de ficar sem recreio, de ser retirado após as aulas, além de outras ameaças de castigo. Quem é "bem-comportado" recebe recompensas e é apresentado como modelo aos colegas:

Mas os tempos mudaram e mudaram muito. Hoje, uma suspensão transformou-se num prêmio, seja ela de um dia ou mais. Algumas escolas, mesmo mantendo o sistema de suspensão, são mais esclarecidas, suspendem os alunos de suas atividades didáticas e recreativas, mantendo-o em seu recinto através da organização de trabalhos nas bibliotecas ou coordenações, e aproveitam para encaminhá-lo aos serviços de orientação educacional. Nesses casos, o prêmio não é tão grande (WERNECK, 1999, p. 60).

Se a aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se ao contrário, for uma experiência de fracasso, o ato de aprender tenderá a se transformar em ameaça. O aluno ao se considerar fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa achar que o professor é chato e que as lições não servem para nada (WERNECK, 1999).

Procura-se, portanto, romper as diferenças de professor e aluno consagrados pela escola tradicional. Os papéis tradicionalmente desempenhados pelo professor que é o de ensinar, transmitir e dominar e pelo aluno que é o de aprender, receber passivamente e obedecer devem ser mudados. Só assim a escola poderá efetivamente atender a sua mais elevada finalidade: permitir o aluno a chegar ao conhecimento (WERNECK, 1999).

Como bem destaca CECCON (1998), para que a sociedade possa mudar é preciso que nós provocamos mudanças de forma significativa para o indivíduo. Entende-se, portanto, que as escolas devem comparar sua relação com a comunidade e ainda, criar um clima favorável ao aprendizado, onde a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para obtermos a verdadeira escola, isto é, uma escola democrática, onde todos tenham acesso a coletividade:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros (FREIRE, 1980, p.117).

O PAPEL DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Snyders (1992) comenta que a função mais evidente da escola é preparar os jovens para o futuro, para a vida adulta e suas responsabilidades. Mas ela pode parecer aos alunos como um remédio amargo que eles precisam engolir para assegurar, num futuro bastante indeterminado, uma felicidade bastante incerta. A música pode contribuir para tornar esse ambiente mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal "propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente" (SNYDERS, 1992, p. 14).

Além de auxiliar para deixar o ambiente escolar mais festivo, podendo ser usada até mesmo para proporcionar um ar mais receptivo à chegada dos alunos, dando um efeito calmante após períodos de atividade física e diminuindo a preocupação em momentos de prova, a música também pode ser utilizada como um recurso no aprendizado de outras disciplinas. O professor pode selecionar músicas que digam 135 sobre o conteúdo a ser utilizado em sua área, isso vai fazer com que a aula seja dinâmica e atraente, e vai auxiliar a recordar as informações. Mas, a música também deve ser pensada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e patrimônio cultural. A escola deve aumentar o conhecimento musical do aluno, dando oportunidades na convivência com os diferentes estilos, apresentando novos gêneros, proporcionando uma análise pensativa do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico. Conforme Másrsico (1982, p.148) "[...] uma das tarefas primordiais da escola é assegurar a igualdade de chances, para que toda criança possa ter acesso à música e possa educar-se musicalmente, qualquer que seja o ambiente sociocultural de que provenha".

As atividades musicais realizadas na escola não visam à formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A esse respeito Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60) afirmam que "[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças" (BRÉSCIA, 2003, P.60).

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento (BARRETO, 2000, P.45).

Para Bréscia (2003, p. 81) "[...] o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo".

A MÚSICA NA ESCOLA

A música por si só já apresenta motivos suficientes para que seja trabalhada, em seus inúmeros aspectos na Educação Básica.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (RCNEI, 1998, p.44).

Ao entrar na escola, os pequenos já trazem consigo ideias, emoções, vivências. O trabalho com música aproxima o conhecimento formal do mundo lúdico no qual

se expressa. Podese dizer, portanto que: "É nessa fase que faz sentido aprender brincando e ensinar com o lúdico, aproximando o conhecimento à realidade da criança, tornando sua aprendizagem significativa" (CONRADO & SILVA, 2006, p.11).

A primeira etapa do processo de escolarização é a Educação Infantil. Esta não é um período preparatório para o ensino fundamental. A criança é sujeito na construção de suas aprendizagens. Assim, a música pode ser uma grande aliada do professor no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Todavia, há um grave problema quanto ao seu aproveitamento no ambiente escolar, consequência do ensino tecnicista ao qual foi submetido o fazer artístico no século passado, ou seja, a valorização da técnica em lugar da estética.

A lei 11.769 de 2008 tornou obrigatório o ensino de música, devido à sua importância para o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade. Contudo, não deu garantias de que isso fosse feito com qualidade. A falta de espaço físico para realizar as atividades com música acaba atrapalhando quem está na sala ao lado. Por isso, tais atividades devem fazer parte do projeto escolar e ter o apoio de todos educadores.

[...] Ainda falando da estrutura educacional, temos o espaço reduzido de uma sala de aula para trabalharmos música com trinta a cinquenta (SIC) alunos em meio a carteiras e cadeiras sem contar que bem ao lado, são ministradas aulas que exigem mais silêncio como: matemática, português, ciências (CAMARGO, 2009, p.27). Considerando que, sob a perspectiva da educação inclusiva, o trabalho pedagógico deve promover condições de equidade a todos os educandos, no acesso ao currículo escolar. Para tanto, é preciso preocupar-se com uma formação integral, valorizando suas habilidades e potencialidades. Não só o ensino de Português e Matemática devem ser priorizados. Além dessas, as demais áreas do conhecimento devem ser trabalhadas de forma lúdica e prazerosa. Os movimentos corporais e sensitivos também podem ser explorados, permeando todos os momentos da rotina, por meio da música. Nas redes de ensino em que as crianças têm professores especialistas de Educação Física e Arte, os conteúdos de música são trabalhados com mais frequência. Entretanto, quando o professor polivalente tem de desenvolver esse trabalho, os problemas aparecem. Pela falta de preparo, alguns podem cometer erros na seleção do repertório, pautando-se no estereótipo da criança como um ser incapaz de compreender letras mais complexas.

Tem havido ótimas produções para crianças, os músicos e os compositores brasileiros têm se preocupado com a qualidade com que é oferecido ao público infantil. [...] Também poderemos encontrar no comércio canções cuja letra carece de sentido, sem nenhum atrativo sonoro e com andamento sempre igual da primeira até a última música. A letra de muitas dessas canções deixa transparecer o conceito que muitos adultos têm sobre a criança como um ser "bobinho" que não pensa e vive no mundo da fantasia. Por isso, os refrões tudo "legal... eu sou feliz... sou criança..." além das letras que pretendem dar "lição moral". O pior de tudo, é que esse tipo de gravação vai para a escola e roda o dia inteiro como música de fundo.

Cuidado! A produção é enorme, é preciso saber escolher (MAFFIOLETTI, 2001, p. 127 e 128).

Vale ressaltar que os educandos já possuem um gosto musical desenvolvido a partir de suas experiências com diferentes gêneros, ritmos, letras, etc. Eles trazem essas vivências para a escola e, muitas vezes, as letras e as coreografias evidenciam conceitos contraditórios aos trabalhados em sala de aula. É difícil lidar com tamanha diversidade. Embora não caiba julgamento, as escolhas feitas pelos educadores não costumam contemplar as preferências dos alunos. No entanto, o fato de essas músicas serem rechaçadas em um ambiente não evita que sejam apreciadas em outros. É preciso valorizar a diversidade.

Para compreender como as crianças significam as práticas musicais midiáticas e a relação entre mídia e escola, nesse processo, é importante entender o trânsito entre os diversos tipos de cultura abordados, em especial pela mídia. Assim, se as formas culturais atravessam as classes sociais com uma intensidade e frequência maiores do que se imagina, cabe à escola a formação para uma apropriação enriquecedora desses objetos, no caso particular, a música (SUBTIL, 2006, p.36).

O professor poderá estar atento às iniciativas de expressão musical das crianças. Mesmo que não apresentando grandes aptidões musicais, a criança deve ser incentivada e elogiada, pois, à medida que as atividades musicais são desenvolvidas na sala de aula, a criança construirá o seu conhecimento em música e poderá deixar a forma espontânea de se expressar musicalmente, sem traumas ou rótulos pejorativos que poderão carregar para a sua vida toda (CAMARGO, 2009, p.13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, por meio deste estudo que as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas com o uso da musicalidade. Segundo esta perspectiva, a música é nascida como um universo que fala a expressão de ideias, valores culturais, sentimentos e ajuda na comunicação da pessoa consigo mesmo e com o meio em que se vive. Ao atender diferentes modos do desenvolvimento humano: físico, social, mental, espiritual e emocional, a música deve ser vista como um agente facilitador do processo educacional. Nesse contexto faz se necessária a sensibilização dos professores para relembrar a conscientização quanto às alternativas da música para facilitar o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos estudantes, porque ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

É preciso considerar o fato de que o professor, quando se torna comprometido com o aluno e com uma educação de qualidade, fazendo do aluno alvo do processo ensinoaprendizagem, e cumprindo seu papel de orientador e facilitador do processo, legítima assim a teoria de uma facilitação da aprendizagem, através da interação entre sujeitos, ultrapassando, desse modo, a mera condição de ensinar.

No entanto, muitos fatores levam a questionar se esta prática educativa vem realmente acontecendo de maneira satisfatória nas instituições. Muitas vezes, as relações entre os sujeitos acabam por se contrapor, seja por motivos econômicos,

sociais, políticos ou ideológicos, demonstrando falhas no cotidiano e lar, bem como limitações quanto à aquisição do conhecimento no processo ensino-aprendizagem.

A chegada da música na educação ajuda a percepção e estimula a memória e a inteligência, conciliando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico-matemáticas ao desenvolver processos que ajudam o aluno a se reconhecer e a se orientar melhor no mundo. Fora isso, a música também vem sendo usada como fator de bem estar no emprego e em várias atividades terapêuticas, como elemento facilitador na manutenção e recuperação da saúde. As atividades de musicalidade também auxiliam a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de liberdade de expressão, não acrescentam pressões e nem cobranças de participações, são uma forma de melhorar e aliviar a criança, ajudando na desinibição, auxiliando para o envolvimento social, acordando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, K.F.G. Música nas séries iniciais: uma reflexão sobre o papel do professor unidocente nesse processo. Maringá. Universidade Estadual de Maringá, 2009. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2396-8.

CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e Aprendizagem por meio das

Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1996.

DUCOURNEAU, Gérald. Introdução à musicoterapia. São Paulo: Manole, 1984.

DURKHEIM. E. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil. Assis Chateaubriand – PR, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand

– PR, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro TécnicoEducacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

TARDIFF, Maurice. C. Lessard. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas: Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS. C. dos Santos. Disciplina Construção da Disciplina Consciente e

Interativa na sala de aula. Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad. 1994.

WERNECK, H. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 16 ed. Petrópo-

lis: Vozes, 1999.

ZAGURY, Tânia, O professor Refém: Para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

A IMPORTÂNCIA DE SE TER UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

REGIANE BIANDI MORO

RESUMO

Esse artigo procura refletir a respeito da importância da gestão escolar democrática. Muito se fala do papel do gestor dentro do processo de gerenciamento e de manutenção das atividades dentro de uma unidade escolar, porém é preciso dizer que se torna quase impossível destrinchar sua relação com a administração pública e mais ainda com a própria unidade escolar: Local e objeto de sua atividade profissional. Compete aqui uma reflexão de extrema pertinência, afim de apontar o papel educacional do gestor no momento atual de nossa "história administrativa". Por muitas vezes podemos ficar confusos na maneira como o gestor administra os recursos tanto humanos quanto materiais, e desta forma vê-los apenas como mais um gerente, entre tantos espalhados por diversas empresas por este país afora; porém é preciso deixar bem claro, que o Gestor Educacional não visa o lucro, objetivo claro e bem desenhado em empresas privadas e mais ainda em instituições de ensino privadas; o capital adquirido em uma unidade escolar pública é muito mais amplo e muito mais subjetivo.

Palavras-chave: Gerenciamento. Manutenção. Recursos.

INTRODUÇÃO

Os novos cenários globais têm um impacto direto em todas as organizações sociais e as forçam a realizar transformações rápidas. A educação não é alheia a este fenômeno e, por isso, o sistema educacional enfrenta desafios importantes para dar respostas oportunas e pertinentes às novas necessidades de formação dos cidadãos para o século XXI.

Este desafio foi amplamente reconhecido durante os debates realizados pelos grupos de trabalho e nas deliberações da Assembleia do Plano Nacional de Educação. O resultado foram cinco linhas de ação no campo da gestão: (1) fortalecimento da gestão e da liderança do sistema educacional; (2) o fortalecimento da articulação intra e intersetorial nos níveis nacional, departamental, municipal e institucional; (3) fortalecer a eficácia e transparência do sistema educacional; (4) a implementação de mecanismos adequados de indução, seleção, treinamento e avaliação de desempenho dos responsáveis pela educação; e (5) o desenvolvimento de uma cultura de avaliação para conhecer, realizar e controlar a gestão do setor e das instituições de ensino. Resumindo: liderança.

De acordo com estas orientações, a política de melhoria promovida pelo Ministério da Educação Nacional assenta na consolidação de um sistema de garantia da qualidade que visa proporcionar à população mais e melhores oportunidades educativas; ao desenvolvimento de competências básicas e cívicas; e a consolidação da descentralização e da autonomia

institucional por meio do fortalecimento da gestão dos estabelecimentos de ensino e da administração das secretarias de educação.

A gestão educacional é composta por um conjunto de processos organizados que permitem a uma instituição ou secretaria de educação atingir seus objetivos e metas. A gestão adequada passa por momentos de diagnóstico, planejamento, execução, monitoramento e avaliação que se alimentam e levam à obtenção dos resultados definidos pelas equipes gestoras. A boa gestão é a chave para que o que cada membro de uma instituição faz faça sentido e pertença a um projeto que pertence a todos. Em outras palavras, é essencial fazer com que todos "remem para o mesmo lado" para alcançar o que você deseja e melhorar permanentemente.

GESTÃO: UM BREVE HISTÓRICO AO LONGO DA HUMANIDADE

Para que haja um adequado entendimento sobre a gestão escolar, torna-se necessário um embasamento sobre a mesma amparada por um viés histórico, onde muitas vezes conhecer o passado contribui para o entendimento do presente e mudanças necessárias no futuro.

Os primórdios da gestão como ferramenta de adminsitração, remonta de muito tempo, estudos apontam que iniciaram por volta de 5500-5000 anos a.c, na Suméria, onde atualmente se localiza o Kuwait e o Iraque, na tentativa de buscar otimizar e de ter um maior controle sobre suas tarefas bem como de seus recursos, alimentos, entre outros. (AZEVEDO, 2004). Já os Chineses, por volta de 500 a.c, também buscaram formas de controle e administração a fim de organizar e construir normas e regulamentos que pudessem de alguma forma ter o controle sobre os diversos recursos e atribuições de seus comandados, garantindo assim uma melhor eficiência nos “processos” e atribuições por eles Gerenciadas. (AZEVEDO, 2004)

Ao longo da história diversas instituições tomaram posse desta forma de administrar e aprimoraram cada vez mais os processos de controle, de forma que se tornasse mais fácil definir regras e princípios de hierarquia e supervisão a ponto de inclusive ter o controle e o domínio sobre o comportamento das pessoas. A organização que soube tirar melhor proveito da Gestão como ferramenta de controle e administração foram os exércitos; sua forma de controlar as tropas, aliada ao controle operacional sobre cada processo executado, dava a esta instituição uma capacidade de mobilização incrível. A adoção de medidas rígidas e monocráticas, garantiam sua eficiência e militarização tão características nesta organização.

Com a chegada da Revolução Industrial e com o advento das fabricas, uma “nova” forma de gerenciar surgiu, porém alguns processos de controle ainda estavam atrelados à forma militarizada de se comandar e de se dirigir aos seus subordinados, o que garantiu a expansão industrial por toda América do norte e Europa. A gestão garantiu que pudesse entre outras coisas: Garantir a eficiência dos processos de produção, a padronização destes mesmos processos, e o controle e a organização da cadeia produtiva e hierárquica. (AGUIAR, 2001)

Libâneo (2003) descreve que

foi Frederick Taylor em 1911, com o seu livro: Princípios da Administração Científica, dito por muitos até hoje, como sendo a "Bíblia da administração" que constrói marcos administrativos seguidos por muitos gestores tradicionais e que atualizados para os dias atuais ainda produz resultados satisfatórios, embora muitas ações caíram em desuso dado ao seu viés extremamente fustigante e escravagista; mas que devemos entender sua maneira de ser dentro de um recorte histórico e cultural da época. Taylor baseou suas ações de gestão em 5 (cinco) pilares:

- Planejar;
- Comandar;
- Organizar;
- Controlar;
- Coordenar;

Se levarmos em conta que dentre as atribuições de um gestor Escolar nos dias de hoje, se "resumem" à estas atividades, não estaremos distantes "em tese" do perfil de um bom gestor, porém sabemos que em determinados momentos, estas habilidades podem se tornar secundárias dentro dos processos geridos por este profissional.

No Brasil, a história da gestão ocorria muito antes de sua colonização e era gerenciada em um primeiro de longe, em Portugal, através das ordens direcionadas pelo imperador e que atendiam apenas às necessidades extrativistas e de controle de recursos e que não se preocupavam de fato com a supervisão e o comando efetivo de seus "recursos humanos" onde se delegava uma ordem e esperava que fosse cumprida à risca, sob pena de castigos e em casos mais graves, à pena de morte.

Essa realidade permaneceu inalterada por séculos e o Brasil ficou para trás nos assuntos que exigiam uma gestão eficiente, onde pagava –se altos salários aos ingleses para que estes pudessem administrar e contabilizar os valores arrecadados pela coroa portuguesa, o que nem sempre acontecia de forma honesta e que provocou rombos milionários, justamente por não possuirmos esse viés gestor tão bem mais aprimorado em muitas nações Europeias na época.

Porém foi a partir do século XX, com as diversas mudanças ocorridas no Brasil que motivadas por diversas renovações econômicas, políticas, sociais e educacionais, que os conceitos de Gestão foram se adequando à novas maneiras e novos olhares acerca desta forma de administrar e de educar, mas que traziam consigo marcas profundas de uma educação elitizada como afirma Azevedo (2004):

Por meio de uma abordagem histórica, em que se destacam marcos da política educacional, procura-se demonstrar como o tratamento da questão educacional tem sido sempre condicionado pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que incrustaram em nossa cultura desde os tempos coloniais. Dessa perspectiva, busca-se estabelecer os nexos entre o universo cultural simbólico do país as definições e rumos das políticas públicas de educação e persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população (p.17)

A Gestão escolar veio no arrasto destas mudanças, e que tiveram seus movimentos de transição, ancorados nos processos de difusão do ensino básico e que dentro desta nova perspectiva pode-se testemunhar entre outras coisas, a descentralização da educação, a participação mais efetiva da população e a da comunidade escolar como um todo, o direito da sociedade nas interlocução dos processos estabelecidos pela escola e que tiveram seu ponto de partida efetivo a partir da década de 90, com a promulgação da Constituição de 1988 , e que garantiu novos olhares e novas formas de se ver e de se pensar a educação e Gestão Escolar no Brasil.

Os anos noventa, toda via, trazem pra o centro do debate sobre educação e resinificando o sentido de uma reflexão sobre sua função política e social na formação da cidadania. (AZEVEDO, 2004)

Ressignificar o conceito de Gestão Escolar, foi um dos grandes objetivos da administração dentro de uma perspectiva atual. É preciso entender em que contexto a Gestão e o Gestor estão inseridos no momento histórico da administração pública atual, uma vez que estas ações estão muitas vezes aglutinadas em perfis e metodologias empresariais e que trazem conceitos tais como: a autogestão, a organização coletiva do trabalho, e a democracia participativa , mas que possuem apenas um objetivo geral: O “lucro” através da eficácia e da eficiência sem considerar as particularidades e as especificidades tanto materiais quanto de recursos humanos presentes em determinada unidade escolar como bem afirma Libâneo (2003, p. 318):

Gestão é, pois a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativo.

O percurso histórico demonstra que a gestão escolar esteve sempre amparada e influenciada por questões educacionais, políticas, sociais, culturais e temporais.

O GESTOR, A ADMINISTRAÇÃO E A ESCOLA

É claro que como toda “empresa” a unidade escolar possui metas, planos à seguir, porém a finalidade de suas metas são puramente educativo-pedagógicas e que objetivam a construção de conhecimento e a produção de indivíduos empenhados em produzir e reproduzir na sociedade ações cidadãs, participativas e sabedoras de seu papel enquanto sujeito de direitos.

Embora o ato de gerir esteja racionalmente ligado ao ato fabril/empresarial e preciso deixar bem claro a importância enquanto “ente social” o papel do Gestor, bem como de toda a comunidade escolar como sendo “Um operário” que auxilia na produção de cidadãos, de pessoas que auxiliarão no processo e na disseminação de ações e práticas cidadãs democráticas, tão importantes na manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Anísio Teixeira (1961) destaca a existência de dois tipos de Administração: Administração da fábrica, mecânica que planeja o produto que deseja obter, analisa tudo que é necessário para elaborá-lo e por fim dispôs de mão de obra para

produzir, a função de planejar é suprema e a de executar é mínima e a Administração escolar é aquela em que o elemento mais importante é o Gestor, que organiza a escola e faz os trabalhos necessários para que o ensino se dê com qualidade. Em uma empresa, o gestor nem sempre precisa ter conhecimento técnico sobre todas as atividades da fábrica, cabendo a ele gerir e coordenar os seus subordinados detentores dos conhecimentos técnicos específicos na obtenção dos objetivos e resultados propostos na atividade fim da empresa, porém o mesmo não ocorre com o Gestor Educacional. (FERREIRA E AGUIAR, 2000)

Este profissional traz consigo uma bagagem Pedagógica e de vivência em sala de aula como educador que lhe servirá e muito na tomadas de decisão, na maneira como se comporta diante de conflitos com pais e responsáveis, na mediação com os educandos, na rotina escolar, na coordenação da equipe de apoio e manutenção da qualidade do ensino na unidade escolar, produzindo cidadãos autônomos, ativos, participativos na sociedade. Segundo Ferreira & Aguiar (2000, p. 197):

Gestão se constitui de princípios e práticas decorrente que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana.

As ações que envolvem a gestão, se tornam extremamente dinâmicas à medida que as mudanças sociais, econômicas se dão. O gestor precisa ter um olhar atento e amplo sobre cada mudança ocorrida na sociedade e que de alguma forma possam vir a impactar na vida de todos os atores que compõem a unidade escolar. As mudanças tecnológicas constantes, ocorridas exigem cada vez uma atualização permanente, no sentido de que este profissional não se torne incapacitado de executar suas tarefas à contento.

Esta exigência também deverá se estender à sua equipe de apoio, pessoal de extrema importância e que dará todo o suporte técnico e específico necessário para a construção de pontes que direcionarão as ações por todo quadro pedagógico e de apoio sempre deixando claro que seus objetivos enquanto administrador é a produção de cidadãos atuantes na sociedade, profissionais pedagógicos equipe técnica em constante capacitação, afim de promover um ambiente sempre eficiente.

O gestor precisa entender que os processos burocráticos estarão presentes em cada ação, e que embora tenha se tornado no senso comum algo: “que serve apenas para atrapalhar”, não pode jamais ser visto por este profissional desta maneira.

A burocracia largamente descrita por Max Weber (1864-1920) buscou racionalizar e padronizar os processos, e que por consequência garantia que as ações fossem executadas sempre da mesma forma, garantindo assim a sua eficácia e que estabelecidos os princípios da administração garantiria a impessoalidade promovendo assim ações que não visassem o benefício de alguns em detrimentos de outros e que poderia contaminar todo o

processo de gestão, bem como de comprometer as ações legais, escolhidas pelo gestor, colocando em xeque às suas decisões. (LUCK, 2008)

A burocracia garante em uma primeira instancia a observação dos processos e assim diagnosticar quais precisam ser melhoradas, que necessitam ser atualizados e quais podem ser extintos afim de otimizar as relações e o fluxo de trabalho entre os diversos setores e profissionais que compõem a unidade escolar.

Desta maneira pode-se dizer que o gestor escolar, é alguém que vai muito além e que possui um olhar muito mais dinâmico e macro das relações e que se coloca acima das atividades de um simples executor de ações puramente técnicas (sem nenhum demérito destes profissionais), mas que é preciso estar antenado às diversas questões que cercam o ambiente escolar como um todo. Cabe a este profissional entre outras coisas, ter um olhar atento, de forma compor sua equipe com profissionais que garantam a eficácia e a correta obediência dos preceitos que pautam os princípios da administração pública: Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Propaganda e a Eficiência. (LUCK,2008)

Ferreira e Aguiar (2000) relatam que uma vez que ao deixar de cumprir algumas destas diretrizes implicará ao gestor a corresponsabilidade, quer seja por ação, que seja por omissão como cita Anísio Teixeira, relatando que a função do administrador depende de que ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência.

Cabe ao gestor administrar, e buscar constantemente o questionamento afim de repensar a forma como labora e como interage com sua equipe com aqueles que se relaciona no ambiente escolar e alguns casos fora deste local, pois irá impactar de forma profunda na maneira como vê e como é visto por seus pares e subordinados. A sua postura profissional será permanentemente colocada à prova, e que por mais “soberano” que possa estar em sua posição, sempre estará “amarrado” e ancorado em princípios, normas, diretrizes, normativas, leis e o outros arcabouços jurídico-administrativos, e que funcionarão como pesos e contrapesos, no sentido de parametrizar suas ações, de forma que não se cometa nenhum tipo de medida arbitrária, autoritária e principalmente antidemocrática, este último quando tomado como única forma de controle e gestão, tende a desmotivar sua equipe, bem como a instituição escolar como um todo.

O gestor que se dispõe a gerir como um tirano, terá muitos problemas de manter suas decisões e principalmente a coesão das ações propostas, este profissional precisa entender que os tempos são outros, que as posturas ditatoriais caíram por terra e que estamos em um regime democrático e que a escola é a instituição mais democrática de todas e que agir desta forma é estar na contramão de toda práxis- pedagógica, é preciso compreender que é seu papel a resolução de conflitos, mediar e intermediar questões antagônicas e divergentes, estimular e tratar com profissionalismo, educação e humanidade àqueles que coordena, bem como aqueles que estejam subordinados. Estas ações quando bem trabalhadas, tra-

zem para a comunidade escolar o perfil, a forma e maneira com esta escola é vista por todos.

Embora as exigências burocráticas estejam intrinsicamente ligadas à sua forma de gerir, é preciso estar atento na possibilidade de ver estas normas, de forma mais crítica, afim de racionalizar e promover uma gestão libertária, no sentido de promover ao máximo ações sociais participativas e inclusivas, garantindo a todos o direito de fala e de escuta, tão importantes na gestão democrática.

Como parte integrante do PPP, a escola precisa enquanto "ente social" servir de local de promoção às diversas provocações e discussões que assolam a sociedade, e cabe ao gestor auxiliar nesta divulgação, garantindo espaço e momentos para tais ações. A escola não pode se tornar uma estrutura burocrática, engessada e que não esteja adequada ao desenvolvimento integral dos educandos.

A escola é um local caracterizado como um ambiente que promove produtividade do saber, garantindo espaços e saberes, bem como a desconstrução de modelos que visam apenas satisfazer os interesses de uma parcela da sociedade, em sua grande maioria, a economicamente dominante. (FREIRE, 1995)

A escola enquanto espaço de luta e promoção de igualdade e de equidade, precisa ter em seu gestor (res) o entendimento de este local precisa sim apropriar-se de questões muitas vezes vistas como Taboo: álcool, drogas, violência doméstica, racismo, homofobia, preconceitos... E que afligem pais e jovens de uma maneira ou de outra. Para tanto e de forma a alcançar a equalização destas e de outras questões, se faz necessário a participação da comunidade para dentro dos muros da escola. A unidade escolar não pode ser vista apenas como um local de comunicação unilateral de informações e convocações em momentos determinados: reuniões, eventos festivos por exemplo; este local precisa ser de fato um ambiente que respire o tempo todo a gestão democrática, e garanta assim, o diálogo e a discussão.

As mudanças ocorridas nos últimos anos, permitiram que a escola pudesse também de alguma forma se adequar e redimensionar qual o seu papel e a importância dentro da esfera social para tanto na mesma proporção o Gestor escolar precisou acompanhar estas mudanças, promovendo assim novos desafios.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeita-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 1995, p.91)

É extremante desafiador para a escola a produção de uma gestão democrática, e mais ainda a compreensão por parte do gestor da necessidade de se promover esse tipo de política dentro da unidade escolar. O pressuposto principal desta questão é justamente a que confronta as decisões que serão tomadas por este

profissional uma vez que é extremamente extenuante a conciliação de ideias e mais ainda a de se trabalhar em equipe: Ouvir o que o outro tem a dizer, respeitar esta opinião, acatar algumas vezes os desejos da maioria em detrimento de suas próprias, são exercícios constantes e campos de embates permanentes.

A escola deve promover um ambiente constante de construção do saber e melhoria continua nos processos de educação sem que exista em momento algumas questões que promovam a desigualdade a falta de empatia, a ajuda, a caridade, o carinho, o respeito, o afeto e a amizade, elementos essenciais na busca de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Embora haja uma rotina constante, a escola não pode ser tonar um lugar de mesmice, de ações já esperadas, sem jamais promover mudanças de olhares e ressignificancias dos espaços nela contidos, a busca por algo novo está intrínseco em cada um de nós, imagine então em pessoas que estão justamente nesta fase. A mesmice, a rotina, o "quadrado", não pode ser usado pelo gestor como algo que esteja dando certo, a escola é sobretudo um local de experimentação, pois ela reflete um microcosmo da sociedade, uma janela para o novo e um olhar seguro de observação das questões que assolam o ser humano. A escola enquanto local de aprendizado sofreu inúmeras mudanças ao longo de nossa história, deixou de ser um repositório de conhecimento apenas para se tornar um local de múltiplos aprendizados, múltiplas disciplinares e múltiplas integralidades, a educação bancária tão criticada por Freire, está dando lugar a uma escola com novos moldes, novos modos de aprender, um novo olhar sobre as múltiplas inteligências, portanto exige que tenhamos novos Gestores.

Não podemos nos esquecer da escola como local de promoção de políticas públicas e que graças ao processo de redemocratização de nossa nação, trouxe quebras de paradigmas entre eles, uma nova concepção de sociedade e que por consequência trouxe uma nova visão dos princípios fundamentais da educação no Brasil e que a escola só obterá êxito em seu propósito se vier acompanhado de outras políticas que garantam a população as condições mínimas e básicas para a sua ascensão. (FREIRE, 1995)

Para que a escola possa garantir aos educandos metas mínimas e básicas para a obtenção de condições igualmente mínimas é preciso que tenhamos a manutenção e o cumprimento dos itens que constam em alguns dispositivos legais de extrema importância para a educação, entre eles:

- A Constituição Federal;
- A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96),
- A manutenção do Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação Básica;
- O Plano Nacional de educação;

Caso o Estado não contemple, fiscalize, e aplique de forma correta os repasses que tais dispositivos determinam bem como as metas que constam em suas diretrizes, a Escola sofrerá de maneira direta os impactos, e acarretará ao gestor

a tomada de medidas que prejudicarão a escola como um todo. Por isso se faz necessário que o gestor traga para dentro dos muros da unidade escolar, os atores que auxiliam na tomada de decisões bem como na reivindicação de recursos valiosos na manutenção dos diversos projetos promovidos pela escola. (LUCK, 2008)

O conselho escolar, os grêmios estudantis a associação de pais e mestres, precisam ser constituídos e apoiados no sentido de fazer coro aos assuntos que envolvem administrativamente às necessidades, inclusive àquelas tocante às necessidades financeiras; uma sociedade organizada, trará decisões organizadas. (MEC, 2004)

Quando elencamos em diversos pontos deste trabalho a necessidade de promover autonomia aos diversos atores que auxiliam o gestor na promoção de ações democráticas, dá a impressão de que tudo isso acontece de um momento para o outro, sem que haja nenhum tipo de conflito e que caso por algum motivo inimaginável, se consiga de imediato a equalização dos anseios de todos, os problemas e as demandas serão resolvidas como em um passe de mágica. A tão sonhada autonomia, não significa no contexto deste trabalho, que as decisões serão tomadas por um colegiado, as ações executadas e que cabe a cada seção desta grande engrenagem chamada escola acatar e produzir cada grupo suas próprias ações e decisões, não é bem assim que as coisas funcionam.

A autonomia que se espera quando falamos em Gestão Escolar é justamente o equilíbrio e da capacidade de se trabalhar em conjunto, promovendo a construção de ideias, alinhando os diferentes interesses e promovendo um ambiente de constante trabalho e solução de problemas por parte do gestor, uma vez que cabe a ele democraticamente a decisão final.

A autonomia consiste em um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, quase tantos quantos esforço existem em vivenciá-los e interpretá-lo. Algumas vezes, porém no âmbito de sistemas de ensino e respectivas escolas, ele é muito mais uma pratica de discursos, uma intenção, uma proposta ou um desejo, do que uma pratica concreta manifestada em ações objetivas, visando à transformação evolutiva de práticas sociais. (LUCK, 2008, p.89)

Ou seja, a autonomia escolar incide em uma gestão e de um gestor tipicamente democráticos pois elas só ocorrerão se houver por parte deste profissional movimentos que garantam e promovam princípios que sinalizem uma direção, mas que ao mesmo tempo dê aos envolvidos a ideia de tal caminho pode ser alterado e que a busca por soluções, implique em mudanças de paradigmas que perpassam inclusive às questões sobre “saber ouvir”, mudança de postura, atitudes, planos e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou agregar em um contexto amplo, todas as nuances e possíveis situações que um gestor pode encontrar em sua vida profissional e laboral. Dessa forma é preciso estar sempre atento à todas as mudanças que ocorrem ao longo de sua vida profissional.

Estar empenhando em buscar

sempre soluções que promovam práticas democráticas e de bem estar aos seus "subordinados" e todos os demais envolvidos direta indiretamente, promovem de sobremaneira a forma como toda a didática pedagógica e administrativa se dará dentro e for dos campos de disputa e ressignificação de saberes.

A todo momento o gestor escolar democrático irá se deparar com problemas de todas as ordens e que exigirão diversas formas e maneiras de lidar com tais demandas e que a partir daí, ao saber entender que todas estas ocasiões se tornarão peças fundamentais no crescimento tanto pessoal, quanto profissional deste indivíduo.

O gestor vive em um "mundo administrativo" em constante mudança e tis mudanças exigem de maneira igual, a postura de um profissional em constante transformação e atualização e, portanto, estar sempre aberto a entender que medidas deverão ser tomadas de acordo com preceitos legais, e de proteção a dignidade e ao respeito humano. Entender que tudo isto faz parte de suas atribuições enquanto ente público, é importante para que compreenda o quão imenso é o seu papel na constituição das ações administrativas e que auxiliam na promoção de práticas democráticas, construção de saberes, promoção da igualdade e da equidade e construção de um ambiente que promova e produza o protagonismo de toda a comunidade escolar, tão importantes na constituição e da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação e a formação do profissional da Educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, S. A. M. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, L. M. J. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998.

FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, N. A. da S. (orgs.) "Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e compromissos" 2 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo "A educação na cidade". 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBÂNEO, João Carlos et. al. O sistema de organização e de Gestão da Escola: teoria e prática. In. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. [Et all]. A escola participativa: O Trabalho do Gestor. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LUCK, H. Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEC, Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor - vol. 5 - Brasília: MEC, SEB, 2004

AS CONTRIBUIÇÕES DA AFETIVIDADE DURANTE O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

REGIANE BIANDI MORO

RESUMO

Esse artigo procura abordar reflexões a respeito da importância da afetividade para o processo ensino aprendizagem. A psicologia do desenvolvimento infantil afirma que o aprendizado de habilidades sociais começa nas primeiras interações entre o bebê e seus cuidadores. O tema da convivência escolar ganhou visibilidade muito significativa e se tornou um tema prioritário na agenda da política educacional. Da mesma forma, verifica-se que existe um grupo importante de alunos insatisfeitos com o clima escolar e com as formas de atuação dos professores e que existe um baixo nível de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias. As reações emocionais características e certas qualidades de temperamento são exemplos de processos psicológicos afetivos. Os processos afetivos incluem todos os sentimentos e respostas, positivas ou negativas, relacionadas a comportamentos, conhecimentos ou crenças carregadas de emoção. O afeto pode alterar as percepções das situações, bem como os resultados do esforço cognitivo; também pode alimentar, bloquear ou encerrar a cognição e o comportamento.

Palavras-chave: Convivência Escolar. Famílias. Processos Afetivos

INTRODUÇÃO

A aprendizagem social e emocional é o processo por meio do qual crianças e adultos adquirem e aplicam efetivamente os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para compreender e gerenciar emoções, definir e alcançar objetivos positivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos positivos e responsabilizar decisões.

Habilidades socioemocionais são essenciais para ser um bom aluno, cidadão e trabalhador. Muitos comportamentos de risco (por exemplo, uso de drogas, violência, bullying e negligência) podem ser evitados ou reduzidos quando esforços integrados de vários anos são usados para desenvolver as habilidades sociais e emocionais dos alunos.

Calcado no pressuposto de que o aprender envolve não só os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e os sociais, este estudo foca a compreensão das inter-relações entre o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e o processo de ensino e de aprendizagem. Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade. (ABED, 2014, p. 7)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015) destaca que o propósito da educação no século 21 é apoiar e aumentar a dignidade, a capacidade e o bem-estar das pessoas e sua relação com os outros e com a natureza. Isso implica levar em consideração uma série de valores na orientação dos conteúdos e pro-

cedimentos formativos e curriculares de cada contexto e sistema educacional.

A importância do ensino de habilidades sociais em centros educacionais é explicada por Ríos e Marchena (2017): a convivência escolar tem sofrido uma deterioração progressiva, que está relacionada à deterioração de vários aspectos como objetivos escolares, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional. Um indicador disso é o crescente bullying escolar e a tolerância em relação às suas manifestações, com graves consequências para os alunos (p. 302). É preciso reconhecer que um dos aspectos que podem influenciar isso é a implantação de uma metodologia competitiva nas escolas e a pouca atenção ao ensino de habilidades socioemocionais, o que se traduz em problemas como baixa concentração, irritabilidade, conflitos interpessoais, isolamento social e diminuição do desempenho acadêmico.

É importante que a educação socioemocional seja considerada um objetivo educacional formal e que um currículo seja elaborado para que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, emocionais e sociais que podem ajudá-los em sua vida diária e acadêmica. Isso requer o recurso a fundamentos teóricos psicológicos, bem como os resultados de pesquisas empíricas, que fornecem uma base metodológica para a concepção e implementação de tais programas.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS, COGNITIVAS E EMOCIONAIS

Durante os anos pré-escolares, o ritmo de aprendizagem da criança em relação ao seu mundo social é acelerado, por meio de um processo de assimilação de normas, regras e costumes que correspondem à sua cultura, o que lhe permite desenvolver uma interpretação do mundo e um conceito sobre si (Piaget et al., 1982).

A perspectiva cognitivo-comportamental lançou as bases para definir a competência social. Caballo (1993) afirma que aprender habilidades sociais e reduzir obstáculos como ansiedade e pensamentos negativos são aspectos importantes na formação do indivíduo. A competência social é definida, segundo este autor, como:

O conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo em um contexto interpessoal, que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos daquele indivíduo de forma adequada à situação, respeitando esses comportamentos nos outros, e que geralmente resolve problemas imediatos da situação, minimizando a probabilidade de problemas futuros. (p.6).

A competência social envolve um componente afetivo-emocional que inclui apego, expressividade e autocontrole; um componente cognitivo que está relacionado ao conhecimento social, assumindo uma perspectiva e explicação das atribuições, bem como do raciocínio moral; e um terceiro componente, que é o comportamento propriamente social , que se refere às habilidades de comunicação verbal e não verbal, cooperação, suporte, participação e gestão de conflitos (Caballo, 1993).

Os comportamentos e estratégias

envolvidos na competência social permitem que a pessoa se desenvolva em diferentes contextos individuais e interpessoais, que podem mudar de cultura para cultura. Portanto, eles só podem ser aprendidos por meio da integração e interação em contextos sociais (Caballo et al., 2017 ; Mendo et al., 2016).

Nuns (2002) aponta que:

Agora é praticamente unânime que as habilidades sociais são adquiridas por meio de uma combinação do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nenhuma criança nasce amigável, tímida ou socialmente hábil. Ao longo da vida você aprende a ser de uma certa maneira. (p.31).

A psicologia cognitivo-comportamental dedicou décadas de pesquisas ao desenvolvimento de programas de intervenção para pessoas com déficits em habilidades sociais e transtornos de conduta associados. A adoção deste modelo representa uma série de vantagens, tais como: a concepção de programas sistemáticos por graus de dificuldade, a utilização de técnicas de ensino comprovadamente eficazes, o estabelecimento de objetivos de intervenção e critérios de realização, bem como a implementação de estratégias de avaliação para as diferentes áreas de desenvolvimento envolvidas na aprendizagem socioemocional.

Em uma sociedade como a nossa, em que os alunos passam, desde a mais tenra idade, várias horas de suas vidas na escola (tempo que está sendo ampliado, no Brasil, com a implantação da jornada de tempo integral e a obrigatoriedade do ingresso na escola aos quatro anos), cabe pensar no papel do ambiente escolar na promoção da saúde mental e física dos estudantes. Uma "escola suficientemente boa", com "professores suficientemente bons" (parafraseando Winnicott) é uma alternativa institucional para combater os revezes decorrentes de condições familiares e sociais marcadas por carências afetivas, alimentares, materiais, muitas vezes envolvidas em violências de diferentes tipos e graus. (ABED, 2014, p.112)

O processo de socialização dentro da família inclui o aprendizado de regras sociais, padrões emocionais e comportamentais, bem como formas de interação. Isso é feito por meio de estilos parentais ou padrões de interação familiar. A tipologia mais conhecida, originada na pesquisa de Baumrind (1966) , define quatro estilos: autoritário , quando os pais exigem obediência, impõem regras, não permitem o diálogo e recorrem à punição; permissivo , quando os pais são extremamente tolerantes; negligente , com pais que não estão cientes das necessidades de seus filhos, e democráticos ou autoritários, quando as famílias definem regras para atender às necessidades de todos os seus membros e estabelecem um sistema de comunicação familiar, com acordos e compromissos.

A pesquisa mostrou que os estilos autoritários, permissivos e negligentes estão associados a baixos níveis de desempenho acadêmico, bem como a problemas emocionais e psicossociais nas crianças. Embora um estilo parental democrático possa ter excelentes resultados educacionais nas crianças, porque as prepara para o diálogo, estarem conscientes de si mesmas e dos outros, e para desenvol-

ver comportamentos pró-sociais. Estas últimas são definidas como ações que tendem a beneficiar os outros, e incluem comportamentos cooperativos e prestativos, acompanhados de sentimentos de afeto e empatia.

Outro agente de socialização são as mídias eletrônicas (televisão, rádio e internet), fontes de modelagem de comportamento, pensamento e emoções.

Entre os contextos de grande influência no desenvolvimento infantil de pré-escolares estão os jogos. Bruner (2003) explica que o brincar é útil para o desenvolvimento muscular e sensorial da criança, para o exercício da tomada de decisões e resolução de problemas e para a aquisição de habilidades linguísticas e cognitivas. A interação da criança com os seus pares, num contexto lúdico, traduz-se na aprendizagem de regras, cooperação e comportamentos sociais.

As crianças pré-escolares começam a compreender suas próprias emoções e as dos outros, aspectos que estabelecem as bases para que se auto -regulem e evitem explosões de comportamento emocional, que podem alcançar quando aprendem a pensar nas repercussões de suas ações. Esse desenvolvimento cognitivo e emocional está associado ao aparecimento de comportamentos pró-sociais que, por sua vez, impactam nos comentários positivos das pessoas ao seu redor, que melhoram o autoconceito da criança, promovendo sentimentos e emoções positivas. Em suma, por meio do aprendizado socioemocional é criado e reforçado um círculo virtuoso que promove o equilíbrio psicológico da criança.

Mas esse círculo, em vez de virtuoso, pode ser negativo. Isso ocorre quando, em vez de receber modelos pró-sociais, com feedback, reforço e valores positivos, a criança recebe modelos de agressividade ou pouca tolerância, é submetida a punições frequentes ou intensas, ou vive em ambientes onde as interações sociais positivas são escassas. Em tais situações a criança pode apresentar dificuldades socioemocionais, por não desenvolver a capacidade de colocar os problemas na perspectiva do raciocínio lógico e das relações de causa-efeito, o que implica incapacidade de encontrar soluções para resolver sentimentos, falta de raciocínio moral, surtos de raiva, bem como baixos níveis de autoestima e habilidades para se relacionar com os outros.

Em suma, situações familiares e ambientais adversas constituem fatores de risco - que são definidos como aqueles que acarretam o perigo de acontecer algo que ameace a integridade física ou psicológica de uma pessoa. Já as situações que promovem o desenvolvimento socioemocional da criança podem ser localizadas como fatores de proteção - aquelas que contribuem para reduzir a probabilidade de ocorrer um desajuste pessoal.

APRENDIZAGEM E AFETIVIDADE: DEFININDO CONCEITOS

As pessoas reagem emocionalmente ao seu próprio desempenho e ao dos outros, de formas diferentes de acordo com as características individuais de cada um.

Os processos afetivos se entrelaçam com aspectos de motivação e volição. Em

situações educacionais, as crenças motivacionais dos alunos e os julgamentos de suas próprias capacidades influenciam suas intenções e planos. Assim, os alunos que se consideram "não bons em matemática" preferirão outras disciplinas e terão dificuldades nas aulas de matemática.

De acordo com Romanowski (2010):

A dinâmica da aula caracteriza-se pela interação do professor com os alunos, sendo mediada pelo seu conhecimento. Ensinar e aprender são processos direcionados para o mesmo objeto: o conhecimento, ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. (ROMANOWSKI, 2010, p. 53)

O professor de Ensino Fundamental deve ser um mediador e despertar o interesse do aluno, e o mesmo desenvolver reflexões e o senso crítico sobre questões que envolvam os cotidianos com as pessoas, principalmente nas fases inicias, pois são crianças em formação de caráter entre outras características pessoais.

Para Nascimento e Pagel (2006), ampliação do ensino básico é um avanço social. Até então apenas as crianças de renda média e alta tinham acesso facilitado às salas de aula, o que trazia a desigualdade entre essas crianças e feria a nossa Constituição. Oferecer à criança de baixa renda a oportunidade de ser incluída no sistema educacional, já que a educação infantil pública não atendia a demanda desses alunos, não é apenas uma etapa obrigatória e sim direito da criança, opção da família e dever do Estado.

O número de matrículas vem aumentando gradativamente, assim, o ensino de nove anos é um avanço social no sentido de fazer com que a escola seja acessível a todo brasileiro, sem discriminação de posicionamentos sociais e econômicos, uma escola mais solidária que oportuniza todas as crianças, adolescentes e jovens o acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão dessas crianças na escolaridade obrigatória resgata um direito de cidadania, uma vez que permite a uma parcela maior da população se beneficiar de um direito que antes era de poucos. Garantindo desta forma que todas as crianças que não tem acesso à educação básica possam exercer esse direito, assim como as que já estavam sendo atendidas na última etapa da Educação Infantil. (SAVELI, 2008, p. 37).

A meta dessas propostas educacionais é incluir o enorme número de pessoas que não tem acesso ao sistema educacional no Brasil por diferentes fatores, e fazer com que a escola seja democrática, acessível, acolhedora, justa, e que realmente forme cidadãos críticos, para que todos tenham o direito a um aprendizado digno, não só para seu meio de sobrevivência, mas para própria formação e inserção na plena cidadania.

O exercício do direito à educação, [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os Estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições

de vida externas ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; [...] (GIMENO SACRISTAN, 2001, p.19).

As palavras de Gimeno Sacristan (2001) complementam o sentido que o legislador impõe a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, responsabilizando o Estado para que crie as condições estruturais e pedagógicas a fim de que esse direito seja atendido plenamente.

Os professores normalmente não se consideram modelos, no entanto, inadvertidamente são. Os alunos passam muito tempo com o professor e, portanto, o professor se torna um modelo para eles. Isso pode ser um efeito positivo ou negativo, dependendo do professor. Os professores estão lá não apenas para ensinar as crianças, mas também para amar e cuidar delas. Os professores geralmente são altamente respeitados pelas pessoas da comunidade e, portanto, tornam-se um modelo para os alunos e os pais.

O papel dos professores hoje é consideravelmente diferente do que costumavam ser. Na escola com modelo tradicional de ensino, os professores recebiam um não participam da construção do currículo, recebem pronto específico para ensinar e o conteúdo a ser ensinado e um conjunto de instruções sobre como ensiná-lo, usando os mesmos métodos para todos os alunos. No mundo de hoje, nas escolas em que a concepção de criança, educação e currículo são progressistas, o papel de um do professor é articular conteúdo das áreas do conhecimento com as vivências dos alunos.

A moderna profissão de professor também se ocupa de assumir papéis mais amplos para promover a educação.

O papel do professor vem mudando dramaticamente nas últimas décadas, refletindo uma sala de aula mais centrada no aluno. Mudamos de um ponto de vista que enfatizava "como ensinamos" para um que agora se concentra em "como eles aprendem".

Hoje os professores organizam a ação pedagógica centrada no aluno com os objetivos de possibilitar que todos os alunos:

- Criem produtos significativos a partir das experiências vividas no espaço escolar;

- Ampliem suas vozes com confiança, cada um com seu estilo único e genuíno;

- Reflitam sobre o aprendizado e apliquem os novos conhecimentos e habilidades a novas situações;

- Façam uso de novas ferramentas para se comunicar de maneira convincente;

- Reflitam sobre seus aprendizados e experiências através da descoberta.

Essa mudança de perspectiva não significa que o papel do professor seja diminuído; na verdade, é exatamente o contrário.

Um dos aspectos mais difíceis de se tornar professor é aprender a motivar seus alunos. É também um dos mais importantes. Os alunos que não estão motivados não aprenderão efetivamente. Alguns apresentam dificuldades para reter informações, não participam efetivamente das aulas e alguns podem até se tornar

perturbadores. Um aluno pode ser desmotivado por vários motivos: eles podem sentir que não têm interesse no assunto, achar as estratégias do professor pouco atraentes ou se distrair com forças externas. Pode até vir à luz que um aluno que parecia desmotivado realmente tem dificuldade em aprender e precisa de atenção especial.

Segundo Delors (2003):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160)

Freire, (1996) destaca que "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Nossos professores precisam ser pensadores e aprendizes de ponta, designers instrucionais, defensores de crianças, ativistas, políticos e palestrantes motivacionais. Muitos têm essas qualidades naturalmente, mas os programas de formação de professores podem, ou devem ter como objetivo cultivá-las na próxima geração de educadores.

De acordo com Pereira (2011):

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos. (PEREIRA, 2011, p. 69)

Embora motivar os alunos possa ser uma tarefa difícil, as recompensas valem a pena. Os alunos motivados estão mais animados para aprender e participar. Simplificando: Dar uma aula cheia de alunos motivados é agradável para professores e alunos. Alguns alunos são auto motivados, com um amor natural pelo aprendizado. Mas mesmo com os alunos que não têm esse impulso natural, um ótimo professor pode tornar o aprendizado divertido e inspirá-los a alcançar todo o seu potencial.

EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A abordagem desse assunto envolve o aprofundamento de alguns conceitos ou construtos que o cruzam; particularmente, regulação emocional, educação emocional, inteligência emocional e educação social.

Em referência à Escola, Costa e Faria afirmam que:

A escola, para garantir o seu papel, cada vez mais transdisciplinar e universal, deverá integrar um modelo de desenvolvimento do aluno mais amplo e holístico, não incidindo apenas no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no seu desenvolvimento social e emocional (2013, p.412).

A primeira delas, a regulação emocional, que permite controlar impulsos e emoções, é a realização psicossocial mais relevante entre 2 e 6 anos de idade (Berger. 2016). Seu florescimento é complementado por outra aquisição importante que, segundo Berger, ocorre na segunda infância: o desenvolvimento da moralidade e seus respectivos valores. Essa fase também é crucial para o desenvolvimento da autoestima e do autoconceito, que lançarão as bases para a passagem pela adolescência, fase em que identidade, relacionamentos e emoções passam por crises de desenvolvimento que podem levar a complicações futuras, caso não pode ser percorrido corretamente.

Chegando à teoria da afetividade de Wallon, observa-se que a mesma privilegia o humanismo, no sentido geral, três pontos se destacam em suas propostas:

1- A ação da escola não se limita á instrução, mas se dirige á pessoa inteira e deve converte-se em um instrumento para seu desenvolvimento;

2- A eficácia da ação educativa se fundamenta no conhecimento da natureza da criança, de suas capacidades, necessidades, ou seja, no estudo psicológico da criança;

3- É no meio físico e social que a atividade infantil encontra as alternativas de sua realização; o saber escolar não pode se isolar desse meio, mas sim, nutrirse das possibilidades que ele oferece. (Henri Wallon-psicologia e educação (WALLON, 2003, p. 78)

Precisamente, o controle das emoções é uma parte normal do desenvolvimento psicossocial da criança, principalmente nos primeiros sete anos de vida. Na verdade, as crianças que não aprendem os limites do comportamento aceitável podem desenvolver problemas emocionais moderados ou graves, incluindo comportamentos anormais e transtornos de personalidade.

Outro aspecto que o professor precisa ficar alerta é que o conceito de meio inclui o meio cultural, o meio social, o meio interpessoal, e que o seu papel não é somente ser o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno" (MAHONEY e ALMEIDA, 2006, p.80).

Essas ideias permitem considerar a importância de educar a emocionalidade de cada criança, sendo necessário definir o que se entende por educação emocional. Sobre isso, podemos dizer grosso modo que é o que permite nortear o desenvolvimento evolutivo da criança e do adolescente de acordo com cada etapa. No entanto, aprofundando na literatura, descobrimos que Trianes Torres e García Correa (2002, p. 6), defendem que se trata de um Processo educacional contínuo e permanente que visa potencializar o desenvolvimento emocional como complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, ambos constituindo os elementos essenciais para o desenvolvimento da personalidade integral.

A essas duas dimensões somam-se a social e a espiritual, que permitem ao aluno transcender-se, dar contribuições criativas e / ou enriquecedoras no contexto que o rodeia e conviver com os outros. Portanto, a finalidade da educação emocional, em conjunto com as demais dimensões educáveis da pessoa, é formar

o aluno para os desafios do cotidiano de forma a aumentar o bem-estar pessoal e social, ajudando-o a se conhecer e a consolidar seu projeto de vida.

Enfim, a educação na dimensão social nasce do próprio ser relacional do homem, de sua tendência natural de se relacionar com as outras pessoas para desenvolver-se, satisfazer necessidades, enriquecer-se e enriquecer os outros; por ser um cidadão que precisa conviver com os outros em três áreas: consigo mesmo, com seus parentes, com outros cidadãos. A educação desta dimensão, portanto, visa desenvolver no homem essa tendência natural de conviver com os outros, de ser um cidadão reflexivo e dialógico (Barrio Maestre, 2016) capaz de modificar construtiva, criativa e verdadeiramente a sociedade de quem reside, buscando para seu próprio benefício e das pessoas com quem convivem.

A educação é, e sempre foi, a esperança de transformação e desenvolvimento do ser humano, ao ser exercida com liberdade favorecendo a solidariedade, o viver comunitário, com amor e respeito entre pessoas (REGO e ROCHA, 2009, 136).

Assim, chegamos ao momento de nos referirmos à educação socioemocional, que em síntese implica promover o desenvolvimento da dimensão emocional ou volitivo-afetiva e social do aluno. Dessa forma, na hora de levantá-lo, é importante não só estabelecer quais serão os objetivos, competências ou capacidades, os conteúdos e os recursos a serem desenvolvidos, mas, principalmente, qual o contexto a partir do qual será abordado e quais são os fatores que podem ou não favorecê-lo.

Precisamente, em relação a "pensar" os conteúdos que podem ser abordados no processo de educação socioemocional, existem vários autores que nos últimos quinze anos têm descrito várias propostas. Entre eles, Rodríguez Fernández e Linares (2002) propõem os conteúdos que uma proposta educacional sobre o ensino da convivência deve incluir, entre os quais estão: adaptação às mudanças sociais, sociedade multicultural e contexto familiar; desenvolvimento de habilidades sociais e diferentes competências como diálogo, trabalho em equipe, flexibilidade e participação; coordenação entre professores, gestores; promover valores como tolerância, colaboração e responsabilidade, entre outros.

Lickona e Davidson (2003), por sua vez, argumentam que o conteúdo deve visar o desenvolvimento das virtudes, partindo do pressuposto de que “o conteúdo do bom caráter” é virtude. Já vemos em sua posição a introdução de forças de caráter ou virtudes que são necessárias no desenvolvimento socioemocional do aluno. É assim que propõe dez virtudes essenciais para promover um “bom caráter”, que poderíamos chamar de socioemocional ou equilibrado: sabedoria, justiça, força, autocontrole, amor, atitude positiva, trabalho árduo, integridade, gratidão e humildade.

Echeita (2016) propõe um quadro de valores inclusivos que deve organizar a convivência e a forma de convivência: equidade, comunidade, direitos, participação, coragem, sustentabilidade, esperança, compaixão, alegria, não violência, respeito pela diversidade, amor, honestidade, sabedoria, confiança e beleza.

Em relação aos fatores que podem ou não favorecer a educação socioemocional, Bernard (2004) propõe alguns que tiveram grande influência na orientação prática do desenvolvimento juvenil, distinguindo entre fatores internos e externos. As primeiras referem-se às características pessoais do indivíduo que falam de sua capacidade de responder positivamente às demandas do meio e, as últimas, enfocam o meio ambiente como facilitador desses fatores internos, como o suporte afetivo, a comunidade, as demandas do meio ambiente.

Dentre os fatores externos podemos considerar o que foi apontado por Berkowitz (2018) sobre a importância de ter referências na formação do personagem em suas dimensões cognitivas, afetivo-motivacionais e comportamentais. Nesse sentido, ele afirma que por trás de cada força do nosso jeito de ser existe uma pessoa que confiou e esperou mais de nós, semeando uma motivação para nos aprimorarmos. Da mesma forma, afirma que a educação do caráter implica desenvolver uma forma de ser, e passamos a estar junto com os outros; Pais e professores são referências próximas, o espelho no qual as crianças e os jovens se olham, esperando encontrar neles as atitudes que deles se exigem. Daí a importância da construção de vínculos saudáveis tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar.

Os fatores externos constituem, sem dúvida, um aspecto de grande importância na educação socioemocional e ao qual nos referimos: o contexto em que se dá o processo educativo. De fato, para uma aprendizagem positiva, o clima gerado a partir das relações interpessoais e os valores vivenciados por meio dos relacionamentos são relevantes. Desse modo, a escola e a família aparecem como atores fundamentais dessa educação; suas ações são fortalecidas e ampliadas se ambos buscarem os mesmos objetivos quanto ao desenvolvimento socioemocional dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para aprender e descobrir como seu ambiente pode ajudá-los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos. À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas.

Portanto, percebe-se que o clima na sala de aula tem uma influência significativa na atitude do professor e dos alunos em relação ao ensino e à aprendizagem. Um clima de confiança e respeito mútuo favorece tanto o desenvolvimento dos alunos como a atividade docente. Alguns dos comportamentos específicos dos professores para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem são: promover atitudes positivas dos alunos em relação ao tema a ser abordado, manter expectativas positivas em relação aos alunos apesar das possíveis dificuldades, oferecer

apoio e incentivo aos que têm dificuldades, enfrentar com calma o possível os incômodos que podem surgir em sala de aula, transmitem preocupação pessoal com cada aluno e sua aprendizagem e promovem a confiança dos alunos entre si, entre outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED, Anita. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BERGER, K. Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência. Madrid: Médica Panamericana. 2016.

COSTA, Ana e FARIA, Luísa. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. Aná. Psicológica [online]. 2013, vol.31, n.4, pp. 407-424. ISSN 0870- 8231. Disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v31n4/v31n4a07.pdf. Acesso em 5 dez 2021.

DELORS, Jackues. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. 1921-1997. Política e educação: ensaios/Paulo Freire. -5. Ed. Editora Afiliada - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê?. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAHONEY, Abigail Alvarenga, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org). Walon e a Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

NUNS, I. Programa de ensino de habilidades de interação social (pehis) para meninos e meninas em idade escolar. 2002.

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) Sociedade e Estado em transformação. São Paulo: Unesp, 1999.

PERIOTTO, S. Manual da Pedagogia do Afeto e Pedagogia do Cidadão Ecumênico. São Paulo: Editora Elevação, 2009.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética, São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança, Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

PIAGET, J., Lorenz, K. e Erikson, E. Jogo e desenvolvimento. Análise. 1982.

REGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli e ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. 2009, vol.17, n.62, pp. 135-152. ISSN 0104-4036.

SACRISTAN, Jose Gimeno. La Educacion Obligatoria: su sentido educativo y social. Ediciones Morata: Madrid, 2001.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação. Edições Loyola, São Paulo, 2003.

WINNICOTT, Donald. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

ASPECTOS IMPORTANTES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RENATA ZEFERINO DA SILVA SANTIAGO

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre aspectos importantes para o processo de alfabetização. Procurou-se apresentar neste estudo alguns caminhos percorridos pela alfabetização no decorrer dos tempos envolvendo o leitor, trazendo explicitações de sobre e como é a alfabetização, pois apesar de existir uma grande quantidade de professores, ainda falta uma demanda de alfabetizadores reais, onde conheçam os princípios da alfabetização, os medos e conflitos que rodeiam os alfabetizados, e como, de forma clara e objetiva, estar sanando este problema. A escrita é outro dilema, pois apesar de ser um meio acessível a todos, por estarem nas ruas em outdoors, letreiros e fachadas, cartazes entre outros, há um tabu entre o educando e a escrita, devendo ser o professor um mediador desses confrontos, esclarecendo o aluno, que escrever é fácil e qualquer um pode assim o fazer. Quanto à leitura, devemos ressaltar que muitos que sabem escrever por vezes não sabem ler, ou se leem, não consideram a leitura inicial da criança, onde ela associa nomes a objetos, isso ela começa a fazer desde quando aprende a falar. Os professores devem, porém, respeitar o ritmo de cada criança, no contexto da aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Alfabetização.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on important aspects for the literacy process. We sought to present in this study some paths taken by literacy over time involving the reader, bringing explanations about and how literacy is, because despite the existence of a large number of teachers, there is still a lack of demand for real literacy teachers, where they know the principles of literacy, the fears and conflicts that surround the literate, and how, in a clear and objective way, to solve this problem. Writing is another dilemma, because despite being a means accessible to everyone, as they are on the streets on billboards, signs and facades, posters, among others, there is a taboo between the student and writing, and the teacher should be a mediator of these confrontations, clarifying the student that writing is easy and anyone can do it. As for reading, we must emphasize that many who know how to write sometimes do not know how to read, or if they read, they do not consider the child's initial reading, where he associates names to objects, this he starts to do when he learns to speak. Teachers must, however, respect each child's pace in the context of learning.

Keywords: Reading; Writing; Literacy.

INTRODUÇÃO

Procurou-se nesta pesquisa fornecer alguns elementos da escrita, que estão presentes na maior parte de nossas atividades cotidianas e dela lançamos mão para dar conta de grande parte de nossas ações.

Em contrapartida a escola por sua vez não tem levado em conta à existência desta escrita diversificando a evolução das diversas modalidades de leitura, voltada a um imutável de leitura, somente à escrita dos livros, à escrita literária.

O processo de aprendizagem da leitura, que é lendo que se aprende a ler, é através da experiência que criança desenvolve a capacidade de mobilizar estratégias básicas para o ato da leitura. Há diferença entre ver, ouvir e escutar.

Fazer parte do espaço escolar é manter um estudo constante, para que se possa oferecer um trabalho coerente com a área da qual se faz parte; questionando e motivando a criança, para que trilhe um caminho de equilíbrio cognitivo e chegue à conquista de novos conhecimentos.

À medida que os anos passam, fica mais fácil encontrar meios de alfabetizar, porém há uma condição que muitos se esquecem: o que é alfabetizar e como assim o fazê-lo? Muitos ficam no meio da caminhada e esperam os que passam para pegar seu rastro. Mas não é bem assim que acontece, o professor deve ser um mediador do conhecimento, portanto, deveria ter em mente as respostas para tais perguntas.

Para alfabetizar, deve-se conhecer esse processo, desde a história da civilização, pois esta surgiu com a escrita aos dias de hoje.

Dessa maneira, este estudo justifica-se pela importância da reflexão e compreensão sobre os aspectos importantes para o processo de alfabetização, sendo abordados alguns aspectos relacionados à leitura e a escrita, bem como, expor como se dá a alfabetização, levando em consideração alguns transtornos que interferem na mesma.

Disserta-se ainda sobre a relação professor aluno e as concepções pedagógicas sobre alfabetização.

A metodologia utilizada para este trabalho foi a pesquisa bibliográfica de especialistas nesta área, seminários, artigos e dissertações que abordam esta temática.

LEITURA, ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO

A noção de que ler é uma atividade que se utiliza dos olhos e da boca passa por todas as séries, mas se encontra mais nas séries iniciais desde que a criança é exposta a uma situação de leitura, ela anuncia o desenvolvimento dessa aprendizagem.

A presença da escrita por meio de suas formas e usos permite-nos considerar uma diversidade de condições, como leitor. O que por sua vez vai sendo transformado, refinado e assim aperfeiçoa suas estratégias, conforme a solicitações externas.

Assim parece possível uma mudança de orientação do ensino escolar da leitura de modo a eliminar exigências específicas que reproduzem diferenças sócias culturais entre as crianças desde que a concepção de leitura subjacente a essas exigências seja colocada em questão, trata-se de abandonar uma crença milenar. As bases alfabéticas da formação do leitor.

As recentes investigações parecem indicar certa semelhança entre o processo

de aprendizagem e falar, é bem provável que, lendo a criança aprenda a ler.

Suscitou-se este tema, com base em diversas indagações e inquietações que por muito tempo impulsionaram-nos a buscas incessantes das “misteriosas” ramificações casuísticas que justificassem as dificuldades de leitura e escrita, em indivíduos com bom nível de inteligência e desempenho, em outras áreas do conhecimento.

A pedagogia assim como a psicopedagogia veio responder a várias questões que a muito fazia a mim mesma como, por exemplo, quais seriam os fatores mantedores destes entraves? Qual sua origem e preponderância ao ponto de interferir com tanta veemência no sucesso escolar do indivíduo. O que fazer para ajudá-lo a superar estas dificuldades?

Inicialmente, na tentativa de encontrar teorias esclarecedoras destes aspectos, debruçamo-nos em estudos epistemológicos, metodológicos, neurológicos e pedagógicos. Podemos aí constatar que cada corrente teórica, entretanto, contextualiza seu objeto de estudo em determinantes específicos de acordo com verdades desconsideram outras variáveis que poderiam circunscrever o processo de causa efeito, no ensino aprendizagem.

Esclarecedoras de alguns pontos, porém, relegam outras à obscuridade. Limita-se á esfera cognitiva ou orgânica, reduzindo o campo de atuação e compreensão dos profissionais que lidam com esta problemática, principalmente no que diz respeito às elaborações subjetivantes, tão fundamentais quanto às objetivantes, no que tange à aprendizagem.

A pedagogia veio classificar e amenizar nossas angústias e sensação de fracasso nos casos onde não conseguíamos transpor as barreiras do orgânico e os limites dos recursos puramente pedagógicos. Alicerçadas aos princípios e teorias de Sara Paín (1992) e Alicia Fernandez (2007) pode-se reconhecer na Psicopedagogia uma fonte rica e inesgotável de uma postura clínica que pressupõe um olhar e uma escuta do sujeito em sua plenitude, como ser pensante e desejos, possuidor de inteligência, corpo, organismo e desejos ao interagir como o outro no espaço onde ocorre a circulação do conhecimento.

É certa a teoria Piagetiana, tão bem representada no modelo pedagógico construtivista, esteja trazendo importantes contribuições às escolas ao se propor compreender o sujeito epistêmico em seus processos de evolução cognitiva.

Porém, sem pretensão de descartá-la, deixa lacunas por não esclarecer o porquê que determinados indivíduos, com boa capacidade de raciocínio, com assistência pedagógica fiel aos seus princípios e com ampla gama de recursos alfabetizadores, ainda assim se mostram impossibilitados de chegar ao fim do processo da lecto-escrita.

Sem dúvida que pelas epistemologias genéticas várias hipóteses poderiam ser revistas, porém não ultrapassariam o âmbito dos aspectos adjetiváveis. Já a Psicopedagogia, se aprofundaria levando em conta além deste, os aspectos subjetivantes, dirigindo o seu olhar e escuta não só aos conteúdos manifestos, mas também aos latentes.

O crucial desta abordagem não se dirige tão somente à inteligência, mas á articulação entre esta, o corpo e desejo, numa relação estreita dentro do espaço onde ocorre o ensino aprendizagem.

A autonomia de pensamento, o poder pensar o outro e as coisas sem ter que reproduzir um modelo e a condição humana mais desejada e que se constitui no objetivo maior da pedagogia e da psicopedagogia clínica. E o aprisionamento da inteligência, a inibição do desejo de aprender, o seu objeto de estudo.

O eixo central deve estar na pessoa como um todo aquele que busca restaurar seus desejos e a liberdade de pensar, que outorga seu sabe e conhecer, num movimento contínuo com o outro e representados pelas instituições educativas e sociais.

De forma mais específica, de acordo com a Alicia Fernandes (2007), em seu livro "A mulher escondida na professora" e como tema central deste trabalho. Os distúrbios de leitura e escrita devem ser abordados, sobre os seguintes aspectos:

Situar a alfabetização e seus transtornos na situação de ensino aprendizagem, atravessada por determinantes sociais, educativos, inconscientes e conscientes, entendendo a alfabetização e seus distúrbios como um processo que tem a ver com a construção da própria palavra, como autonomia de pensamento, com a autorização para a autoria, demarcando a alfabetização e seus distúrbios dentro de uma situação vincular e institucional, entre uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina em um lugar e tempo determinados.

Se o professor não encontra em cada processo de alfabetização, uma situação de aprendizagem para ele muita problemas chamados de aprendizagem serão problemas e ensino "mascarados", portanto é necessário entender o processo de alfabetização como uma construção cognitiva dramática, simbólica e instrumentada pela corporeidade que por sua vez a instrumenta.

As dificuldades na leitura e na escrita, responde à hipótese das duas elaborações: objetiva e subjetiva. Poderiam ser entendidos como um grito mítico, construído pelo corpo, inteligência e pelo desejo, que acionam em conjunto sobre o material apontado pelo organismo e pela realidade externa, situando a gênese da leitura e da escrita na gênese da palavra e na construção de um corpo sexuado.

A construção da leitura e da escrita começa muito antes da criança ir à escola sabendo caminhar, falar e escutar. E escrever é ler é dar transcendência no tempo e no espaço ao caminhar, falar e escutar.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) destacam:

As crianças trazem consigo experiências diversas com a escrita, suposições acerca de seu funcionamento, mas se veem impedidas de explicitá-las na escola. Querem aprender, mas nem sempre a escola se dispõe a ensinar a elas o que desejam. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 212).

Paradoxalmente o lema de muitas escolas é: quietas, caladas, paradas, se contrapondo aos primeiros indícios se sua construção dos mecanismos da leitura e escrita.

A alfabetização começa quando os pais e a sociedade dão ou tiram da criança o direito de pensar, de ser autônomo e autor de sua própria história.

Acredita-se ser possível seguramente reconstruir um espaço para a reconstrução da leitura e da escrita, a partir das considerações supras citada, e das essências teóricas da Psicopedagogia, abordados neste capítulo ao mesmo tempo em que se pode construir e elaborar a cada passo deste trabalho, a uma genuína aprendizagem.

Pode-se dividir a história da leitura e escrita em três períodos principais: iniciando pela antiguidade até meados do século XVIII marcado pelo método sintético, passando pelo século XVIII, no qual se iniciou um processo de oposição teórica do método sintético pelos percussores do chamado método global, oposição esta que se efetivará no início do século XX, com Decroly, e por fim o atual, em que, ultrapassando a batalha entre defensores d método sintético do método analítico questiona-se aquilo que é fundamental desses dois métodos: será preciso passar pela mediação de fala para aprender a ler? Em outras palavras: o comportamento visado ler pressupõe e passagem obrigatória pelo oral.

A dinâmica já apontada de ruptura e continuidade, pedagogia da alfabetização tem disposições até esses dois caminhos: o método de marcha sintética e o método de marcha analítica, ambos visam levar à criança a compreensão da existência de uma correspondência entre os signos do enigma escrito e os sons da língua oral.

A variação desses dois caminhos fez surgir procedimentos de características especiais e originais, tais como os de “Frenet e Montessori”. Mas nesses casos, trata-se da introdução de fatores suplementares que não colocam em questão as características básicas de outro método. As diferenças situam-se somente ao nível dos procedimentos ao das técnicas adotadas como um esquema somatório.

Pela soma dos elementos mínimos: o fonema ou a sílaba. O aprendiz aprende a palavra pela somatória das palavras, a frase do texto. O caminho analítico parte dos elementos de significação da língua como palavra, frase e conto. E por uma operação de análise, apalavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema ou a sílaba.

No entanto tais abordagens se opõem quanto às operações básicas que envolvem síntese e análise. Contudo as duas têm um acordo em comum, no qual para aprender a ler a criança deve estabelecer uma correspondência entre o som e a grafia tanto para uma como para a outra, pois a criança aprende a ler oralizando a escrita, esse fato é hoje colocado em questão, pois na atualidade, ler não é mais decodificar tal como Decroly intuiu no início do século.

PROBLEMAS QUE INTERFEREM NA ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NESSE PROCESSO

Generalizando, os problemas que interferem na alfabetização dividem-se em dois tipos:

1) patológico que são problemas

que interferem na apreensão de conteúdos em geral, em especial na alfabetização são: distúrbios na articulação, fonação e ritmo psicomotor, problemas de visão, eficiência auditivas, intelectuais como o retardamento mental e outras enfermidades de longa duração.

É causado por lesões leves ou graves e só um tratamento médico em conjunto ao modo de atuação do educador pode, se não sanar, minimizar o problema para que não aconteça um atraso significativo na alfabetização da criança e essa desista de aprender. Nestes casos, o professor alfabetizador deve fazer um estudo do caso, pois a deficiência na compreensão da linguagem devido à audição ou problemas na fala implica na incompreensão, na esquematização e representação dos sons em letras.

2) não patológicos seria os de ordem emocional ou comportamental, que valorizam-se crescentemente ao impacto do contexto sociocultural, as mudanças nos modos do convívio familiar e as formas de sociabilidade, das formas de individuação e de laço social.

Pesquisadores e psicólogos sociais além de psiquiatras concluem especialmente no tema da educação, que perfil dos alunos que não assimilam e não produzem devido à indisciplina ou dispersão em sala de aula interfere em toda a dinâmica do trabalho pedagógico.

Não só a assimilação dos conteúdos, mas a aprendizagem do aluno como um todo é prejudicada, pois este bem sua atenção das letras, sons e fonação e significado de palavras.

Outro fato problemático, embora pouco investigado e omitido pelo professor, seria o de métodos inadequados de ensino na pré-escola ou prérequisitos não observados, para facilitar a leitura e escrita, falta percepção, por parte do professor e falta maturidade da criança para poder expressar-lhe de maneira argumentativa.

Vivida como linguagem, a escrita é código, técnica, significado, objeto de conhecimento, forma de interlocução. É, enfim, um modo de agir, um modo de dizer as coisas. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 220).

Contudo um problema ainda mais grave que atinge diretamente a aprendizagem da escrita e a leitura é a dislexia. Está é uma doença que impede a criança, e persiste depois da idade adulta, de desenvolver a capacidade de recepção, expressão e integração condicionadas a função simbólica. Ela não consegue, literalmente, nomear as coisas em sua volta ao chamar na memória o que aprendeu.

Nosso interesse pela questão do relacionamento professor-aluno vem de épocas distantes, onde a escolarização ainda era coisa dos tempos da palmatória, e essa relação se limitava em perguntar e responder.

Contudo percebe-se que este assunto continua tema de muitas discussões e assim motivou-nos interesse com a questão do relacionamento do professor com a criança da pré-escola e em especial com as da alfabetização. Esta preocupação é fruto de várias indagações.

Como será nas salas de aula da pré-escola, o relacionamento professoraluno: ainda continua autoritário ou mudou alguma coisa? Os professores que assumiram

uma proposta pedagógica de respeito à personalidade da criança numa visão sócio interacionista adotam uma postura de autoridade pedagógica, sem autoritarismo?

Como facilitar, então o aprendizado da língua padrão?

Trazendo a escrita para dentro da sala de aula, trabalhando-a em suas funções e em todas as suas possibilidades; encorajando e ajudando as crianças a falar, escrever, divulgar sua produção; lendo e escrevendo para as crianças e com elas; expondo de forma organizada os trabalhos realizados e utilizando a escrita como recurso de organização; esclarecendo e informando às crianças sobre a escrita, respondendo a suas perguntas e também corrigindoas. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 219).

A preocupação com o relacionamento professor-criança na alfabetização é que, por estar iniciando o processo de leitura e escrita, a integração entre discente-docente é de grande importância, visto que a troca de experiência entre eles representa um elemento fundamental para a elaboração da leitura e da escrita. É o professor quem pode ou não garantir esse espaço de troca de modo a transformar esse intercâmbio numa interação produtiva para a criança.

Assim, justifica-se o interesse pela teoria sócio interacionista que, teoricamente, possibilita esta relação de troca de experiência entre criançacriança e professor-criança. Este trabalho procura mostrar como se estabelece o processo de interação na pré-escola, especialmente na alfabetização, salientando a importância de um vínculo específico professor-aluno no processo de aprendizagem.

É certo que o presente material não tem pretensões de sanar as deficiências que a alfabetização enfrenta, e nem sequer apresentar fórmulas definitivas de relacionamento professor-aluno.

O que pretende é alertar o professor a respeito deste problema e oferecer alguns subsídios teóricos e práticos para enfrentar, com mais profundidade teórica e segurança, a alfabetização.

Falar e escrever implica uma realidade que envolve a prática constante deste binômio, caracterizando um ato espontâneo de expor seus conceitos sobre qualquer valor, dentro de um vocabulário próprio que quantifica um ser falante e pensante que é o homem. Lembrando que o texto é a manifestação do ser humano através dos diversos tipos de linguagem, o conteúdo dela é valorizado pela variedade de significados, dependendo do contexto implantado.

O bom leitor sempre tem algum comentário e ou crítica a fazer, questionamentos a elaborar, numa descoberta provocada pela sensibilidade à leitura, pela consulta ao material lido, desenvolvendo através dele um senso crítico, não estereotipado, todavia não implicando, necessariamente, que seja um bom escritor.

A dificuldade em escrever, em repassar às linhas palavras que expressem e liberem a capacidade de atribuir dados interessantes ao texto nem sempre pode ser rotulado como falta de hábitos à leitura, maior responsável pela pobreza vocabular.

Livros revelam que a aprendizagem

da leitura é fundamental para a integração do indivíduo no seu contexto social, contudo o hábito da leitura abre novas perspectivas e permite posições críticas diante da realidade que o cerca, ou seja, dá-lhe nova visão e exige dele posturas de entendimento sobre os fatos; obrigando-o a falar, e a se expor por meio de textos que caracterizam sua autoria, oriundas do mundo da leitura.

Deve-se estimular o aluno leitor a compreender o texto, a interpretá-lo e a recriá-lo com seu vocabulário, criando novas situações e provocando dessa recriação outra produção formada por um autor diferente, embora suas intuições escritas tenham partido de uma sugestão inicial.

Nessa interação, a professora ensina, explícita e implicitamente, os aspectos mecânicos e estruturais da escrita, ao mesmo tempo em que demonstra para a criança que reconhece nela alguém capaz de aprender a ler e escrever. Também aprende a ouvir a criança, a entender o que ela tem a dizer sobre a escrita, a "ler" o que registra sobre o papel. Nessa relação, o conhecimento sobre a escrita é compartilhado, reconhecido e elaborado. (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 214).

Nossa geração precisa escrever consertar seus deslizes que fogem às regras abordadas nas gramáticas e selecionar de maneira crítica e produtiva a ela, os tipos de leituras que lhe permitem o aceso a formas mais elaboradas de culturas, informando-lhes quanto às discussões diversas, sem, contudo esquecer-se do compromisso com o léxico e a construção de textos bem trabalhados.

Pensar é fundamental, pois é a intervenção do raciocínio em favor da escrita; é o conteúdo mais original que caracteriza a verdadeira produção de um texto; é o variante inconfundível de seu autor traduzido em palavras que exprimem vários significados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se não haver receita única que se possa utilizar em todos os grupos de crianças. A nosso entender o professor na verdade é mais um dos membros do grupo e o processo de ensino aprendizagem depende da dinâmica de todos esses grupos. As classes são sempre heterogêneas, o ritmo de aquisição do conhecimento é individual. E está aí o principal desafio para o professor que se propõe a alfabetizar: o que fazer com as diferenças individuais? Como sugerir uma lição a uma classe em que a maioria das crianças não está alfabetizada?

A solução é relativa e depende do grupo com que se trabalha, porém como vimos durante o transcorrer do trabalho, não podemos deixar de fora a importância de o aluno que já está em fase mais avançada, auxiliar a que ainda tem essa dificuldade. O professor continua tendo sua função, mas com seus intermédios que estarão sempre dispostos a ajudar, assim, estes reforçam também seus conhecimentos.

Percebeu-se que alfabetizar, não é simplesmente jogar uma grande quantidade de tarefas para que as crianças as realizem, é, sem dúvidas, colocar conhecimentos já adquiridos anteriormente, ou seja, aprende-se a ler e a escrever fora da

escola também.

É necessário que o professor saiba passar o valor do ambiente escolar para o aluno e o valor da sua função e das atividades pedagógicas aplicadas.

O professor deve reconhecer que a criança só constrói seu conhecimento desenvolvendo seu raciocínio, e deve colaborar para que isso aconteça, que seus esquemas cognitivos e assimiladores que os fazem capazes de serem alfabetizados são estimulados antes de conhecerem o aprendizado formal e que há problemas patológicos ou não, que interferem nessas capacidades.

Aprender a ler e a escrever depende de muito mais que de punições e provas, e fatores motivantes e energizantes. Além das atividades atraentes de objetivos claros, o diálogo é o fator que mais pode desfazer questões e mudar atitudes quando a aprendizagem e ao hábito da leitura e escrita.

Os processos de alfabetização são gradativos e dependem também do espaço físico em que a mesma é realizada. A sala de aula pode transformar-se num espaço em que criança terá contato com materiais escritos ampliando suas vivências com o mundo letrado. Para isso não se poderá manter o ambiente físico tradicional carteiras enfileiradas e paredes nuas.

Transformar a escola e particularmente a sala de aula num ambiente que estimule as mais variadas situações da escrita facilita a expressão livre do aluno, bem como, favorece o processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. J. Alfabetização e leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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.

LURIA, A. R. (1979). Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

PAIN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4. ed.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL .QUEM CONTA UM CONTO GANHA UM LEITOR .

ROSANA DE CAMARGO NUNES

RESUMO

Sabe-se que Educação Infantil as crianças realizam pseudos leituras, diferenciam os diversos portadores textuais mesmo sem saber ler. Conhecem e diferenciam poemas de contos e de receitas. Esta habilidade é desenvolvida quando professor possibilita o contato com a leitura e escrita. Neste artigo busca-se mostrar como a contação de histórias pode desenvolver a linguagem e inserir as crianças da Educação infantil no mundo letrado. Como ao contar histórias o professor pode apresentar às crianças os diversos portadores textuais e incentiva-la a buscar recursos para a leitura. Conta-se como

apoio bibliográfico, ABRAMOVICH (1997), RNCEI (1998), BNCC (2017), COELHO (2002), COLOMER (2007), MARTINS (1990), SACRISTÁN (1998), SOARES (2007). Mostra-se também a diferença entre alfabetizar e letrar tendo como foco o desenvolvimento da linguagem oral .este artigo também traz uma reflexão sobre estratégias de contação de historias que podem facilitar o ensino aprendizagem na Educação Infantil .

Palavras-chave: Contação. Letramento. Estratégias de ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao ingressar numa escola de Educação Infantil para uma criança significa aprender a conviver em outro ambiente que não o familiar, reunir-se com outras crianças e adultos, participar de outros universos materiais e simbólicos, compartilhar diversidades e constituir perspectivas comuns a partir de diferentes pontos de vista. A Educação Infantil em seu cuidar e educar assume com essa criança o compromisso de suas aprendizagens.

A Educação de todas as crianças é um direito fundamental, para a garantia destes direito as unidades escolares é necessário que o currículo seja integrador e vivo.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se com- prova na realidade na qual se realiza na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Um currículo integrador é aquele que compreende a necessidade de proporcionar as crianças experiências múltiplas para que possam aprender e entender o mundo que o cerca. O professor deve oferecer caminhos sendo mediador para as aprendizagens aconteçam. È fundamental pensar as aprendizagens não por conteúdos advindos da estrutura das disciplinas, mas pelas aprendizagens constitutivas dos sujeitos nos grupos.

Essas experiências precisam ser imaginadas, discutidas, refletidas, tecidas, transformadas em proposições que se estabeleçam como marcos dessa necessária integração.

Este artigo estrutura-se e 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.

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, 2010d, p. 120)

Mostraremos a importância da Literatura Infantil para desenvolvimento do letramento e da linguagem oral.

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vê-se que com o aumento da tecnologia e da velocidade de trocas de informação, as crianças muitas vezes têm acesso a muitas informações prontas através de jogos, televisão, tablets e esse novo comportamento, voltado ao entretenimento, tem afastado e estas tem pouco acesso a histórias e livros.

As crianças muitas vezes só terão contato com literatura somente 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 criativos e sensíveis, expressam-se com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, narrativas, 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 fizer 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. Ainda de acordo com o documento

A proposta pedagógica das institui-

ções 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 à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

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 adentrar-se 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 Literatura, na Educação Infantil, é capaz de promover o conhecimento de si e do mundo, incentivando a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, objetivos elencados como eixos do currículo nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que ler ou contar histórias vai muito além do que simplesmente dizer as palavras de um texto escrito ou oral. A narração, seja ela feita de memória ou lida, precisa mostrar que quem narra entende que uma história não é feita apenas de palavras escritas, mas de imagens articuladas numa narrativa capazes de nos transportar para outros mundos. Essas palavras precisam soar, pois o componente sonoro da narração é fundamental – é necessário ter cadência e fluência.

A contação de histórias comprovadamente contribui para o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, físico, social e psicológico, fazendo o aluno exercer melhor seu senso de socialização, comunicação, criatividade e disciplina.

A linguagem oral é a mais remota figura de comunicação entre as pessoas, portanto, as histórias têm papel respeitável no desenvolvimento das crianças. Mais que uma linguagem prazerosa e educativa, a ação de contar e ouvir histórias possibilita o resgate da memória cultural e afetiva.

Contar histórias é a mais antiga das artes. Nos velhos tempos, o povo se reunia ao redor do fogo para se esquentar alegrar, dialogar, narrar acontecimentos. As pessoas assim reunidas contavam e repetiam histórias, para guardar suas tradições e sua língua.

Assim transmitiam a história e o conhecimento acumulado pelas gerações, às crenças, os mitos, os costumes e os valores a serem resguardados pela comunidade. Devemos lembrar que Cristo, nas pregações, usava a parábola, uma forma narrativa alegórica, uma história, para passar sua mensagem aos homens. Suas palavras iam do concreto ao simbólico e todos as entendiam.

O ato de contar uma história, além de atividade lúdica, amplia a imaginação e ajuda a criança a organizar sua fala, através da coerência e da realidade. O ver, sentir e ouvir são as primeiras disposições na memória das pessoas.

Contar histórias é uma experiência de interação. Constitui um relacionamen-

to cordial entre a pessoa que conta e os que ouvem. A interação que se estabelece aproxima os sujeitos envolvidos. Os contos enriquecem nosso espírito, iluminam nosso interior, e, ao mesmo tempo, nos tornam mais protagonistas na resolução dos problemas e mais flexíveis para aceitar diferenças.

A CONTAÇÃO DE HISTORIAS E O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Conhecimentos de leitura e escrita são requisitos indispensáveis para inclusão social. No Brasil, desde o final de 1980, o conceito de alfabetização tem sido identificado com método tradicional, com a decodificação e o termo letramento tem sido agregado ao construtivismo ou socioconstrutivismo.

Embora não seja um objetivo da EI alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das EMEIs proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado. A criança percebe isso na observação das histórias que são lidas, nos nomes que estão nas capas das agendas, nos bilhetes que são enviados para as famílias/responsáveis, nas atividades que envolvem o registro escrito.

Participar do meio social é ter possibilidade de dialogar com as várias instâncias presentes no nosso meio. Há duas demandas que decorrem nesse momento histórico: a necessidade de estas habilidades alcançarem todas as camadas da sociedade e que este conhecimento esteja num nível de qualidade mínimo que possibilite a participação social.

Não tem-se o intuito de alfabetizar as crianças da Educação Infantil, mas inseri-las no mundo da leitura é indispensável para possam letrar-se.

Vários livros definem alfabetizar como o ato de ensinar a ler, mas aos poucos esses conceitos vêm mudando, hoje muitos educadores e alfabetizadores utilizam o termo “letramento”, como algo além de alfabetizar, trata-se da compreensão da leitura e escrita, assim criança está alfabetizada ao saber ler e escrever e letrada ao compreender o que leu e escreveu, está letrada quando domina a leitura e a escrita e faz o uso social de ambas.

Letramento é de certa forma, o contrário de analfabetismo, aliás, houve um momento em que as palavras letramento e alfabetismo se alteravam para nomear o mesmo conceito. Ainda hoje há quem prefira a palavra letramento eu mesma acho alfabetismo uma palavra mais vernácula que letramento, que é uma tentativa de tradução da palavra inglesa literary, mas curvo-me ao poder das tendências linguísticas, que estão dando preferência a letramento. Analfabetismo é definido como o estado de quem não sabe ler e escrever, seu contrário, alfabetismo ou letramento, é o estado de quem sabe ler e escrever, ou seja: letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, MS exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. SOARES (2007).

O letramento como é visto vai além da alfabetização. Ter contato com mundo letrado e entender que a leitura é uma pratica social.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais le-

tradas. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever.

Os professores têm um importante papel na inserção destas crianças no mundo da leitura e escrita. A organização das experiências que crianças vivenciarão nas Unidades Educacionais exige que os professores planejem sua prática pedagógica e a relampejem com as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo e espaço, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Língua Portuguesa (BRASIL 2001, p. 21) fala explicitamente sobre este termo, mas a sua proposta vai de encontro às propostas do letramento, isso é perceptível ao observar o que é citado nos PCN's a respeito de pesquisas e investigações referentes à alfabetização.

Para a SOARES (2004) estes dois conceitos têm uma relação de interdependência uma vez que no ensino da leitura é preciso momentos de estudos sistemáticos da língua em sala de aula e ao mesmo tempo é preciso que o educasse perceba a utilização da língua como prática social.

Alfabetização e letramento não tem o mesmo significado, trata-se de dois processos diferentes que ocorrem de forma indissociável e interdependente. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever; quando faz uso social da leitura e da escrita torna-se letrado.

Um indivíduo pode ser alfabetizado e não ser letrado, saber ler e escrever, porém não cultivar nem exercer práticas de leitura e de escrita, não ler livros, jornais, revistas, ou se incapaz de interpretar um texto lido, tendo dificuldades para escrever uma carta ou mesmo um telegrama, este sujeito é considerado alfabetizado e não letrado.

O ato de "letrar" implica utilizar a leitura e a escrita de modo diferente da simples ação de ler e escrever como ocorre na codificação e decodificação, pois representa o uso da leitura e da escrita em distintos contextos sociais, fazendo uso de diversos portadores de textos.

O professor deve ter uma atitude de aproximação com a realidade vivenciada pelo educando bem como respeitar e acolher o repertório linguístico do educando, que ao longo do processo, será ampliado com vistas às várias demandas sociais, mesmo que o os educandos sejam crianças pequenas.

O LETRAMENTO ATRAVÉS DE HISTÓRIAS CONTADAS

Sabe-se então que letramento esta além da alfabetização e não está ligada a sistematização da escrita pode-se dizer então que as crianças mesmo não sabendo ler podem ser letradas. Pois, elas podem através das historias ouvidas podem interpretar e recontá-las.

Como esclarece Martins (1990):

A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento. Esse diálogo é referen-

ciado por um tempo e um espaço, uma situação: desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor. (MARTINS, 1990, pg. 33)

Na Educação Infantil a criança realiza também pseudo-leituras , o pré-leitor é uma categoria inicial que envolve a fase da primeira infância, que vai dos quinze meses aos dois anos, e a segunda infância, quando a criança está completando os três anos.

Na primeira fase, a criança inicia o conhecimento da realidade que a rodeia, estimulada pelos contatos afetivos, momento em que conquista a própria linguagem e nomeia o que está à sua volta.

Na segunda infância, começa a predominar os valores vitais, e sensoriais. É um período egocêntrico e de interesses por jogos e brincadeiras, com um crescente impulso de adaptação ao meio físico e novas formas de comunicação verbal. Ao ler para a criança que se encontra nessa fase o professor como o mediador faz com a criança se familiarize com o texto literários construindo pontes entre o texto e o leitor que ainda não adquiriu autonomia .

Ler enriquece a todos até certo ponto, mas, como diz o escritor catalão Emili Teixidor, para certas obras o leitor não apenas precisa de ajuda, mas um certo 'valor moral', uma disposição de ânimo de 'querer saber'. Nem todo mundo, nem sempre, o deseja. É útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e em que medida depende de cada indivíduo. (COLOMER, 2007, p. 68).

Mesmo como pseudos leitores os livros devem fazer, assim, parte da realidade da criança na Educação Infantil, precisa ser um objeto tão comum para que o ato de ler – imagens e posteriormente o código escrito – seja um ato tão comum quanto vestir-se.

Para isso, pode ser de grande valia trabalhar com a contação de histórias na educação infantil, ampliando seu contato com a literatura infantil nos primeiros anos de vida.

E percebido que um bom contador de histórias é aquele que possui muitas experiências sensitivas. O professor deve prestar atenção na dicção, contar é mais do ler.

Planejar as atividades de acordo com a faixa etária, preparar o local, descobrir se há pontos na sala, ou no espaço que dificulte a visualização, ou a audição das crianças. Perceber se há muita luz, pouca luz, muito calor, pouco calor. Corrija o excesso se não for proposital. Sensibilizar as crianças antes de começar, para que não dispersem durante a história. Dar preferência para o ato narrativo ao ilustrativo. São maneiras e recursos que o professor pode utilizar para melhorar sua prática.

Além dos livros contação pode ser realizada com bonecos , dedoches e materiais não estruturados mas, é preciso ter cuidado para não virar teatro, teatro de bonecos, teatro de animação. Centralizar a concentração das crianças no ato de narrar com, ou sem livros, com ou sem

bonecos. O que realmente importa é a voz, no ato de contar história, sempre será o principal foco de atenção.

Todas estas sugestões facilitam a contação. Depois da contação o professor pode realizar atividades de vivência artística e prática corporal para a apreensão dos signos contísticos. Pintar, dançar, cantar, escutar músicas sempre será melhores recursos do que explicar, ou conceituar a história que se acabou de ler, ou narrar. Utilizar os acontecimentos dos contos como forma de admoestação e expiação, ou chantagem, empobrece o trabalho pedagógico.

Como também como realizar uma contação somente pera o prazer de contar e ouvir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em leitura na Educação Infantil, parece que estamos nos referindo a algo subjetivo; no entanto, uma das características da leitura é que ela permite ao indivíduo ter acesso a informações e ao conhecimento produzido no mundo.

Vimos que a contação de historia realizada pelos professores possibilita a inserção da criança no mundo letrado e que o professor ao planejar situações de contação de histórias esta possibilitando a criança o acesso há um conhecimento construindo historicamente.

Viu-se aqui a importância de planejar estratégias para incentivar as crianças nas construções das suas aprendizagens. Nossa pesquisa então traz a tentativa de mostrar como a contação de histórias como ferramenta didática e transformar as aulas num processo de lúdico de aprendizagem.

Fica evidente a importância da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem oral e como ferramenta pedagógica para o educador, para desenvolver o letramento na Educação Infantil .

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v e 3 v.

_____ Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília. 2017

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. – São Paulo: Ática, 1997.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

EDUARDO, Shirlei Gomes. A marca individual do Contador de Histórias. Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de. Ciências So-

ciais e Letras, 2007.

GERBER, Adele. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento; trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo. Parábola Editorial.2008.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

RIBEIRO, Laura Cançado. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

OLIVEIRA, Antenor S. Curso de Literatura Infantil. Ed. Santos de Oliveira, 1978.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares para Educação Infantil . SME-DOT.2007

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26º. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003a: MG.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2005.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. rev., atual. E ampl. – São Paulo: Global, 2003.

A CONTAÇÃO DE HISTORIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANA DE AMARGO NUNES

RESUMO

Ler para uma criança é inseri-la num mundo de fantasia e imaginação. Ler ou contar histórias vai muito além do que simplesmente dizer as palavras de um texto escrito ou oral. A narração, seja ela feita de memória ou lida, precisa mostrar que quem narra entende que uma história não é feita apenas de palavras escritas, mas de imagens articuladas numa narrativa capazes de nos transportar para outros mundos. Neste artigo busca-se mostrar coo a contação de historias pode desenvolver a linguagem e inserir as crianças da Educação infantil no mundo letrado. Mostra-se também estratégias e recursos que o professor pode usar para melhoria de sua prática pedagógica. Conta-se como apoio bibliográfico, ABRAMOVICH (1997), RNCEI (1998), BNCC (2017), MARCUSCH (2001), MARCUSCH (2001), BAMBERGUERD (2003), COELHO (2002).

Palavras-chave: Contação. Literatura infantil .Estratégias de ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A partir da constituição Federal de 1988 e das demais legislações atualmente em vigor muitas mudanças ocorreram em relação à concepção de criança e de Educação Infantil. A criança, antevista como objeto de tutela, passa a ser considerado sujeito de direitos. Porém esse direito não deve estar limitado somente a

sua frequência na Educação Infantil. É preciso que se garanta a oferta de recursos e condições de uma aprendizagem efetiva.

Para isso o cuidar e o educar devem estar inseridos no trabalho pedagógico do professor, e estes devem ter estratégias para trabalhar as diferentes experiências que as crianças podem vivenciar na Educação Infantil. Este artigo trata-se das experiências com leitura para as crianças, mostrando a contação de histórias.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A LITERATURA INFANTIL

É importante para a formação de qualquer criança ouvir histórias, pois suscita o imaginário infantil, estimula o intelecto e a formulação de hipóteses desenvolvendo assim, o potencial e as habilidades da criança.

O trabalho com histórias faz com que a criança desenvolva a linguagem oral e prepara para o desenvolvimento da linguagem escrita, mesmo que hoje na Educação Infantil não necessariamente é preciso alfabetizar as crianças podem e devem ter contato com mundo letrado.

Pode-se constatar é que a contação de história vai muito além de ouvir histórias. É viajar pelo mundo dos livros e da imaginação, encantando e despertando na criança a curiosidade e o desejo por novas descobertas e aprendizagens.

Os variados meios para expressar ideias, elaborar significados e transmitir conhecimentos evoluíram ao longo da história. No que tange à linguagem oral, objeto principal desse estudo, MARCUSCHI (2001) ele afirma que:

> a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição biogenética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de uma inserção cultura e socialização. (MARCUSCH. 2001. Pag.18)

Para que a linguagem oral seja desenvolvida a literatura na Educação Infantil é uma ponte, um elo para desenvolver a linguagem das crianças Portanto, esta literatura pode se apresentar nas rodas de leitura e na contação de historia é permitido que a linguagem fluísse com mais naturalidade à medida que é empregada para evocar e dirigir as situações em que a criança está se integrando.

É neste momento que da leitura, da contação que a linguagem e suas funções tornam-se representativa seja através de objetos, gestos e palavras e a interação adulto-criança contribui significativamente para o desenvolvimento da criança.

De acordo com o RCNEI (1998), a literatura possibilita a ampliação da formação do sujeito a fim de que tenha uma consciência crítica e transformadora, assim como possibilita a interação social com outras pessoas, a orientação de suas ações e a construção de muitos conhecimentos. Isto se dá a partir da promoção de experiências significativas ampliando, assim, as capacidades de comunicação e expressão e o acesso ao mundo letrado pelas crianças.

O Referencial relaciona o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica à ampliação dos recursos intelectuais, assim como relaciona a ampliação da capacidade comunicativa oral à participação de conversas cotidianas, em situações de escrita e canto de música, em brincadeiras, e inclusive naquelas que envolvem a leitura de textos diversos. E afirma que a oralidade tem destaque nos momentos da roda e de conversas, sendo que essa estratégia que compõe a rotina escolar é avaliada como produtora de monólogos.

Em desacordo com isto diz que o referencial diz "É por meio do diálogo que a comunicação acontece". (p. 121, v.3), ou seja, é a partir das inúmeras interações que as crianças vão apropriando-se das convenções da linguagem.

Então podemos pensar que em consequência do processo de apropriações sucessivas da fala de outra criança irá produzir construções linguísticas mais complexas.

No decorrer o Referencial relaciona o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica à ampliação dos recursos intelectuais, assim como relaciona a ampliação da capacidade comunicativa oral à participação de conversas cotidianas, em situações de escrita e canto de música, em brincadeiras, e inclusive naquelas que envolvem a leitura de textos diversos. E afirma que a oralidade tem destaque nos momentos da roda e de conversas, sendo que essa estratégia que o dia dos CEIs.

"É por meio do diálogo que a comunicação acontece". (p. 121, v.3), ou seja, é a partir das inúmeras interações que as crianças vão apropriando-se das convenções da linguagem é o que diz o referencial. Em consequência do processo de apropriações sucessivas da fala do outro, cada criança irá produzir construções linguísticas mais complexas, no decorrer do processo de desenvolvimento.

Pensamos nisso pode-se usar para o desenvolvimento da oralidade a escuta de histórias. Nela a linguagem escrita e oral encontram- se entrelaçada, encaminhando-se para a reconstrução da história lida – recontar histórias, prática que acolhe as contribuições de experiências e conhecimentos das crianças, as quais em sua fala carregam seus modos próprios e particulares de pensar, formando elos de troca e ajuda mútua.

São através de uma história que descobrem outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Neste sentido, quanto mais cedo à criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de ela tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma através da leitura a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente relevante à sua formação cognitiva.

Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC (2018), mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

A organização da Base ocorre por 6

direitos de aprendizagem em 5 campos de experiências, relacionados às 10 competências gerais da BNCC.

Seus eixos estruturais são o brincar e o interagir. É focada no desenvolvimento da oralidade e da escrita propõe também que as dez competências e devem desenvolvidas pelos alunos da educação infantil. Entre elas estão:

- a valorização e utilização correta dos conhecimentos construídos em sala de aula no entendimento da realidade compartilhada;
- o livre exercício da curiosidade intelectual na abordagem científica;
- o desenvolvimento de um senso estético que permita o reconhecimento, a valorização e a fruição de manifestações culturais diversas.

As práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Pensando nesta proposta de interações a contação de historia vem de encontro além do desenvolvimento da linguagem, desenvolve também as relações interpessoais.

Ler para uma criança, de qualquer idade, é fundamental para despertar sua curiosidade pelo objeto livro e pelas narrativas que ele guarda. Ler com elas também é essencial. Mostraremos aqui como é importante inseri-las no mundo letrado através da contação de historias.

A CONTAÇÃO DE HISTORIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ler para uma criança é antes de tudo um ato de generosidade e de responsabilidade do professor que, ao emprestar a voz para que o autor fale às crianças, também assegura a elas o direito de ingressarem nesse universo letrado, antes mesmo de saber os nomes das letras.

É na roda de leitura que as crianças ampliam o repertório de histórias desde os contos tradicionais de fadas, até os populares brasileiros e de outras culturas, o título de alguns dos autores da literatura infantil, peças e autores de teatro, distinguindo esse tipo de textos dos demais modos de expressão das histórias etc.

A primeira condição importante é conhecermos a criança com a qual trabalhamos, que no caso desta faixa etária, precisa dos gestos, do movimento para expressar e responder àquilo que lhe é oferecido. Sendo assim, engatinhar que não está interagindo com a situação, muito pelo contrário, às vezes, dependendo da parte da história, da entonação de voz ou mesmo da imagem atenta- mais tempo, algumas vezes em situações de leitura já esteve bem distante do universo apresentado na leitura?

O planejamento é um procedimento da atividade docente que confere maior segurança para o professor atuar em seu contexto educacional e vista. Por isso deve nortear toda ação educativa, seja esta uma atividade permanente, uma sequência didática, uma atividade pontual ou um projeto de trabalho.

O planejamento ajuda o professor a

antecipar sua ação, a pensar os objetivos e a maneira mais viável de atingi-los. Por outro lado, ter um planejamento ajuda o professor a realizar mudanças necessárias durante a ação educacional: o plano assegura ao professor tomar decisões enquanto agem sem perder de vista os objetivos da atuação docente.

O conhecimento é adquirido na interlocução, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade. Assim, a linguagem segundo Bakthin (1992) é constitutiva, isto é, o sujeito constrói o seu pensamento, a partir do pensamento do outro, portanto, uma linguagem dialógica.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p112)

E é partindo desta visão da interação social e do diálogo, que se pretende compreender a relevância da literatura infantil, que segundo afirma COELHO (2001, p.17), "é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural.".

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Segundo COELHO (2002) a leitura, no sentido de compreensão do mundo é condição básica do ser humano.

A compreensão e sentido daquilo que o cerca inicia-se quando bebê, nos primeiros contatos com o mundo. Os sons, os odores, o toque, o paladar, são os primeiros passos para aprender a ler. Ler, no entanto é uma atividade que implica não somente a decodificação de símbolos, ela envolve uma série de estratégias que permite o indivíduo compreenderem o que lê. Neste sentido, relata os PCN's (2001, p.54.).

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Assim, pode-se observar que a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal do indivíduo. Cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os vários significados que ele encontrou ao longo da história de um livro, por exemplo.

O ato de ler então, não representa apenas a decodificação, já que esta não está imediatamente ligada a uma experiência, fantasia ou necessidade do indivíduo. De acordo com os PCN's (2001) a decodificação é apenas uma, das várias etapas de desenvolvimento da leitura.

Segundo BAMBERGUERD (2003):

A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são as outras etapas "fundem-se no ato da leitura". Desta forma, trabalhar com a diversidade textual, fazendo com que o indivíduo desenvolva significativamente as etapas de leitura é contribuir para a formação

de leitores competentes. BAMBERGUERD (2003, p.23)

A leitura é considerada um ato cognitivo na medida em que envolve processos cognitivos múltiplos, como também é um ato social e envolve pelo menos dois sujeitos - leitor e autor – que interagem entre si, a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

É necessário conhecer o repertório das crianças em sala de aula, diagnóstico de repertório de histórias conhecidas pelas crianças - as novas propostas que surgirão na troca de experiências entre as professoras ao conhecerem suas crianças e o que elas sabem.

A utilização de diversas técnicas de contaçao como fazer um teatro de sombras, dramatizar o conto com o corpo ou com fantoches/dedoches, apresentar um tapete com livros e criar aventais de histórias, dar continuidade ao projeto "sacolinha literária" (a criança leva a sacolinha com livro para ser lido em casa, por familiares à criança; o familiar-leitor deve fazer um relato escrito de como foi esse momento).

Pontua-se que a troca entre professoras dentro de uma escola e fundamental desçamos a necessidade e a importância do planejamento em todas as modalidades de ação didática.

A proposta por mais interessante que seja pode não ser adequada ao objetivo pretendido por e necessário o professor conhecer suas crianças.

Numa contação de historia esta em jogo muita aprendizagem as observações e anotações podem traçar caminhos novos para as conquistas da linguagem oral e posteriormente a linguagem escrita.

Realmente, precisam-se conhecer referências de ensino já instituídas, para pode-se 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 professores.

Nas Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas (p. 42) nos traz que Um bom planejamento e preciso mesmo porque na educação infantil tem crianças de 0 a 5 anos. A roda de leitura pelo professor pode ser uma maneira de iniciar uma contaçao que contribuirá para diferentes aprendizagens das crianças. Ao planejar, é importante observar algumas orientações didáticas veja a seguir:

1. Antes de contar:

Ter bom enredo que subsidie as crianças para as atividades de ouvir

Histórias; planejar como fazê-lo, inclusive antecipando boas perguntas que podem ser feitas para que a turma pense acerca da história ouvida;

2. Durante a contação.

Pensar se utilizara o ambiente, o espaço; combinar com as crianças se mostrarem as imagens antes ou depois de contar a história;

Pensar nas pausas no enredo da

história, na forma que utilizar a língua oral.

3. Depois de contar:

Assim que terminar pensar como será a interação com as crianças após a, se haverá perguntas como: o que mais gostaram na história, como podem reconhecer esta parte da história no livro, o que faz com que esta parte seja interessante, dentre outras perguntas; as crianças precisam falar nesta roda. As falas podem ser socializadas e problematizadas coletivamente; conteúdos da história como: enumerar nomes dos personagens, encadear corretamente os fatos, mas se constituir num momento prazeroso de troca de impressões sobre uma história ouvida através da leitura da professora.

Quanto à atividade conto, é interessante notar o papel que o professor cumpre para ajudar as crianças na apropriação da linguagem oral.

A contação pode ser proposta como parte de uma sequência didática em que todas as crianças da turma possam se envolver com as histórias e se posicionar de diferentes maneiras, ora como ouvinte, ora como leitor. Pode, ainda, ser um projeto maior, envolvendo a produção de um encontro de leitores em diversas rodas o que vai exigir das crianças a resolução de diversos problemas: a eleição dos livros favoritos da comunidade; a leitura e o estudo dos livros que serão recontados; a programação de convites, da programação e dos cartazes do evento entre outros.

Todas essas atividades envolvem as crianças nas diferentes práticas da nossa língua. Outra necessidade que e responsabilidade do professor é cuidar do material que se vai expor ao grupo: o texto que é apresentado às crianças faz diferença na qualidade da leitura que elas personagens infantilizadas e empobrecidas que não ampliam o que vão aprender e, muitas vezes, reforçam enganos e ideias preconceituosas ou estereotipadas?

É importante escolher textos que possibilitem às crianças uma primeira leitura, antecipando-se ao professor. O professor pode decidir como usar os que ele possui na escola. É possível, por exemplo: de linguagem, para apreciar o texto bem escrito; mais gosta para o restante da sala ou para outras crianças da escola. (Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas p. 89)

CONCLUSÃO

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura.

O primeiro e talvez mais importante ponto da contação de histórias seja determinado pela atmosfera literária que a criança encontra na escola. 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.

Os professores que devem oferecer pequenas doses diárias de contação de histórias e assim desenvolverá na criança um hábito que poderá acompanhá-la pela vida afora.

Assim, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades para ler de todas as formas possíveis.

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

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

O sentir e do pensar estimulado nas contação de historias de fazem as crianças entendem bem a linguagem dos símbolos dos contos.

São elas que inventam no seu dia-a-dia o jogo do "faz de conta" e tantos outros que as divertem e distraem em tempos vividos entre a imaginação e a realidade. Histórias não garantem a felicidade, mas garantem sim momentos felizes e o principal intuito como vimos neste artigo é desenvolver a linguagem oral das crianças nas unidades de educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CERVO, Amado Luiz. Metodologia Científica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2002.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. – São Paulo: Ática, 1997.

DADALTO, Eliane Varanda, GOLDFELD, Márcia. Características comuns à Narrativa oral de crianças na pré-alfabetização. Rev. CEFAC [online]. 2009, vol.11, n.1 ISSN

EDUARDO, Shirlei Gomes. A marca individual do Contador de Histórias. Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de. Ciências Sociais e Letras, 2007.

GERBER, Adele. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento; trad. Sandra Costa – Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo. Parábola Editorial.2008.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v e 3 v._____ Base Nacional Comum Curricular. Ministério da

Educação. Brasília.2017

RIBEIRO, Laura Cançado. Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas. Belo Horizonte: UFMG, 1986.

OLIVEIRA, Antenor S. Curso de Literatura Infantil. Ed. Santos de Oliveira, 1978.

SÃO PAULO. Orientações Curriculares para Educação Infantil . SME--DOT.2007

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: O caminho da construção, 1°ed – São Paulo: Scipcione, 1997 (Pensamento e Ação no Magistério).

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 11 ed. rev., atual. E

ampl. – São Paulo: Global, 2003.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA EDUCATIVA

ROSÂNGELA CARDOSO DOS SANTOS

RESUMO

O artigo tem por finalidade auxiliar o professor nos momentos de contação de história, como também refletir a importância das mesmas no processo de ensinoaprendizagem. Muitas vezes a história representa a realidade da criança, seu dia a dia, a vivência, seus desafios e diversidade. Os momentos de contação de história proporcionam diversos aprendizados, entre eles, enfrentar e superar dificuldades, vencer medos e desafios, lidar com as pessoas. O ato de imaginar leva às crianças a relacionarem as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas podem construir o conhecimento. Esse conhecimento pode ser adquirido pela criação de relações e não por exposição a fatos e conceitos isolados, e pode ser através da atividade lúdica que a criança o faz.

Palavras-Chave: Histórias. Imaginação. Livros.

1. INTRODUÇÃO

O momento que vivemos é o do acesso fácil à internet, à tecnologia da comunicação e informação, a criança tem esse acesso ao mundo digital de maneira muito fácil. As informações chegam facilmente através da mídia, do celular, e com toda essa facilidade de informação e entretenimento, o livro foi deixado de lado, as crianças não demonstram interesse pela leitura deixando um desafio ao educador.

A contação de história era uma forma de prender a atenção das crianças em sala de aula, e o contador vem surgindo novamente, renascendo, a contação é uma ótima ferramenta pedagógica para auxiliar o professor o educador na educação infantil, no ensino fundamental, ela atiça o gosto pela leitura à imaginação, a criatividade a oralidade, envolve o afeto e a socialização.

Estamos diante de uma sociedade contemporânea em que muitas coisas tomaram novas formas e significados diferentes. A tradição de alguns costumes vai se perdendo com o passar do tempo. Mas contar histórias é uma tradição que continua viva e apesar de ter ganhado novos elementos necessários à nossa época guarda a sua essência exatamente como começou, ou seja, transmitindo conheci-

mentos, saberes, lendas, mitos de geração em geração. Os pais nunca deixaram de contar histórias aos filhos, nem os professores, nem as amas de leite, nem os avós, nem os tios e tantos outros. As crianças nunca deixarão de querer ouvir histórias. Há sempre alguém a contar uma história.

2 - UMA VISÃO HISTORIOGRÁFICA SOBRE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.

Entre os séculos XVII e XVIII, a criança era tida como um mini adulto, com tarefas de adulto, não se compreendia que a mesma era diferente e tinha pensamentos e necessidades diferentes, tanto que a taxa de mortalidade infantil era alta para a época. A literatura era ensinada às crianças de igual modo como para os demais adultos, como se as mesmas já tivessem compreensão para entendê-la.

Somente com a ascensão da burguesia e com a mudança da cultura familiar que a criança começou a ser reconhecido como tal, como indivíduo diferente do adulto. Na escola, os profissionais sentem a necessidade de mudança, o que alavanca a mudança de paradigmas na conjuntura educacional.

As primeiras histórias foram feitas por educadores e pedagogos no final do séc. XVII e durante o séc. XVIII.

A contação de histórias é uma das artes mais antigas que se tem notícia. Essa atividade existe desde o surgimento do homem, a milhões atrás. É uma pratica da cultura humana que existe antes da invenção da escrita. Era através da contação de história que se passavam as informações, as notícias, era o modo como a cultura e tradição eram disseminadas. Era a forma mais significativa que a humanidade tinha de se expressar.

Contar histórias se tornou o ato que a humanidade encontrou para expressar experiências que na verdade não aconteciam, era uma atividade de comunicação.

Por meio desta era repassado costumes, valores e tradições para estimular a formação do cidadão.

O ato de contar história é mágico, pois enche de emoção o coração, a imaginação, dá sentido ao que se conta, se emociona, toca o coração. A contação de história esta ligada à imaginação infantil, tornando possível o que na vida real é impossível. Contribui incentivando o gosto pela leitura, ampliando o vocabulário, proporcionando um melhor desenvolvimento do consciente e subconsciente no seu espaço íntimo interno e externo.

2.1 AS RODAS DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste contexto veremos a importância das rodas de histórias como elementos importantes para qualificar o momento da leitura e a narração oral de histórias.

Durante a roda de história a mediação deve ser aplicada pela voz da professora que lê, canta ou narra. Essa mediação implica proximidade entre quem conta e quem ouve.

“A história da leitura em voz alta é uma história de deslocamento. A ênfase, antes colocada no encontro com o texto, se desloca para o encontro entre pessoas envolvidas na comunicação. O foco não reside mais na apropriação do texto; ele

passa a se situar na singularidade de uma mesma comunicação espacial entre uma pessoa que dá a voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, a enxerga.” (BAJARD, 1994, p. 53).

A relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de histórias é, portanto, mediada pela linguagem. Assim considerando que as crianças estão numa etapa evolutiva, à professora que lê ou conta uma história esta contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização dos alunos, possibilitando a construção de sua identidade, cujos educandos partilham emoções, formas de interpretar a si mesmo e a realidade vivida.

A roda de histórias é uma forma de oportunizar aos alunos novas descobertas, em certas ocasiões, as crianças escolhem os livros ou pedem que o professor reconte histórias já conhecidas em seus repertórios, em outros momentos acolhem a escolha do professor. A escolha dos cantinhos em que será ouvida a história poderá ser atribuída a grupos de crianças, ao participar da roda as crianças ampliam seus conhecimentos, tornando os contos uma ferramenta sociocultural.

Com estas práticas adotadas o professor desenvolve no seu aluno a autonomia influenciando para a formação pessoal dos educandos. Um grande desafio do professor é desenvolver nas crianças pequenas um olhar sensível, buscando sinais de interação que elas nos mostram, mesmo quando ainda não dominam a linguagem oral.

Ao propor a roda de histórias na educação infantil o professor estreita vínculos, desenvolve a coletividade, fazendo com que o aluno participe juntos daquilo que gostam, oportunizando a experiência de evasão da realidade, uma viagem ao mundo imaginário. A roda de história mais que uma experiência é atividade que envolve vários aspectos seu corpo, sua ideias, sua imaginação, aguçando os sentidos, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, resultando em interesse crescente para ouvir histórias, possibilitando um vasto repertório com histórias que partem do seu mundo imaginário, a sua realidade, portanto é dever do professor oportunizar momentos de rodas de histórias, no qual, sejam ouvintes participativos e ativos na educação infantil, sendo mediadores de aprendizagens, buscando sempre novas formas de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos nas rodas, tornando este momento prazeroso e agradável para os alunos.

2.2 CONTAR É DIFERENTE DE LER

Contar e ler histórias são ações distintas, no qual, o professor deverá garantir o direito à leitura e a narração de histórias, lembrando que se faz necessário explicarem para os alunos quando contar ou ler a história. Porém, quem contar ou ler uma história deve dominar o enredo.

Porém, aquele que lê a história deve dominar a arte de contá-la, estar preparado suficientemente para fazê-lo apoiando - se no texto, sabendo utilizar o livro como acessório integrado à técnica da voz e do gosto.

“Estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou recurso mais adequado de apresentá-la. Os recursos mais utilizados são: a simples narrativa, a narrativa

com auxílio do livro, o uso de gravuras, de flanelógrafos, de desenhos e a narrativa com interferências do narrador e dos ouvintes.” (Betty Coelho, 2004, p.31).

Ao ler a história o professor deverá seguir exatamente o que esta no livro, quando o professor lê um texto à criança aprende que o que o professor esta falando não esta saindo da cabeça dele, e que aquelas marcas no papel querem dizer algo, aprendem a manusear o livro folheando as páginas da direita para a esquerda, que se lê de cima para baixo, tudo isto é observado pelas crianças.

Esta ação é de grande importância, pois, através dela a criança multiplica seu repertório de palavras e expressões, identifica imagens, juntamente com o texto, e conta a história.

Ao contar a história o professor explica a mesma, mais em seguida conta com suas palavras, utilizando de gestos, expressões faciais e corporais. Portanto o professor permite que a criança observe as particularidades da linguagem oral, através da entonação e das expressões faciais. Ao contar histórias o professor provoca a curiosidade da criança, possibilitando que ela perceba as diferenças entre a linguagem oral e escrita.

Portanto, contar e ler são ações distintas, mais que permitem a entrada das histórias no universo infantil e que lhes proporcionam diversas aprendizagens, e devem estar cada vez mais presente no cotidiano das instituições de educação infantil para afagar, surpreender, emocionar, constituir o imaginário das crianças. O professor atua como um interpretador da criança exercendo a função de mediador.

2.3 POR QUE CONTAR HISTÓRIAS?

“Era uma vez...” tem sido a senha para se entrar no maravilhoso mundo dos contos, lendas e fábulas. Bastam que alguém pronuncie estas três palavrinhas mágicas que o encanto acontece, e crianças e adultos hipnotizados, esperam que o contador prossiga com sua narrativa. “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem

para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (ABRAMOVICH, 1989, p.16).

Ao se ouvir uma história tem-se a possibilidade de refletir sobre a vida, sobre a morte, sobre nossas atitudes e escolhas, pois elas falam de dor, luta, compreensão, compaixão, solidariedade, esperança, e isso tudo proporciona enorme prazer.

Segundo Fanny Abramovich (1989), “é ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouvem com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma dela fez (ou não) brotar... Pois ouvir histórias é sentir e enxergar com os olhos do imaginário!”.

Por meio de uma história é que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, ou-

tra ética, outra ótica... É saber de história, geografia, filosofia, política, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar quem tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Segundo Coelho (2005) "na frase de leitor iniciante, que é o caso das crianças das pré- escolas, as histórias podem ser as fusões de dois mundos: o da fantasia e o do real, enfatizando o fenômeno de pensar, do sentir e do querer em sua necessária complementaridade".

Uma das grandes virtudes da literatura para o ensino, especialmente em Educação Infantil, é atuar na fusão dos mundos da fantasia com o real. Trata-se da valorização dessa capacidade criativa e inventiva das crianças, estimulando--as a explorar esses limites e esses dois mundos de forma simultânea, é o que se busca estimular: o exercício na recriação de lugares mediante uma contação de histórias.

O contato da criança com a literatura por meio da contação de histórias possibilitará desenvolver sua percepção tanto do espaço como do lugar. Diferenciam-se essas duas categorias na relação corporal e sensitiva da criança, ou seja, o lugar é o meio sensitivo e experimental do corpo, enquanto o espaço não pode ser vivenciado e nem experimentado pelo corpo. O Brasil não é um lugar, nessa concepção, pois ninguém por meio dos sentidos (que são corporais) consegue vivê-lo, mas é um espaço, enquanto sala de aula, a casa, pois são lugares onde se vive e sente o ambiente.

Dessa forma, no contato da criança com a literatura, por meio de conversas ou mesmo de contações de histórias ela terá possibilidade de desenvolver sua percepção tanto de espaço quanto de lugar.

A recriação de lugares, ou seja, a descrição de lugares, mesmo ficcionais, que são frutos da imaginação das crianças por meio da literatura e de desenhos é uma forma de exercitar várias das utopias que a educação contemporânea tem buscado alcançar, colocando em relevo a experiência da criança e estimulante a criticidade, a criatividade, a autonomia e autoconhecimento. Sugerir que a criança crie desenhos ou brinque de faz de conta fará com que, a partir dessa experiência imaginativa da literatura, possa ela mesma continuar a investigar o mundo em busca de novos lugares e novas experiências, ampliando seus conhecimentos e inserindose na sua própria realidade cotidiana.

Por meio do prazer ou das emoções que as histórias proporcionam, o simbolismo que está implícito nas tramas e personagens, vão agir no inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar nessa fase da vida.

De maneira inconsciente e divertida, a criança entra em contato com a sabedoria humana que vem da origem dos tempos, foi guardada pela memória dos povos e transmitida pelo "contar histórias", mais que entretenimento prazeroso, é uma experiência vital, é um exercício de viver.

Nesse sentido, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da

criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

2.4 A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

No decorrer da história da Educação Infantil, podemos observar os diversos meios e instrumentos que fizeram parte e ainda farão no que diz respeito à construção do conhecimento da criança e seu importante papel dentro do contexto educacional e social.

As diferentes formas de ensinar, aprender, observar e constituir uma educação que visa o contínuo crescimento e absorção dos aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e de ordens sociais e culturais. O papel importante do brincar, do fazer na prática, do ouvir, refletir e questionar.

Sendo assim, dentre várias fontes e habilidades lúdicas, para o conhecimento, a partir da Educação Infantil, primeiro contato da criança com o mundo social, fora de seu âmbito familiar, os educadores propõem elementos que estimulem esse processo rico e didático, envolvendo grandes formas de ensinar e contribuir para educação. Com isso, podemos a partir das diversas atividades, englobar a importância da contação de histórias, nesse contexto de descobrimento e imaginação do mundo.

O papel do professor de intervir e observar tais avanços permite a ele, trabalhar de maneira natural, supervisionando o interesse da criança e sua forma subjetiva de olhar mundo ao seu redor. Uma história muda toda uma visão a partir da própria história lida, ouvida e interpretada, dando suporte a novas dimensões, construindo características e posturas de avaliar a criança e o trabalho docente.

A tomada de decisões do professor gira em torno da observação e da supervisão de suas tarefas, utilizando materiais e criando assim, situações em que as crianças possam e devam participar. Uma história pode ser modificada, dramatizada, refeita, respeitando os personagens e a ideia que a história visa apresentar, porém, ao ouvir, sejam contos de fadas, aventuras, ficções, entre outros gêneros, a criança em seu mundo, reflete, cria, indaga e faz a partir do seu olhar e imaginação, a extração de seu senso crítico, mesmo esta, sendo uma criança ainda inserida na Educação Infantil, pois é nesta estrutura educacional, que preparamos o cidadão para as seguintes etapas perante a sociedade. (KISHIMOTO, 1993).

Os projetos didáticos, a organização dos currículos e as atividades relacionadas ao processo de construção do conhecimento, são reconhecidos desde cedo, através deste trabalho infantil, não podemos nos esquecer de que atividades como cantar, manipular instrumentos, brincar, modelar, compor, observar e contar histórias, são experiências com objetivos culturais e sociais, que geram a integração e a participação ativa da criança.

Elaborar é projetar e constituir a integração de diversas propostas, seja ela na hora do escrever, lerem, representar um desenho, construir uma história, ou a sua história, são bases que possibilitam a compreensão e as relações coletivas e individuais.

Desde cedo à criança desenvolve modos de observar o mundo, através de

habilidades e conceitos, sejam eles realizados em grupos ou individualmente, descobrindo os significados e as hipóteses do ambiente ou atividade proposta. Sendo a partir desses paradigmas que um projeto didático pedagógico visa construir, oferecendo às crianças a oportunidade de explorar seus conhecimentos prévios e sua criatividade. Interagindo com o professor e com os colegas, a utilização de ferramentas que buscam esse desenvolvimento, colaboram também para formação do raciocínio abstrato e lógico, analisando e observando seus projetos e projeções.

Contudo, observamos que os mais variados temas e sugestões visam à curiosidade e relação afetiva da criança com o tema proposto, onde elas possam investigar e assim elaborar seus próprios projetos, a partir do projeto didático do professor, sendo este, possibilitado através de uma contação de história. O projeto didático possibilita não somente ao professor expor suas experiências, mas especialmente às crianças, promoverem suas experiências prévias na interação uma com as outras, sendo através deste trabalho o surgimento e construção social e histórica, tendo suas representações elaboradas e pensadas, desde o passado, passando pelo presente e pelas mudanças contínuas do processo de construção do conhecimento, onde a infância é parte primordial deste processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo valorizar a contação de histórias como ferramenta indispensável para os alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Portanto, deve-se oportunizar aos alunos o contato com a história, criando vínculos para que os mesmos possam ser atraídos pelo gosto da leitura. É desde a primeira infância que a criança adquire este prazer pela leitura.

Este processo de ensino e aprendizagem acontece através das vivências, de situações, no qual, o aluno aprende com as relações sociais, portanto a interação é parte integrante deste processo. Além da diversão a criança adquire novos conhecimentos, vivencia situações de por meio de estímulos dos professores.

A contação de histórias é o portal que leva as crianças ao mundo dos livros, permitindo que a literatura seja para a criança o espaço fantástico para a expansão do seu ser, exercício pleno da sua capacidade simbólica, visando trabalhar diretamente com elementos do imaginário, do maravilhoso e do poético. Amplia o universo mágico, transversal da criança para que esta se torne adulto mais criativo, integrado e feliz.

Diante destas considerações os professores devem valorizar a contação de histórias, a partir da compreensão da importância dessa prática para o desenvolvimento infantil. Vemos que o educador pode preparar seu trabalho a partir do conhecimento que tiver sobre a organização das histórias infantis, que são histórias que podem provocar o imaginário infantil, permitindo que os alunos liberem seus sonhos. Na mediação do trabalho, as crianças criam possibilidades, levantam hipóteses sobre as histórias e apontam as relações sobre os acontecimentos.

Portanto, na contação de história o

aluno desenvolve os aspectos cognitivo e social, e é função da escola proporcionar o contato com diversos gêneros literários.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

BAJARD, Elie. Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

COELHO, N. N. Literatura: Arte, Conhecimento e Vida. Petrópolis: Fundação Petrópolis, 2000.

COELHO, Betty – Contar histórias uma arte sem idade – Editora ática, 2004 – 10º Edição.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

TORRES, Shirlei Milene; TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Porto Alegre, v. 04, n. 01, 08 p., jan/jun. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448. Acesso em 15. jan.2022

A ARTE E A PRÁTICA ESCOLAR

ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO

RESUMO:

O presente artigo a respeito da Arte e a prática escolar tem o objetivo de conhecer com mais profundidade a arte-educação no âmbito escolar. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a prática do ensino de Artes, conhecer seus conteúdos e suas estratégias de aplicação bem como a necessidade de valorização do ensino de arte nas escolas. O método de pesquisa utilizado para desenvolver este trabalho foi a pesquisa bibliográfica, baseada em estudos e experiências arte educadores. Como resultado foi possível entender a Arte como uma importante maneira de expressão cultural capaz de expandir o mundo ao redor das crianças e ampliar seu nível cultural e social. Todavia, o processo de ensino aprendizagem da Arte ainda dispõe de pouca atenção. É necessário muito mais investimentos para estudos e pesquisas neste campo. Isso ainda é uma grande expectativa para professores e artistas da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Arte; PCN's de Arte; Importância do ensino de Arte; Arte Educação.

INTRODUÇÃO

Ao longo da História da Arte observam-se vários movimentos artísticos, cada um com suas características peculiares, demonstrando o pensamento do homem de sua época em relação ao contexto histórico em que vivia.

Este artigo a respeito da Arte e a prática escolar tem o objetivo de conhecer com mais profundidade a arte-educação no âmbito escolar e justificase pela necessidade de compreender a prática do ensino de Artes, conhecer seus conteúdos e suas estratégias de aplicação bem como a necessidade de valorização do ensino de arte nas escolas. O método de pesquisa utilizado para desenvolver este trabalho

foi a pesquisa bibliográfica, baseada em estudos e experiências arte educadores.

Este artigo traz primeiramente um breve panorama da história do ensino da arte, bem como a importância de Ana Mae Barbosa, tanto no ensino de arte nas escolas com com a abordagem triangular, como também sua contribuição para a formação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte.

Como resultado foi possível entender a Arte como uma importante maneira de expressão cultural capaz de expandir o mundo ao redor das crianças e ampliar seu nível cultural e social. Todavia, o processo de ensino aprendizagem da Arte ainda dispõe de pouca atenção. É necessário muito mais investimentos para estudos e pesquisas neste campo. Isso ainda é uma grande expectativa para professores e artistas da sociedade brasileira.

DESENVOLVIMENTO

No Brasil, a valorização do ensino da arte nas escolas vem acontecendo desde o século XX. A Arte no currículo do Sistema Educacional Brasileiro começou a aparecer no século XIX, período da formação da Academia de Belas Artes, no Rio de Janeiro. De lá para cá muito se tem acrescentado ao estudo e ensino de Arte.

A metodologia aplicada na Escola de Belas Artes influenciou a arte nas primeiras décadas do século XX, mas não foi o suficiente para introduzir de vez a Arte e sua verdadeira importância para a formação do indivíduo, pois outras tendências também aconteciam concomitantemente ao processo industrial, que visava outros interesses e a cientificação da arte.

Lembrando que, a arte ensinada nas escolas no fim do século XIX e início do século XX, era baseada apenas em fazer desenhos, como atesta a própria

Ana Mae (1999, p.34) “desde os inícios do século XIX era o Desenho, dentro da pedagogia neoclássica, o elemento principal do ensino artístico.”

A partir disso, começaram a surgir várias “tendências pedagógicas” com destaque para a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia da Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista. Cada uma dessas tendências apresenta características marcantes. Na escola tradicional, por exemplo, percebe-se que havia grande valorização para o que chamavam “dons” dos indivíduos, enfatizando e valorizando suas habilidades manuais.

Em seguida, o ensino de arte foi marcado pela pedagogia da “Escola Nova”, cujas atividades viram-se voltadas para o desenvolvimento espontâneo da criança e as práticas pedagógicas foram dirigidas para o processo ensinoaprendizagem centrado no professor, mediando a atuação do discente. A característica mais acentuada neste período era a que a partir de então, o aluno deveria ser o pesquisador de seus assuntos, devendo buscar seu conhecimento.

Este era o ideal da então chamada tendência escolanovista, com o ideal da liberdade de expressão, na qual toda forma de pensamento era válida porque era espontânea e mais próxima da realidade da sociedade e do que ela buscava como expressão do pensamento do homem daquela época. Nesta época aconteceu a Semana de Arte Moderna, em 1922, even-

to realizado em São Paulo, que culminou na descoberta de grandes nomes que até hoje são referência em arte na nossa sociedade e que marcou a história brasileira com o

Modernismo. Segundo Barbosa (1999, p 32) "estes acontecimentos prémodernistas não tiveram nenhuma influência sobre a sistemática do ensino da arte na escola primária".

Mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, surge outra tendência pedagógica a chamada Tecnicista, época em que o Brasil viveu um momento político conturbado diante da ditadura militar cujas técnicas de ensino aprendizagem eram voltadas para a formação de mão de obra barata.

Na década de 1970, o que abrangia Arte foi agrupado sob o conceito de

"educação artística", quando se deram os conceitos de Arte-Educação e educação através da arte. Mas a grande dúvida era a de qual linha seguir. Se era a visão tecnicista ou a visão escolanovista. Qual seria a visão cabível àquele contexto histórico?

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 5.692, institui o ensino profissionalizante, e assim, a Arte é incluída como Educação Artística no currículo escolar. Todavia ainda não alcançava a devida relevância no contexto escolar porque ainda era vista como uma atividade educativa e não como uma disciplina, contudo, já se podia entender isso como um avanço na maneira de pensar e ver a arte como ferramenta importante na formação do indivíduo.

Enfim, o século XX foi um período no qual a expressão de arte corria de maneira mais livre e natural e muitos desses aspectos puderam ser evidenciados na educação de arte, quando finalmente observaram que a arte era fundamental para o desenvolvimento do indivíduo.

A educação era tecnicista e voltada especialmente para o mercado de trabalho. A arte tinha o objetivo de ensinar o aluno para a vida profissional e o desempenho em indústrias, assim como afirmavam Ferraz e Fusari, a Arte tinha aspecto utilitário e visava a "preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que desenvolviam tanto em fábricas quanto em serviços artesanais" (Ferraz et Fusari, 1993, p. 30).

Nos anos finais da década de 1980, acontece uma reviravolta no sistema educacional brasileiro em Artes tendo como destaque as propostas difundidas por Ana Mae Barbosa. Começa o processo de Abordagem Triangular, proposta esta que serve hoje como referência para o ensino de Arte no Brasil.

Finalmente a arte ganhou espaço nos projetos de ensino na década de 80, como "cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a educação e não apenas a originalidade.", como afirma Barbosa (1999, p. 3)

A proposta, elaborada por Ana Mae Barbosa, procura reunir, ao mesmo tempo, várias estratégias de ensino/aprendizagem na Arte, tais como: leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte, contextualização e a prática artística.

E segundo Marques (2001, p. 32), no final da década de 1990, entidades, as-

sociações e órgãos governamentais preocuparam-se em incluir outras linguagens artísticas nas discussões acerca do ensino de Arte.

Finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº

9.394/96) estabeleceu, em seu artigo 26, parágrafo 2º, que:

- O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
- A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber.

Atualmente, o ensino de Artes organizado com foco para as linguagens de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais.

A importância de Ana Mae Barbosa e sua contribuição para a educação

Ana Mae Barbosa nasceu no Rio de Janeiro, mas sua família mudou-se para Pernambuco quando ela ainda era uma criança. Em Pernambuco, estudou Direito, mas não exerceu essa profissão, pois sua paixão estava em outra área: a Arte. Sua influência e seu reconhecimento são notados também no exterior.

É sem dúvida uma das pessoas mais importantes no Brasil quando se fala em Arte, principalmente na educação, pois ela foi responsável pela inclusão da arte como disciplina, no currículo escolar. Ela foi a primeira brasileira que se especializou e tornou-se doutora em Arte educação, em 1977, nos Estados Unidos.

Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) e presidente do International Society of Education through Art (InSea). É professora visitante da The Ohio State University, nos EUA. Também foi professora de cultura brasileira na Universidade Yale, para custear seus estudos tornando-se a primeira pessoa no Brasil doutorada em Arte Educação. E a partir disso começou a lutar intensamente para que a arte fosse reconhecida como componente curricular. Foi a primeira pesquisadora a se preocupar com a sistematização do ensino de Arte em museus, durante sua gestão como diretora do MAC, na década de 70.

Ainda hoje atua como orientadora de mestrados e doutorados em universidades de porte como a Universidade de São Paulo, (USP) e Escola de Comunicação e Arte (ECA). Seu trabalho também inclui livros e artigos que servem de inspiração aos arte-educadores da atualidade.

Abordagem Triangular

Em 1980, surge o processo de Abordagem Triangular em Arte, devido à necessidade de um ensino de arte pós-moderno e pela busca da prática da livre expressão do ensino de arte moderna já tão descontextualizada na realidade contemporânea.

O ensino de arte no Brasil tem como maior referência a abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A proposta visa englobar aspectos diversos do ensino/aprendizagem ao mesmo tempo. Entre eles: Leitura da imagem,

Contextualização e a Prática artística.

Esses elementos se complementam e não devem ser trabalhados isoladamente para não dar a entender que as três pontas do triângulo não têm um único objetivo, como se não fossem interligados e, isso dificulta a compreensão do conteúdo e, pior, parece não ter significado contextualizado para o educando.

Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc Como resultado de nossa incapacidade de ler estas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com essas imagens. (BARBOSA, 1998, p.17).

Para Ana Mae, ler imagens na atualidade é fundamental. Em todo lugar temos contato com imagens, em supermercados, mídia, internet, etc e as recebemos, muitas vezes, sem filtrá-las. Por isso, é indispensável saber ler imagem de forma reflexiva e crítica, para não se tornar escravo do poder da imagem, sem observar a realidade. Assim, educar o olhar deve partir de uma reflexão. Dessa forma, o professor deve atuar de maneira a provocar no aluno a crítica e a reflexão no contexto das imagens.

Para contextualizar uma obra de arte nem sempre é necessário conhecer a biografia do artista ou conhecer a história da arte, embora não se pode negar que esses são argumentos que facilitam muito a compreensão. Na verdade, o fazer artístico é o que torna o processo de ensino aprendizagem significativo para o aluno, aplicando na pratica os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização.

Influenciada, possivelmente, por Paulo Freire (de quem foi aluna), Ana Mae idealizou a Proposta Triangular. A teoria de Paulo Freire também se apoia em três aspectos básicos no processo ensino aprendizagem: Leitura do mundo, Conscientização crítica a partir da contextualização da realidade do aluno e o Agir para transformar, ou seja, fazer. Apesar de Freire não fazer nenhuma referência direta ao ensino de Arte, sua proposta era firmada na realidade do aluno e em sua proposta Ana Mae Barbosa aplica as ideias de Paulo Freire explorando de forma atualizada dentro do contexto do ensino aprendizagem de arte.

Em relação à contextualização, é importante lembrar que a arte está em constante comunicação com o mundo e suas diversas áreas de conhecimento e, como diz Ana Mae:

A metodologia de análise deve ser de escolha do professor e do fruidor, o importante é que obras de arte sejam analisadas para que se aprenda ler a imagem e avalia-la; esta leitura é enriquecida pela informação acerca do contexto histórico, social, antropológico, etc. (BARBOSA, 1998, p. 39).

Enfim, tanto Ana Mae Barbosa como Paulo Freire afirmam que o educador deve refletir sobre a escola e o contexto no qual a comunidade está inserida,

sobre a atividade que quer propiciar e ao conjunto de alunos a quem a atividade será dirigida. Assim, o professor deve conhecer a comunidade escolar, o contexto sociocultural em que está inserida para pôr seu trabalho em prática de forma funcional.

Influência de Ana Mae no currículo de Arte

Ana Mae elaborou métodos de trabalhar a leitura de imagem, contextualização e o fazer artístico, chamada Abordagem Triangular que está inserida no ensino brasileiro desde a década de 1990. A abordagem Triangular influenciou e contribuiu para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997, p. 29): "O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar.

Para Ana Mae, o objetivo maior de ensinar arte na escola é formar o

"conhecedor, fruídos e decodificador da obra de arte.". Para ela as três pontas do triangulo devem ser trabalhadas, sem, contudo, parecer uma forma engessada de ensinar arte.

Conceitos de Arte Educação

A arte é uma forma do ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio e pode ser representada através de várias formas, como na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, no teatro, etc. Arte-educação ou Ensino de Arte é uma disciplina educativa que oportuniza, ao indivíduo, o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento.

A palavra Arte é originária do latim, Ars, e significa habilidade, técnica. Em geral, envolve a Sociologia, a Filosofia, Estética, Semiótica e Comunicação e por essa razão, por isso já está tão inserida vida de um indivíduo. Muitas são as definições para Arte, segundo Frange (apud Mugnol Santos, 2006, p.11), "Arte é a manifestação de um sujeito que se faz ver e nos mostra por sua produção, uma subjetividade, uma pessoalidade e uma coletividade, todas dimensões instaladas num único discurso visual, inter-relacionado a muitos outros"

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte apontam logo na apresentação que "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."

Em geral, a arte-educação tem um objetivo maior que a formação de profissionais dedicados a esta área de conhecimento: no âmbito da escola regular, busca oferecer aos indivíduos, as condições para que ele compreenda o que ocorre nos planos da expressão e do significado ao interagir com as artes, permitindo, sua inserção social de maneira mais ampla.

Determinou-se como objetivos gerais da arte que os alunos sejam capazes de:

- expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sen-

sibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas;

- interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais; • edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções;
- compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos;
- observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível;
- compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo, em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista;
- buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos nos espaços da escola e fora dela (livros, revistas, jornais, ilustrações, diapositivos, vídeos, discos, cartazes) e acervos públicos (museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas), reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. (BRASIL, 1997, p. 39-40).

É muito importante que os arte educadores dominem os conteúdos de arte. Estes estão claramente definidos no PCN's:

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em Arte são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos. (BRASIL, 1997, p.46)

Os conteúdos norteiam-se por três eixos principais:

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas,

no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. (BRASIL, 1997, p.42)

As quatro linguagens da arte educação nos pcn's: Artes Visuais

Como bem afirmou Ana Mae (1980, p.39) "Em nossa vida diária estamos rodeados por imagens impostas pela mídia vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc". Muitas dessas informações, recebemos pela visão, e conhecê-las pode nos ajudar a compreender melhor o mundo. Coll e Teberosky (1999, p.11), reafirmam os pensamentos de Ana Mae: "Há milhares de anos as pessoas fazem imagens que representam o mundo que as rodeia, utilizando diferentes materiais, técnicas e formas de expressão.".

É bom saber que o maior objetivo das Artes Visuais é demonstrar sensações e emoções e, vários recursos e formas de expressão englobam as

Artes Visuais. Para representar o mundo real ou imaginário, o artista busca expressar-se através de desenhos, tinta, papel, gesso, programas de computador, ferramentas tecnológicas, etc. Por isso, sabe-se que o campo de atuação das Artes Visuais é muito extenso.

As imagens que vemos ao nosso redor tem o objetivo de transmitir uma mensagem e nós temos de decodificá - las. Esses códigos são os desenhos, as cores, as formas e elas têm significados. São consideradas Arte Visual o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, ou seja, tudo que tem pontos, linhas, cor, textura, etc.

Dança

Segundo os PCN's (1997), "A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem.".

A Dança é uma arte e é um dos eixos norteadores do estudo de Arte nas escolas. Sempre esteve presente na cultura de todos os povos e é, portanto, inerente à natureza humana e existe há muitos milhares de anos por diversos motivos:

- Dançamos para entender o mundo
- Dançamos para entender as pessoas.
- Dançamos para nos comunicarmos com elas.
- Dançamos para nos entende.
- Dançamos para expressar nossos sentimentos e nossas ideias.
- Dançamos para buscar formas no tempo e no espaço.
- Dançamos para buscar algo que está além de nosso corpo.

- Dançamos para sentir nosso corpo.
- Dançamos para conhecer nosso corpo.
- Dançamos para conhecer o mundo.
- Dançamos porque dançamos.

(COLL et TEBEROSKY, 1999, p. 155)

De acordo com os PCN'S (1997), "Toda ação humana envolve a atividade corporal". E ainda "A criança é um ser em constante mobilidade e utiliza-se dela para buscar conhecimento de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas", sendo assim, a dança pode ser vista como mais uma ferramenta de busca de conhecimentos desde que trabalhadas as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas.

A criança pode desenvolver, através das atividades corporais, como dança, a compreensão de sua capacidade de movimento, entendendo como seu corpo funciona. Usando-o com maior expressividade, buscando autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Ainda segundo os PCN's, "A dança é um a forma de integração e expressão, tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade".

Há que se entender que dança é um canal de comunicação. Também é considerada uma forma de atividade lúdica, portanto, que propicia prazer. Teberosky e Coll (1999, p.153) afirmam que a dança é capaz de fazer o corpo de comunicar, revelando sentimentos e emoções.

Outro aspecto importante para a eficácia das aulas de dança é que o professor deve criar climas de atenção e concentração para envolver os alunos. Para isso, o professor deve estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre eles. "É preciso dar condições para o aluno criar confiança para explorar movimentos, para estimular a inventividade e a coordenação de suas ações com a dos outros", (PCN, 1997)

O professor também podem fazer usos das manifestações populares (jogos populares de movimento, cirandas, amarelinhas, etc.), que devem ser valorizadas e estar presentes no repertório dos alunos, pois representam parte da riqueza cultural dos povos, constituindo importante material para a aprendizagem.

Teatro

A origem do teatro está na Grécia antiga, quando, em ocasiões de festas para homenagear divindades, os gregos se vestiam com peles de animais, dançavam e cantavam e representam textos escritos. Disso, surgiu o teatro. De acordo com os PCN's (1997), "É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação".

As atividades corporais, como a dramatização, fazem com que o aluno se expresse utilizando sua criatividade. Trabalhar teatro na escola é uma das atividades mais completas, já que integra vários conhecimentos como Literatura, História, Dança e Música. Os parâmetros curriculares ainda complementam:

O ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um, como uma necessidade de compreender e representar uma realidade. Ao observar uma criança em suas primeiras manifestações dramatizadas, o jogo simbólico, percebe-se a procura na organização de seu conhecimento do mundo de forma integradora. A dramatização acompanha o desenvolvimento da criança como uma manifestação espontânea, assumindo feições e funções diversas, sem perder jamais o caráter de interação e de promoção de equilíbrio entre ela e o meio ambiente. Essa atividade evolui do jogo espontâneo para o jogo de regras, do individual para o coletivo. (BRASIL, 1997)

O teatro auxilia o aluno a se expressar com o corpo, com a fala, com o olhar; ajuda a encontrar saídas para situações conflituosas de maneira criativa, às vezes, até de improviso, adaptando seus conhecimentos às situações. Através da atividade teatral o indivíduo é capaz de atuar em equipe, se programar e se auto avaliar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Arte (1997), "Ao participar de atividades teatrais, o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável". O aluno também pode ser capaz de estabelecer "relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações".

Música

O ser humano é cercado de sons. Uns produzidos pelo homem, outros produzidos pela natureza. Uns agradáveis, outros nem tanto, mas a maioria deles serve para nos orientar, nos comunicar ou nos divertir. E, sem nenhuma dúvida, os sons produzem a música.

De acordo com os PCN's,

Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade, etc. (BRASIL, 1997)

Então cabe ao professor formular estratégias que contemplem os sons e as músicas com os gostos dos alunos. Conforme asseveram os PCN's (BRASIL, 1997) "Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a."

Não dá para negar que a Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, acaba sendo beneficiada no trabalho com os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quase toda expressão de arte retrata questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de verdades universais, de relações humanas, de sonhos, medos, perturbações da vida, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares, etc.

CONCLUSÃO

A arte é uma ferramenta de expressão cultural capaz de expandir a visão de mundo dos indivíduos e amplia o nível cultural e social do educando. A arteeducação é uma disciplina que implica a expressão pessoal de valores, sentidos e significados.

A arte desenvolve e enaltece o processo de sentir e pensar, abrindo ao ser humano um campo de conhecimento importante em todas as áreas: Antropologia, Psicologia, Sociologia, Filosofia e também na área de Filosofia da Educação e Estética.

É importante também que o professor conheça e saiba desenvolver as linguagens da arte que os Parâmetros Curriculares apontam: artes visuais, música, teatro e dança. Assim, é necessário que o arte-educador observe os elementos específicos de cada uma dessas linguagens além de desenvolver a expressão, reflexão e a discussão que devem ser instigadas durante a aula.

Cabe ao professor tomar ciência do que é proposto, apreciar e discutir do que se trata e buscar transmitir os conteúdos significativos para seus educandos. Para isso acontecer, também cabe ao professor procurar conhecer a realidade e o contexto histórico social e econômico da comunidade, para colocar seu trabalho em prática de forma funcional e significativa.

É por esse motivo, que Ana Mae defende a construção de arte em todos os aspectos, pois, sem dúvida a arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança melhorando seu desempenho em todas as demais atividades que ela se entregar.

É importante descobrir, no ensino da arte, a imaginação: substrato da criatividade. É preciso deixar fluir a imaginação do aluno para ele poder criar. A imaginação articula os sentimentos transformando-os em imagens e símbolos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonade, sd.

_____. e SALES, H. M. (orgs.). O ensino da arte e sua história. São Paulo: MAC/USP, 1990.

_____ Arte-educação no Brasil. Das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva/ Secretaria da Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____ Arte Educação – leitura no subsolo. 2ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 5.692/71. Brasília, MEC, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

_____ Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Volume 6 - Brasília: MEC/SEF, 1997.

COLL, César [et al.] Desenvolvimen-

to psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLL, César. TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental. Editora Ática. São Paulo. 1999.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação? 11ª. Edição. Campinas, São Paulo. Papirus, 1991.

_____, Fundamentos estéticos da educação. 3ª. Edição. Campinas, São Paulo: Paipirus, 1984

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. FUSARI, Maria Felisminda de

Rezende e. Metodologia do Ensino de Arte. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

SANTOS MUGNOL, Gisele do Rocio Cordeiro. Metodologia do ensino de

Artes. Editora Ibpex. Curitiva. 2006.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa em Arte: Um Paralelo entre Arte e Ciência.

Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ORIGAMI COMO PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS DO 9º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

ROSÂNGELA DE FÁTIMA MANTOVAN PALMISANO

RESUMO:

O presente artigo a respeito do "Origami como prática educativa com alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental II" tem como objetivo abordar as técnicas de dobraduras como mais uma ferramenta nas atividades da sala de aula, a fim de explorar a criatividade, por meio de desenhos, pinturas, dramatizações, etc. Este artigo justifica-se pelo interesse em propor que o trabalho com Origami favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e visuais do aluno auxiliando no processo de construção do conhecimento dos diversos conteúdos curriculares. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, baseada nos estudos de autores reconhecidos nas áreas que envolvem aprendizagem e a técnica do origami, como Tommasi, Minuzzo, Gênova, dentre outros. Este estudo possibilitou reconhecer o origami como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e visuais dos alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: Ludicidade; Origami; Dobraduras; Desenvolvimento de habilidades; Educação Fundamental II.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação passa por um delicado momento com buscas de estratégias a fim de chamar a atenção dos alunos para que a construção do conhecimento seja realmente efetiva em todas as disciplinas.

Neste contexto, este artigo a respeito do "Origami como prática educativa com alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental II" tem como objetivo abordar as técnicas de dobraduras como mais uma

ferramenta nas atividades da sala de aula, a fim de explorar a criatividade, por meio de desenhos, pinturas, dramatizações, etc., o que se justifica pelo interesse em propor que o trabalho com Origami favoreça o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e visuais do aluno auxiliando no processo de construção do conhecimento dos diversos conteúdos curriculares.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, baseada nos estudos de autores reconhecidos nas áreas que envolvem aprendizagem e a técnica do origami, como Tommasi, Minuzzo, Gênova, dentre outros.

O texto aborda um breve panorama da história e definição do origami, sua origem e seus significados dentro da cultura japonesa. Trata, ainda, de um breve apontamento dos variados benefícios do origami, como, por exemplo, o

desenvolvimento da inteligência espacial, atenção, paciência, memória e

imaginação, dentre outros tratados neste estudo. Versa, ainda, da prática da

dobradura de papel na sala de aula, bem como o que competem ao professor e

à escola no desenvolvimento de atividades lúdicas que envolvem as técnicas do origami.

Diante do que foi exposto, pode-se reconhecer o origami como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e visuais dos alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental II.

Importância do origami: conceito e história

De acordo com Tommazi e Minuzzo (2007), o conceito de origami consiste em uma “arte de dobrar e/ou cortar o papel, de origem japonesa, durante muitos séculos transmitida de forma oral e de geração em geração. (...) pode-se considerar a arte do origami dentro do grande grupo de artes visuais.” (2010, p.7)

Origami é uma palavra japonesa composta do verbo dobrar (ori) e do substantivo papel (kami). Significa literalmente, "dobrar papel". (HAYASAKA e NISHIDA, 2014). Grosso modo, é uma técnica japonesa, uma arte de dobrar papel, e existe há mais de um século, fazendo jus ao significado do termo, que é fazer dobras de papel, sem cortes e nem colas, para criar objetos e outros seres

O origami cria representações de determinados seres ou objetos com as dobras geométricas de uma peça de papel, sem cortá-la ou colá-la. Essa arte usa um pequeno número de dobras diferentes que, combinadas de diversas maneiras, forma desenhos complexos.

Segundo Tommazi e Minuzzo (2007), o origami é uma arte milenar japonesa de dobradura de papel (ori: dobrar e kami papel). Os origamis são uma herança antiga e como era transmitida oralmente para as pessoas, era um momento valorizado e reservado para a união de várias pessoas voltadas para a criação. Portanto, tem efeito filosófico e de socialização. Além disso, para cada situação existe um papel e uma dobradura com significado diferente.

O papel era um produto de difícil

acesso mesmo para os japoneses, contudo, o Japão aprendeu a técnica de fabricação do papel tornando-o mais flexível, fino e maleável. E tinham, em princípio, a intenção de registrar cerimônias religiosas. Todavia, séculos depois o origami deixa de ser formal e passa a ter caráter mais recreativo, como se vê atualmente.

Em território brasileiro, a arte da dobradura veio por intermédio dos imigrantes japoneses, e na Argentina, pelos colonizadores espanhóis. (HAYASAKA e NISHIDA, 2014), tendo Yachiyo Koda, como pioneiro da aplicação do Origami no Ensino, pois foi ele que, através da Aliança Cultural Brasil e Japão, teria oferecido oficinas a educadores e professores nas escolas.

Em geral, as culturas apresentam seus próprios símbolos e formas de expressão. Segundo Tommasi e Minuzzo (p.31) "a humanidade vive em um mundo de símbolos ao mesmo tempo em que outro mundo de símbolos vive dentro de cada um de nós.".

Num contexto artístico, razão e imaginação passaram a ser indissociáveis a partir do século XVIII e desde então a imaginação é "considerada como fonte inspiradora das descobertas e do progresso, é respeitada e estimulada na formação das crianças." (TOMMASI et MINUZZO, 2010, p. 31)

Fica evidente que o desenvolvimento da imaginação está ligado ao lúdico, ao prazer, aos símbolos, portanto, à criatividade. E ludicidade, que é a ideia de estudo com prazer, é bem antiga, pois vem desde a época de Platão e Aristóteles e foi se adaptando às várias concepções e aos interesses e necessidades da sociedade vigente. Assim como afirma Aguiar,

A atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável á a prática educativa. Brincando a criança é espontânea e a partir daí podem acontecer coisas imprevisíveis, sendo esse o ponto alto da brincadeira. (AGUIAR, 1999, p.58)

De acordo com Maluf 2003, "o lúdico é o parceiro do professor, já que desenvolve habilidades e leva a criança a fazer novas descobertas através de suas experiências". Assim, é possível afirmar que trabalhar as dobraduras de papel é uma experiência prazerosa e envolve variadas formas de aprendizagem.

Enfim, as dobraduras evoluíram e tornaram-se mais curiosas os olhos das crianças e artistas e surgiu a necessidade de regras básicas para sua fabricação e utilização. E, neste contexto, vale lembrar que as dobraduras podem ser feitas com variados tipos de papel, atualmente, sendo os mais usados aqueles com uma face branca e outra face colorida, o que facilita a visualização da dobra executada, por isso faz-se necessário conhecer cada tipo de papel e qual o efeito que este pode causar nas dobraduras, pois além do efeito visual o papel ainda apresenta um efeito sonoro que pode despertar risos, diálogos e inter-relações.

O objeto que o aluno vai utilizar ao realizar essa atividade é o papel sulfite, o papel dobradura, conhecido como papel espelho, papel laminado, papel camurça, papel kraft, papel vegetal, papel manilha. Além de papeis diversos considerados sucatas, como jornais, revistas, papeis usados em impressoras, etc. assim, o aluno

que visualiza e manuseia o seu objeto de ensino aprendizagem tem uma percepção melhor dos conceitos que os professores querem utilizar na prática pedagógica.

Segundo Pillareck e Silva (2010), nas atividades com origami, enquanto as mãos se movimentam ativam os dois lados do cérebro. As zonas do tato, motora e visual estão em atividade e os sentimentos são de satisfação, orgulho e alegria ao completar uma dobradura.

Aschenbach (1993) assevera que os benefícios do origami são: desenvolvimento da inteligência espacial, atenção, paciência, memória e imaginação. Além disso, fazer dobraduras poderá ajudar o indivíduo a: distrairse nos momentos de espera; desenvolver a capacidade de se concentrar e de se disciplinar; pesquisar formas e cores desenvolvendo sua criatividade; dramatizar textos com dobraduras; utilizar a dobradura para ilustrar versos, poesias, rimas, trava-línguas, entre outros.

Outro benefício de se conhecer a técnica do origami é que se trata uma divertida atividade, na qual professores e alunos podem trabalhar vários aspectos da cultura japonesa enfatizando a multiculturalidade, podendo ser trabalhado no aprendizado da Matemática, de História, de Ciências, de Português, ou simplesmente divertir, como vemos nos exemplos de Gênova (1995) em seu livro Origami Escolar:

Descobrimento do Brasil (22 de abril de 1500) Pedro Álvares Cabral partiu do Tejo em 19 de março de 1500, comandando uma das maiores e mais caras frotas, portuguesas, rumo ao ocidente. No dia 22 de abril, desembarcou e tomou posse das terras que avistara, denominando-as Ilha Vera-Cruz e, mais tarde, Brasil. (GÊNOVA, 1995, p. 16-17)

Segundo Aschenbach (1993), o valor pedagógico das dobraduras de papel se faz sentir uma vez que as figuras poderão ser utilizadas como ilustração de matérias interdisciplinares, tornando-se assim um excelente recurso paradidático. E, mais ainda, o trabalho com o origami facilita muito o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de atividades com os temas transversais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), o que pode facilitar o trabalho com origamis, “Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.”.

O origami pode fazer parte dos conteúdos escolares, oferecendo acesso ao conhecimento cultural, por meio da origem da dobradura de papel, sua história, sua funcionalidade e importância para a cultura japonesa especificamente desde a antiguidade até os dias de hoje, e os reflexos estendidos para outras culturas.

Para Byington (2003, p.20) apud Tommasi e Minuzzo (2010, p. 16) “é necessário um modelo pedagógico, no qual engloba a inter-relação sujeito objeto e aborda os preceitos morais (...) inserindo-os na busca de plenitude pela auto realização do potencial arquetípico existencial.” E, sendo assim, a experiência e a vivência

são fontes de aprendizado e também propiciam o desenvolvimento da personalidade, segundo Byington (2003).

Segundo os estudos de Tommasi e Minuzzo, o origami relaciona várias áreas do saber, como pedagogia, literatura, psicologia, ciências e curiosidades, objetivando a motivação intrínseca e a criatividade. Para as autoras:

Com a prática do origami, o educando sai de sua passividade, interage com o conteúdo recebido e imediatamente o assimila e transforma. A leveza do passo a passo propicia um relacionamento de alegria e de descontração entre educador e educando, facilitando a aprendizagem, desenvolvendo a autoestima e a criatividade. (TOMMASI e MINUZZO, 2010, p. 17)

E é importante lembrar que o papel do professor é ensinar e educar, não exatamente o terapêutico, todavia, a prática das técnicas do dobramento de papeis pode ajudar muito no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de maneira prazerosa e significativa. Basta conhecer, aprender e ensinar suas técnicas.

A prática da dobradura de papel na sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm o objetivo de auxiliar os professores na busca de um conhecimento, ampliando sua cultura nacional e culturas de outros povos. Assim, conhecendo as dobraduras de papel como uma modalidade cultural oriental, contribui-se para desenvolver a concentração, a motricidade fina e a partir disso, reelaborar o dia-a-dia de sala de aula com os nossos alunos, despertando neles mais interesse.

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza a adversidade da imaginação humana. (PCN, 1997)

Técnicas de dobraduras no 9º. Ano

Cada aluno possui seu próprio ritmo de aprendizagem, o que requer formas diferenciadas de ensino para abranger a todos. Para isso, o melhor caminho é adaptar a metodologia utilizada em sala de aula para otimizar o processo de ensino aprendizagem de cada aluno.

Segundo os PCN's (1987), o professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem, de maneira clara e objetiva, atentando-se aos seus objetivos. Os resultados poderão ser expostos para uma avaliação coletiva, onde o docente poderá levar os alunos a fazer uma leitura crítica do trabalho realizado, levantando questões com o objetivo de propor soluções de problemas decorrentes no processo de realização do trabalho.

É importante que o aluno do fundamental II transforme-se em um aluno mais crítico e reflexivo, a partir de suas experiências e, assim, conhecer diversas formas de expressar-se. Desta forma, conhecer a arte do Origami ajuda a obter novos conhecimentos e diferentes linguagens e culturas. Até mesmo porque a arte da dobradura remete ao contexto histórico, aos costumes de uma região, aos conceitos de uma época, de um povo, etc.

Neste contexto pode-se entender o Origami como uma arte e esta se apresenta como produção, expressão da alma, com significado e imaginação. Deve ser usada como instrumento, pois nela, além do expressionismo, inseremse também a psicomotricidade, concentração e criatividade. E como arte colabora com a fundamentação de uma proposta pedagógica.

O trabalho lúdico, neste caso, o trabalho com origamis, leva o educador a perceber traços da personalidade e do comportamento do aluno e no caso de alunos do 9º. Ano, é importante que o professor possa auxiliá-lo na busca de novos interesses. E também suas expectativas em relação ao conteúdo trabalhado em sala de aula, gerando um planejamento de práticas pedagógicas num ambiente lúdico, capaz de promover a motivação para a aprendizagem.

Ludoterapia é nome científico dado à Terapia através do brincar, ou ainda, do desenvolvimento de atividades que produzam sensações de prazer e satisfação, de acordo com Axline (1989).

A Ludoterapia não diretiva... pode ser descrita como uma oportunidade que se oferece à criança para poder crescer sob melhores condições. Sendo o brincar o seu meio natural de autoexpressão é-lhe proporcionada a oportunidade de, brincando, expandir os seus sentimentos acumulados de tensão, frustração, insegurança, agressividade, medo, espanto e confusão. Libertando-se destes sentimentos através do brincar, a criança conscencializa-os, enfrentaos, aprende a controlá-los, ou esquece-os. Quando atinge uma certa estabilidade emocional, apercebe-se da sua capacidade para se realizar como indivíduo, pensar por si mesma, tomar as suas próprias decisões, tornar-se psicologicamente mais madura e, assim sendo, tornar-se uma pessoa." (AXLINE, 1989, p.14/15)

Em suma, brincar é indispensável à saúde física, intelectual e até emocional do ser humano e o uso das técnicas do origami pode funcionar como ludoterapia, produzindo informação, conhecimento e prazer de forma espontânea e significativa.

A escola tem um papel importante na vida do educando, pois além dos conteúdos tradicionais, deve desenvolver um papel social, aliando-se a demais disciplinas e trabalhando temas transversais propostos nos PCN's, como ética, meio ambiente, saúde, sexualidade, pluralidade cultural, trabalho e consumo, que envolve e prepara o jovem para se um sujeito notável em uma sociedade.

Enfim, a escola tem que inovar juntando atividades de conteúdos escolares do processo ensino aprendizagem como prazer que os alunos sentem ao realizá-las. A sugestão é juntar aos conteúdos escolares atividades que tragam aos alunos satisfação e prazer, que despertem a curiosidade, levem à concentração, descubram talentos e desenvolvam a curiosidade com aprendizagens que possam levar para o resto de suas vidas. Isto pode acontecer com o uso da dobradura de papel, pois é uma atividade desafiadora.

O dobrar e desdobrar papel não são tão fáceis como parece, isso exige concentração, raciocínio, coordenação motora, localização espacial, percepção visual e criatividade, tudo o que é necessá-

rio para o desenvolvimento intelectual da criança, e visto como um importante complemento pedagógico.

O trabalho desenvolvido com Origami deve ser inserido na aprendizagem curricular e na prática pedagógica como uma atividade criativa e inovadora no currículo, e deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola porque envolve o aluno e gera um aproveitamento significativo, desenvolve habilidades, saberes e competências, uma vez que o currículo pode e deve privilegiar as condições facilitadoras de aprendizagens que a ludicidade contém nos seus diversos domínios afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo.

Para Stori (2003), se o indivíduo, ao desenvolver o seu trabalho artístico-criativo, estiver emocionalmente livre e desinibido, sente-se seguro e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências, não receia cometer erros e não se preocupa com a avaliação.

Complementando essa ideia, Reis (2002) afirma que o jovem com um papel na mão tem a habilidade de transformá-lo e reinventá-lo:

Dobrando, a criança estará transformando papel em bichos, barcos, casas e tantas outras coisas, podendo inclusive inventar novas dobraduras ou reinventar uma que já sabe e completá-la com seu lápis. As dobraduras podem complementar uma história, ou ocorrerem enquanto esta se desenrola, proporcionando uma ativa participação. (REIS, 2002)

Respeitando as etapas, o professor pode utilizar em sala de aula a arte da dobradura de papeis e trabalhar com mais interesse dos alunos. É uma metodologia que enriquece a aula e a torna prazerosa, tanto para o professor como para o aluno, segundo Gênova (2001).

Dar ênfase no processo de ensinar o alunado a repartir e cooperar, de forma que as relações interpessoais sejam boas. No origami isto é fácil. Uma boa ideia individual pode ser enriquecida com a contribuição de outras tantas vividas do grupo. Isto certamente levará a um bom relacionamento. (GÊNOVA, 2001, p. 55)

Contribuições do origami no desenvolvimento das habilidades

São muitos os efeitos benéficos observados na prática do origami. Tratase de um momento oportuno para autoconhecer-se e conhecer habilidades novas. Isto porque o origami ajuda a desenvolver entre muitas coisas, “competências comportamentais, por meio da concentração necessária e sequência ordenada de cada etapa ou dobra”. Elementos importantes para adquirir disciplina e calma.

Buscar respostas aos desafios da Educação impõe ao educar organizarse e encontrar respostas. Os quatro pilares da Educação, de Jacque Delors (2003), podem ser essenciais para nortear a aprendizagem ao longo de toda a vida. Eles seriam: Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver junto, a viver com os outros e aprender a ser.

Aprender a conhecer:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque

se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. (DELORS, 2003)

Aprender a fazer, esta segunda aprendizagem:

Está ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a por em prática os seus conhecimento e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? (...) Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. (DELORS, 2003)

Aprender a viver juntos, a viver com os outros:

Esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe a esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade. (...) poderemos conceber uma educação capaz de evitar conflitos ou e resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade. (DELORS, 2003)

Aprender a ser:

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças a educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstancias da vida. (DELORS, 2003)

Frise-se que não se deve enxergar os quatro pilares da Educação como palavras vazias, mas como caminho que podem ser adaptados à realidade da unidade escolar.

Contribuição pedagógica

Através da prática do origami é possível estimular outras atividades:

desenhar, pintar, recortar, colar, dramatizar, criar histórias e canções. Estimular imaginação criativa, ampliar o vocabulário etc., além disso, favorece a compreensão dos conceitos de formas geométricas e matemáticas. Integração com a natureza e compreensão da biologia.

O estudioso Osborn (1987) classifica as habilidades mentais da criança na construção do conhecimento em:

1) Absortiva: habilidade de observar e aplicar a atenção;

2) Retentiva: habilidade da memoria em gravar e lembrar,

3) Raciocinativa: habilidade de analisar e julgar,

4) Criadora: habilidade de visualizar (ver novamente) prever e gerar ideia. (OSBORN, 1987, p. 3 apud TOMMASI et MINUZZO, 2010, p.41)

As técnicas de desenvolvimento do origami podem ser empregadas com indivíduos de todas as idades em fase de aprendizagem ou não, pois tem caráter educativo e também terapêutico. Na saúde, favorece a harmonia e o equilíbrio mental dos indivíduos. E como resultado tem-se a elevação da autoestima, estimula do riso e da alegria, além de uma sensação de prazer que envolve o corpo e a alma.

Contribuição psicológica

O indivíduo é capaz de criar e construir coisas e, se estimulado desde cedo, ele pode criar transformar com mais facilidade e criatividade. Desenvolver as técnicas de dobradura possibilita o controle da agressividade para a criatividade. Brincar com o papel conduz o indivíduo a um mundo de entretenimento possibilitando extravasar a criatividade por meio do seu próprio corpo e, em sala de aula, com os colegas, alcançando prazer satisfação.

Para Tommasi e Minuzzo,

O origami é um estímulo interdisciplinar que favorece o desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem e sua interação com o meio. A construção do conhecimento por meio da experiência, da observação e da ação produz a aquisição de valores sociais, morais e afetivos, facilitando a compreensão da linguagem e do autoconhecimento. (TOMMASI et MINUZZO, 2010, p. 45)

Contribuições terapêuticas

Entende-se que o origami é uma arte completa que favorece a expressão natural do indivíduo, utilizado para desvendar conteúdos simbólicos conscientes ou inconscientes do ser humano, oriundos da estimulação da imaginação e de um processo implícito de autoconhecimento e desenvolvimento criativo, afetivo, emocional e cognitivo.

Segundo Eleni Pereira, o origami estimula sentimentos de amor, paciência, calma, criatividade e paz interior e explica que isso acontece porque nossas mãos estão diretamente ligadas às nossas emoções.

É interessante observar que os benefícios do dobramento de papel não atingem somente as crianças, mas também jovens e adultos. Nas crianças, o origami funciona como uma forma de prender a

atenção, desenvolver a coordenação motora, a criatividade, o lúdico, nos jovens, o desafio de desvendar cada etapa e o sucesso de o conseguir os estimula e os adultos, resgatam a "criança interior".

CONCLUSÃO

O presente trabalho a respeito do "Origami como prática educativa com alunos do 9º. Ano do Ensino Fundamental II" possibilitou reconhecer o origami como uma ferramenta pedagógica que pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e visuais dos alunos deste nível escolar.

Observe-se que no momento atual, um dos desafios no ensino é repensar as metodologias e questionar seus efeitos na formação dos alunos, para então transmitir os conteúdos através de ações pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento do indivíduo em vários aspectos, de forma inclusiva e que auxilie o aluno a viver, pensar e agir.

O desenvolvimento das técnicas do Origami como uma ferramenta a mais que só enriquece uma aula tornando-a mais atraente e prazerosa, e ainda, explora a criatividade, aguça a memória e concentração dos alunos, permite conhecer ainda a sua origem, objetivo e importância na prática pedagógica.

O Origami é uma ferramenta abrangente que promove a interdisciplinaridade, por ser criativo e inovador no currículo, no qual o aluno é incluído gerando um aproveitamento significativo, e mais, desenvolve habilidades, saberes e competências.

O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva dos alunos e, assim, uma vez compreendida a importância do Origami no contexto escolar, este pode e deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico, incluindo nos planos de aula suas estratégias bem como a intencionalidade pedagógica.

Outrossim, perceber e entender que este é o papel da escola, utilizar o seu espaço para atividades lúdicas com alegria e prazer com uma metodologia que enriquece a aula, que alcança seus objetivos e desperta o interesse em aprender sobre arte que é manifestada em diversas culturas.

Os professores que adotam o origami na sua prática pedagógica e faz adaptações conforme a necessidade de cada faixa etária conseguem desenvolver autonomia e socialização entre os alunos, pois à medida que seguem o passo a passo das etapas das dobras, uns auxiliam os outros, promovendo assim aprendizado e o exercício de trabalho em equipe.

A dobradura de papel, o Origami, é, sem dúvida, uma ferramenta que agregada à prática pedagógica ajuda a criança desenvolver-se em vários aspectos, pois desenvolve habilidades cognitivas, motoras e visuais nos alunos e também ajuda a desenvolver projetos interdisciplinares envolvendo outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ. Vozes. 2001.

ASCHENBACH, Maria Helena Costa Valente. As Dobraduras de Papelino. São Paulo. Nobel. 1993

AXLINE, V. M. Ludoterapia: A Dinâmica Interior da Criança. Belo Horizonte: Interlivros. (1984).

BARBOSA, A.M. A imagem no ensino de arte. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez.

Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FRITZEN, Celdon e MOREIRA, Janine. Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas. Papirus. 2008

FERRAZ, Maria Heloisa C. de e FUSARI, Maria F. de Resende e. Arte na Educação Escolar. São Paulo. Editora Cortez. 4ª edição. 2010

GÊNOVA, Carlos. Origami Escolar - Dobraduras Fatos Históricos. São Paulo. Ed Rideel. 1995

_____. Origami Escolar: Dobraduras. 1ª edição. São Paulo. Ed Global. 2001.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: fundamentos para o ensino de artes plásticas. Campinas, SP. Papirus. 1994

STORI, Norberto (org). O despertar da sensibilidade na educação. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie. Cultura Acadêmica. Editora. 2003.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSHOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo: Cortez, 5ª. Edição, 1995

INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

ROSELI CREPALDI

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo buscar a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e em especial compreender o processo de ensino aprendizagem voltados para o público adulto e da terceira idade. A metodologia se baseou em pesquisa bibliográfica, especialmente autores que contemplam as tecnologias digitais dentro desse contexto. Dessa forma, busca-se a defesa de novas estratégias para esse público e que os mesmos possam usufruir dessas experiências sociais, ampliando seu poder de percepção do mundo e promovendo também a transformação social desses estudantes.

Palavras Chave: Inclusão digital, Educação de Jovens e Adultos, transformação.

INTRODUÇÃO

Segundo Neri (2004) há uma preocupação crescente com o público da terceira idade, caracterizado pelo mesmo de

"gerontologia educacional", já que existem poucas práticas pedagógicas que atinjam essa faixa etária, em especial. Assim, uma das possibilidades está na tecnologia digital, pois a mesma segundo Pretto (2010) vai muito além do simples acesso ao mundo digital e sim das experiências sociais e colaborativas que podem envolver esse grupo. Nesse viés, Lollini (1991, p. 65) pontua:

A utilização de tecnologia digital em sala de aula pode ser uma estratégia pedagógica importante para beneficiar o público da terceira idade na EJA, visto que estimula os alunos a desenvolver habilidades intelectuais, explora a busca de informações e promove maior cooperação entre os educandos, entre diversos outros aspectos.

Pensando no viés democrático e amparado pelo Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB nº 11/00) traz em seu bojo a orientação para a Educação de Jovens e Adultos no tocante a sua função reparadora, equalizadora e qualificadora, sendo respectivamente resgate do direito negado, igualdade de acesso e permanência na escola, e por fim, alcance das competências intelectuais e laborais tanto para a questão social, como o mundo do trabalho.

Analisando esse parecer compreendemos que essa educação perpassa pelas tecnologias digitais, e nesse contexto a escola precisa dialogar com as práticas sociais mediadas na atualidade pelo mundo digital em rede. Dessa forma, não podemos ignorar a relevância da inclusão digital na promoção de processos de ensino-aprendizagem de forma mais colaborativa e crítica desses estudantes da EJA. Todavia, na prática vemos a difícil missão de articular as ações dos corpos docentes com o uso dessas tecnologias digitais, pensando como e através de uma estratégia pedagógica.

Assim, os educadores precisam articular tanto o uso dessas tecnologias, quanto o próprio exercício da cidadania desses alunos, levando em consideração o contexto histórico e sociocultural para que de fato ocorram mudanças sociais.

2. OBJETIVO

O objetivo geral do artigo é buscar a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do processo de ensino aprendizagem.

3. METODOLOGIA

O presente estudo realizou ampla revisão bibliográfica em ramos da inclusão digital, tecnologias na EJA e terceira idade. A seleção seguiu a seguinte ordem: leitura dos títulos, dos resumos e então leitura dos textos completos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Contexto histórico da educação dos jovens e adultos no Brasil

Salgado e Barbosa (2014) discorrendo sobre o aspecto histórico da educação, comentam que muito se falava sobre educação para todos e gratuita, porém a Educação de Jovens e Adultos não era mencionada, sendo somente em 1937, chamado de Estado Novo, na era de Getúlio Vargas,

mesmo em estado ditatorial, iniciou uma abertura para algumas medidas pensando nesse público devido especialmente a pressão dos setores produtivos para a formação dessa mão de obra específica, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, possibilitando o oferecimento e engajamento dos jovens e adultos no mercado de trabalho.

Segundo Salgado e Barbosa (2014) com o fim da Segunda Guerra Mundial e a deposição de Vargas, ideias progressistas e que reforçavam a questão da educação e inclusive do atendimento aos adultos vinham com força total. Surgiram então movimentos populares, comitês e associações de bairro que organizavam esses cursos de alfabetização de adultos e cursos profissionalizantes.

Em 1947, segundo o autor (2014) o Ministério da Educação criou o SEA (Serviço de Educação a Adultos) com a finalidade de incentivar a alfabetização e o curso primário, garantindo a todos os estados e municípios a criação de estrutura supletiva.

Em 1970 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) visando atender solicitações internacionais para o investimento na Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade especial de erradicação do analfabetismo. Todavia, segundo Salgado e Barbosa (2014), em 1985 o Mobral acaba extinto e o governo cria a Fundação Educar, que sobreviveu até a década de 1990.

Durante o período militar e com a LDB nº 5.692/71 voltada especialmente para a profissionalização, há um estímulo para a escolarização dos adolescentes e adultos amparados por um capítulo inteiro da respectiva lei. Com a queda desse regime militar, em 1990 surgem ideias de caráter mais progressista pensando em relação à EJA e suas particularidades.

4.2 Educação de Jovens e Adultos e a Inclusão Digital

Segundo Couto (2017) as maiorias dos alunos se veem conectados à internet, todavia quando mencionamos a EJA isso não acontece, especialmente considerando as questões geracionais, já que os adultos e idosos não usufruem dessas mesmas experiências, embora saibam das necessidades.

Nesse contexto, Pretto (2008) pontua que não é simplesmente inserir as tecnologias nas práticas dos docentes, mas sim, que as mesmas sejam significativas para os alunos adultos e idosos, sempre de uma forma contextualizada com o trabalho e as experiências socioculturais dos mesmos, todavia, nem sempre notamos esse viés na prática pedagógica. Nessa contextualização Bonilla e Souza pontuam:

O modelo pedagógico legado das escolas e universidades, que enfatiza a memorização, a linearidade, a transmissão de conhecimento, também passou a ser evidenciado em iniciativas de inclusão digital, à medida que estas propõem, em sua concepção de trabalho, oferecer cursos e oficinas de informática e consideram que, assim, podem favorecer também a inclusão social. O que se percebe, nesses casos, é que o foco não está na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania, e sim no manuseio de máquinas e softwa-

res, numa perspectiva tecnicista, visando um possível acesso ao mercado de trabalho. (2011, p. 92).

Ainda considerando a prática, devemos retomar que a maioria das instituições públicas não possui acesso às questões digitais e mesmo o acesso à internet. Segundo Santos (2002) apenas oferecer ao sujeito a oportunidade de acesso aos computadores não atende às necessidades dos estudantes, precisamos de melhores mediações e não apenas a implementação das tecnologias digitais em rede na sala de aula.

Segundo Couto (2017) as escolas que buscam de fato a articulação entre cultura digital e prática pedagógica contribuem de fato e com maior participação social dos estudantes de fato na vida e sociedade em que os mesmos atuam.

Dessa forma, com a popularização das tecnologias digitais em rede, percebemos o aumento considerável de recursos à disposição dos professores, e todas essas ferramentas podem agregar e enriquecer ainda mais as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Então utilizar esses recursos tecnológicos na educação de pessoas adultas e de terceira idade significa contribuir para a formação de sujeitos que almejam participar das transformações sociais.

Assim, na Educação de Jovens e Adultos é essencial que os professores e as escolas sempre se coloquem do ponto de vista da importância desses alunos em nossa sociedade, especialmente do papel da escola pública e o uso das tecnologias digitais disponíveis ao alcance dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a perspectiva dos adultos e idosos pertencentes à EJA muitas vezes os mesmos não tiveram a oportunidade de conhecerem linguagens e ambientes da cultura digital. Assim, um dos maiores desafios que notamos para a EJA está na contextualização das dinâmicas ciberculturais e sua aproximação com experiências vivenciadas por eles.

Ainda podemos mencionar a questão da formação dos professores para alcançar esses requisitos, além das políticas públicas que reconheçam esses requisitos além de ferramentas e sim como artefatos culturais de mudança.

Devemos considerar que os alunos da EJA sejam incluídos de forma digital, e que os mesmos se sintam inseridos dentro de um contexto social, com a finalidade de construção de uma educação em que o indivíduo consiga utilizar as redes com destreza, possibilitando aquisição de novas aprendizagens.

Assim, os desafios das experiências sociais ligados ao mundo digital exigem tanto dos profissionais da educação com a finalidade de contribuir para a sua formação, além do uso dessas tecnologias digitais, e que as mesmas sejam capazes de promover transformações sociais na vida desses adultos e idosos.

Dessa forma, muito ainda temos que fazer para alcançar esse nível de inclusão digital desses alunos, tanto a instituição escola, como os professores que fazem parte dela, dando sentido ao fazer e não apenas o simples toque. Vale lembrar que as políticas públicas devem lembrar-se da EJA e a inclusão digital que

a mesma tanto necessita, através de investimentos, equipamentos e formações dos educadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONILLA, Maria Helena Silveira; SOUZA, Joseilda Sampaio. Diretrizes metodológicas utilizadas em ações de inclusão digital. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs). Inclusão Digital: polêmica contemporânea. Salvador EDUFBA, 2011. Disponível em: https://bit.ly/2FS8cNK. Acesso em 30 out. 2020.

COUTO, Edvaldo; Ferraz, Maria do Carmo Gomes; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. Tecnologias digitais e a promoção da eficácia e da equidade no contexto escolar. Textura, Canoas, v. 19, maio/ago. 2017. Disponível em: https://bit.ly/2MwcUFo. Acesso em 29 out. 2020.

LOLLINI, Paolo. Didática e computadores: quando e como a informática na escola. São Paulo: Loyola, 1991.

NERI, Anita Liberalesso. Velhice e sociedade. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PRETTO, Nelson de Luca. Professores universitários em rede: um jeito hacker de ser. Motrivivência, Florianópolis, ano XXII, nº 34, jun 2010. Disponível em: https://bit.ly/2G7uf31. Acesso em 27 out.. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural tecnologias do poder. Salvador:

EDUFBA, 2008. Disponível em: https://bit.ly/2E2FyKq . Acesso em 20 out. 2020.

SALGADO, Edmée Nunes; BARBOSA, Paulo Corrêa. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJI, 2014.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. Revista da FAEEBA, Salvador. V.11, n.17, jan/jun. 2002. Disponível em https://bit.ly/2X4yH9F. Acesso em 01 nov.2020.

JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTL

ROSEMEIRE FRANÇA DA SILVA

RESUMO

Essa pesquisa defende a ideia da importância da utilização de jogos e brincadeiras na Educação Infantil. A brincadeira é uma das formas significativas de aprendizagem, pois quando uma criança brinca, desenvolve o pensamento e a reflexão dela. Diante das perspectivas é que este trabalho visa possibilitar aos educadores uma compreensão da importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento e aprendizagem infantil. Por meio dos dados coletados em leitura bibliográfica especializada, foi constado que a utilização de jogos e brincadeiras ajuda em novos conhecimentos de forma divertida. Além disso, possibilita a socialização, integração e interação das crianças. Sendo assim, o educador se torna responsável pela aprendizagem, por isso deve trabalhar a criança em sua múltipla formação, nos aspectos biológicos, sociais, cognitivos e afetivo-emocionais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação Infantil. Jogos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, que oferece momentos divertidos que realizam as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis, para resultarem na aprendizagem da criança, descobrindo habilidades e propiciando o cognitivo de cada criança. Por meio do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de novas descobertas e de realidades rica de significados.

A brincadeira, não é o brinquedo em si, o objeto, e também não é a técnica, mas o conjunto de procedimentos e habilidades. A brincadeira proporciona experiências originais, reveladoras e única, mesmo que as crianças brincam repetidas vezes, a brincadeira é imprevisível.

Sabendo-se da grande importância que os jogos e brincadeiras exercem na aprendizagem das crianças, é que este artigo analisa a partir da pesquisa bibliográfica, dando ênfase a leituras que considerem o quanto é necessário o brincar no dia-a-dia das crianças.

Infelizmente algumas instituições escolares da educação infantil permanecem com atividades repetitivas, descontextualizadas, tendo como finalidade um desenvolvimento da coordenação motora através do treinamento manual e conceitos decorados. No entanto, esse não é o melhor método no favorecimento da construção da aprendizagem e entendimento, nem o melhor caminho para proporcionar o conhecimento das capacidades intelectuais envolvidas no desenvolvimento da criança. Por isso, a utilização de jogos e brincadeiras pelas escolas é muito importante para o desenvolvimento da criança e do gosto para a aprendizagem.

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso.

Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática

Através do jogo, a criança torna-se capaz de atribuir significados diferentes aos objetos; desenvolve sua capacidade da concepção e começa a agir diferente do que vê, mudando sua percepção sobre os objetos.

Segundo Oliveira (2002), o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, pois o jogo e a criança caminham juntos, para sua aprendizagem e desenvolvimento.

É nesta perspectiva que se defende a utilização dos jogos e brincadeiras por serem atividades para a mente, o físico e o lúdico que proporcionam a sociabilidade, a criatividade, bem como a formulação de conceitos e ideias sobre a realidade de cada criança. Por isso, o trabalho com o lúdico na Educação Infantil deve se juntar a construção dos jogos por parte das crianças, oferecendo material apropriado e um espaço estruturado para brincar, que permita o enriquecimento das com-

petências imaginativas, criativas, e organizacionais infantis e a construção de novos conhecimentos.

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço)

com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem- sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta disso.

(ALMEIDA, 2003, p.60)

Na prática pedagógica escolar, deve existir o equilíbrio entre o esforço e a satisfação da criança, instrução e diversão. Para que ocorra uma educação lúdica, os professores precisam estar preparados para realizá-la. A criança irá gostar da escola, de estudar e de buscar o conhecimento. Tudo isso de forma alegre, participativa e desafiadora.

De modo geral, é preciso recuperar o verdadeiro sentido da palavra "escola": lugar de alegria, prazer intelectual, satisfação. É preciso também repensar a formação do professor, para que reflitam cada vez mais sobre a sua função (consciência histórica) e adquira cada vez mais competência, não só em busca do conhecimento teórico, mas numa prática que se alimentará do desejo de aprender cada vez mais para poder transformar.

(ALMEIDA, 2003, p.64)

É essencial a utilização do jogo para a aprendizagem na educação infantil, e para isso, a instituição de aprendizagem e o professor precisam valorizar o lúdico como garantia de um desenvolvimento contínuo. Sendo introduzindo na prática educativa, pois existe uma ligação entre infância, aprendizagem, jogo e educação, que auxiliam o desenvolvimento intelectual, favorece a autonomia e a sociabilidade.

A possibilidade de apropriação de conhecimentos se faz presente, nas interações sociais, desde que a criança vem ao mundo. Sendo assim, menosprezar a capacidade de elaboração subjetiva de cada ser humano ou a responsabilidade de instituição de educação infantil frente à gama de conhecimentos que serão colocados à disposição das crianças significa, no mínimo, empobrecer o universo infantil. (MACHADO apud

OLIVEIRA, 1996, p.26)

Desde o nascimento da criança, ela interage de diversas maneiras no ambiente em que vive. A partir que começa a frequentar uma instituição de aprendizagem da educação infantil, a interação da criança se torna diferente das interações que vive com seus pais. Ao interagir com outros adultos e dividir o mesmo espaço e brinquedos com outras crianças, passa por situações que antes eram desconhecidas.

É a interação social que desenvolve na criança as funções psicológicas (percepção categorial, memória lógica, imaginação criadora, etc.). Para o sociointeracionalismo, a aprendizagem, o ensino e o desenvolvimento, não existem de forma independente. A aprendizagem oferece o desenvolvimento, que possibilita a aprendizagem e isso não ocorreria sem a mediação de outra pessoa. O que significa que a interação promove o desenvolvi-

mento.

A interação educativa se dará enquanto for uma maneira agradável de ensinar para a criança. Daí a necessidade da instituição de educação infantil fazer um planejamento prévio, acompanhamento e avaliação das interações pedagógicas.

Nas escolas de educação infantil, a perspectiva sociointeracionismo exige que sejam analisados os conhecimentos presentes nas interações entre as crianças e crianças com os adultos. Os profissionais da educação e as crianças envolvidas nas interações pedagógicas precisam unir diferentes tipos de conhecimentos, desenvolvendo experiências interacionais educativas variadas: as manifestações do lúdico; colocar em prática tarefas com parceiros; o estudo dos conteúdos tratados no grupo.

A IMPORTÂNCIA DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA PRENDIZAGEM DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira desenvolve a autoestima das crianças, ajudando-as a ganhar, de forma progressiva, suas aquisições com criatividade. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conhecimentos gerais com os quais brincam.

Segundo Oliveira (2002), a brincadeira é recurso privilegiado para o desenvolvimento da criança pequena, que aciona e desenvolve processos psicológicos, principalmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista do interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio de confrontos de papéis que neles se estabelecem, de ter diversão e de partilhar situações de emoção e afetividade.

A importância do brincar também está ligada ao desenvolvimento da imaginação, na fundamentação de afetos, descobertas de habilidades e na medida em que assumem vários papéis, gera competências cognitivas e interativas.

É no espaço das brincadeiras que também se encontram os jogos, estes tem como finalidades desenvolver o raciocínio lógico e trabalhar a competitividade. Friedrich Fröbel foi o primeiro educador a dar ênfase nas atividades lúdicas, nos brinquedos, idealizando recursos para que as crianças se expressassem como blocos de construção, onde as atividades de criação seriam expostas em papéis, papelão, argila e serragem. Dessa forma Froebel chama a atenção que se deve primeiro fazer com que a criança conheça seu próprio corpo por meio de ritmos e movimentos das partes do seu corpo. Vale destacar que a criança terá mais empolgação para aprender e com isso saberá fazer relações harmoniosas entre o meio em que vive.

Alguns teóricos ressaltam a importância do jogo na educação infantil como recurso para educar e desenvolver a criança, desde que respeitadas às características da atividade lúdica.

Brincando e jogando a criança aplica seus esquemas mentais à realidade que a cerca, aprendendo-a e assimilando-a. Brincando e jogando, a criança reproduz as suas vivências, transformando o real de acordo com seus desejos e interesses. Por isso, pode se dizer que, através

do brinquedo e do jogo, a criança expressa, assimila e constrói a sua realidade (RIZZI; HAYDT, 1987, p. 15).

A educação terá como meta buscar de um modo mais saudável de aprender, favorecendo as crianças uma interação lúdica com a garantia da felicidade, alegria, empolgação, satisfação e a vontade de aprender, exercendo como elemento principal o desenvolvimento físico, cognitivo, motor e psicológico infantil. É no jogo e na brincadeira que a criança determina tudo que está ao seu redor, obtendo experiências e informações e, principalmente, criando atitudes e valores, conhecendo o meio que vive. O ser que brinca e joga, é também o ser que age, sente, pensa, aprende se envolve fisicamente, mentalmente e socialmente.

Conforme este entendimento é defendido cada vez mais que as brincadeiras sejam inseridas aos conteúdos diários, permitindo tudo o que a criança merece aprender e imaginar de forma satisfatória. Na Educação Infantil é o melhor lugar para que isso se realize de forma planejada, organizada e com objetivos concretos.

O brinquedo faz com que a criança pense e desenvolva suas capacidades criadoras. Com seus amigos, estabelece contatos sociais, ampliando seu campo de atuação, vivenciando atitudes diferentes e avaliando suas possibilidades como participante de um grupo. O brinquedo tem importância decisiva no desenvolvimento, contribuindo positivamente para realização de cada criança (SAMPAIO, 1984, p. 17).

A educação infantil tem a finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, incluindo, principalmente a ajuda da família da criança.

O desenvolvimento da criança está direcionado ao meio social que pertença, às práticas culturais, às ações das instituições de ensino e às possibilidades de acesso às informações que permeiam o seu contexto, como também o estabelecimento das interações entre a criança e o meio ambiente físico.

A educação infantil, enquanto fase inicial da educação formal tem o poder de despertar na criança o gosto pela leitura, a escrita, a matemática, entre outros. Porém, isso depende da forma como essa criança é estimulada e incentivada. Nesse sentido, essa fase em que a criança começa a frequentar a escola, deve ser marcada com muita alegria.

Utilizar o jogo na educação infantil, significa transferir para o campo de ensino aprendizagem, as condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, da alegria, da capacidade de iniciação e da ação ativa e motivadora.

Segundo Kishimoto (1996), a inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas transmite para a necessidade dos estudos nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira se justifica pela aquisição do símbolo. Altera os significados de objetos, de situações criando novos significados que desenvolve uma função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano. Ao brincar de faz-de-conta a criança está aprendendo a criar.

O jogo, é como promotor da apren-

dizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como essencial aliado para o ensino, já que colocar a criança diante de situações de jogo pode ser um bom caminho para aproximá-la dos conteúdos culturais a ser transmitido na escola, além de poder estar promovendo o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas. Atualmente ainda permanecem algumas dúvidas dos educadores a respeito do jogo na educação, sendo os brinquedos considerados como suportes de brincadeiras, os objetos servem como auxilio, trazendo resultado em relação à aprendizagem e no desenvolvimento de algumas habilidades. Neste caso deixa de serem brinquedos para tornar-se material pedagógico. O uso de brinquedos e jogos com o objetivo de criar momentos de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito, os jogos muitas vezes é descriminado e a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para adquirir o conhecimento. O professor deve estar preparado para ajudar a criança como utilizar o brinquedo, estimulando a mesma para participar das brincadeiras e ter cuidados também com os brinquedos. Todo o jogo é educativo, pois é por meio do mesmo que a criança aprende, porém o educador deverá trabalhar com o jogo ponderadamente para não tornar a sua aplicação intensa tornando o seu trabalho como uma simples recreação.

De acordo com Kishimoto (1996), o jogo tem a função lúdica, que proporciona diversão, prazer e educativa. A brincadeira permite que a criança participe das tarefas de aprendizagem com motivação. Pode dizer que o jogo é um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa. Dessa forma, o desafio da atualidade, frente aos novos paradigmas da educação, é possibilitar aos alunos situações problematizadas, com vista a um trabalho pedagógico voltado para o prazer do movimento corporal através das atividades lúdicas, recreativas e psicomotoras, usando por meio das brincadeiras de rodas cantadas, jogos e outras ferramentas para melhorar o ensino na educação infantil.

Portanto, o desenvolvimento da criança deve ser o objetivo principal na educação infantil dentro de um ambiente, que permita oportunidades de jogar, de forma plena e prazerosa.

O educador também serve como incentivador para o trabalho em equipe, para que atinjam metas comuns. A criança precisa de orientação para aprender a ganhar, sem menosprezar as outras crianças e também saber perder sem se sentir diminuída, deixando prevalecer o respeito pela outra criança.

Por isso, a participação em jogos contribui para a formação de atitudes sociais: respeito, solidariedade, cooperação, obediência às regras, senso de responsabilidade, iniciativa pessoal e grupal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa ficou claro o quanto a utilização de jogos e brincadeiras na educação infantil ajuda na aprendizagem do aluno. É por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras que a criança desenvolverá capacidades como: atenção, afetividade, concentração e psicomotricidade, que são importantes para sua vida futura.

Por meio dos jogos e brincadeiras, o professor encontra apoio para superar as dificuldades de aprendizagem, melhorando o a relação com o mundo. Brincando e jogando, a criança se envolve bastante com o que está fazendo, que deixa transparecer seu sentimento e sua emoção. É na brincadeira e no jogo que a criança obtém experiência e inclui valores. É por meio de jogos e brincadeiras que a criança imita e recria o meio que vive. Por isso, é de extrema importância que os educadores utilizem o jogo e a brincadeira como recurso no processo ensino aprendizagem, pois o mesmo cria um clima de entusiasmo, aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento e integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Por este motivo é preciso que o jogo e a brincadeira sejam inseridos nas propostas metodológicas da educação infantil.

REFERÊNCIAS

SAMPAIO, Virgínia Régia Carneiro. Creche: atividades desenvolvidas com a criança. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: muitos olhares. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia Cazaux. Atividades lúdicas na educação da criança: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1987.

SAMPAIO, Virgínia Régia Carneiro. Creche: atividades desenvolvidas com a criança. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

NATUREZA DESCOBERTAS E AUXILIO NO DESENVOLIMENTO GLOBAL DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS

SANDRA ELOISA DA CRUZ ALENCAR SILVA

RESUMO

A aprendizagem das crianças acontece de forma eficiente quando elas são incentivadas a vivenciarem experiências diversificadas. Por meio de variados estímulos, as capacidades cognitivas e físicas alcançam níveis de desenvolvimento extremamente positivos.

Brincar em contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento integral infantil.

A natureza em si potencializa o desenvolvimento nos âmbitos biopsicossocial e espiritual.

Ela é o espaço de pertencimento da criança, de suas raízes com a Terra.

Palavras-chave: Natureza, Experiências , Criança , Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Brincar em contato com a natureza é fundamental para o desenvolvimento integral infantil. A natureza em si potencializa o desenvolvimento nos âmbitos biopsicossocial e espiritual. Ela é o espaço de pertencimento da criança, de suas raízes com a Terra. A partir da relação com o mundo natural, um mundo que exala aromas, floresce, frutifica, emite sons nativos, e tem sabores diversos, por meio do próprio corpo e sentidos, a criança apreende os princípios que regem a vida na Terra – seus ciclos de nascimento e morte, fluxos, processos dinâmicos, e aprende brincando, na linguagem da infância. Além disso, essa relação promove o sentimento de ligação e interdependência entre os seres viventes. Daí advém a atitude ética do cuidado com o meio ambiente. Pouco podemos esperar de um adulto que não teve contato com a natureza na infância em termos de consciência de preservação ambiental, pois só cuidamos e amamos aquilo que conhecemos, com o qual temos algum vínculo de afeto.

De acordo com a BNCC, para garantir a experimentação desse campo, a educação infantil precisa promover atividades em que as crianças sejam convidadas a "fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades

A NATUREZA COMO CENÁRIO

As crianças declaram sua preferência pelos espaços abertos, em contato com a natureza, porque são modos de expressão desta mesma natureza (Espinosa, 1983). Mas as rotinas as mantêm distanciadas: mesmo que se deslocando de um espaço para outro, a maior parte do tempo permanecem emparedadas, contribuindo para que não se vejam e não se sintam como parte do mundo natural.

É educar as crianças na perspectiva de uma nova sociedade sustentável. Já não basta ensinar as crianças a pensar o mundo, a compreender os processos naturais e culturais.

É preciso que elas aprendam a conservá-lo e a preservá-lo. Isto implica em rever as concepções de conhecimento que orientam as propostas curriculares, em que a natureza é, ainda, tratada como matéria prima morta para a economia industrial e a produção de mercadorias; e os seres humanos são a super espécie construtora de conhecimentos, capaz de dominá-la e submetê-la aos seus caprichos. Mas é

preciso lembrar: ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive. Por isto, precisamos realizar uma aproximação física, estabelecendo relações cotidianas como sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, chão, pano de fundo, matéria prima para a maior parte das atividades.

As crianças são seres de natureza e, simultaneamente, seres de cultura a realidade não é uma máquina regida por leis matemáticas passíveis de interpretação racional; a razão não é o único caminho de acesso ao jeito de ser do mundo; o que

define as crianças não é apenas a sua racionalidade. O desafio é o de pensar o projeto educacional incluindo o conjunto de dimensões que constituem o humano. Mas como realizar a integração de uma dimensão do humano enquanto ser de natureza, se, no processo de construção da visão moderna, esta dimensão foi se perdendo, e prevaleceu a dimensão cultural? Considerando que vivemos uma situação de emergência planetária, será necessário pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvem novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvem.

CRIANÇA E CULTURA NO SEU TERRITÓRIO

A concepção de criança enquanto ser de cultura está assegurada na medida em que estão implícitas duas idéias fundamentais:

- nenhum ser sobrevive com características humanas se não receber cuidados de outros humanos;
- só entre humanos seremos capazes de aprender a recriar as atitudes, os valores, o jeito de ser da espécie e do grupo social de que somos parte.

O que não está devidamente enfatizado é que a vida de cada criança, assim como a vida do coletivo social, acontece num universo maior, o cosmos, a Natureza.

Os seres humanos partilham a existência com inúmeras outras espécies, sem as quais a vida no planeta não pode existir. Os seres humanos são parte da natureza, são fruto de autopoiese (Maturana e Varela, 2002).

A conjugação destas duas concepções, de criança enquanto ser de natureza e enquanto ser de cultura, implica numa concepção de educação e de espaço educativo que conjugue o respeito à diversidade cultural com o respeito à biodiversidade.

"Os múltiplos aspectos do trabalho humano precisam estar no entorno da criança por remeterem à construção da vida, da civilização. A aprendizagem se dá no convívio, mas não damos esses exemplos vivos para elas". Gandhy Piorski.

O reconhecimento da diversidade cultural implica no reconhecimento de todos os seres humanos desfrutarem do direito de cidadania, assim como de soberania dos povos e das nações. Na mesma medida, o reconhecimento da biodiversidade implica na superação do antropocentrismo. Pois cada vez fica mais claro que, se quisermos conservar a vida na

DESEMPAREDANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"É preciso desemparedar a Educação Infantil". Você já ouviu essa frase? Embora desconheça a a origem do verbo "desemparedar", o significado é muito fácil de ser entendido: a frase fala da necessidade de tirarmos as crianças de dentro das salas físicas e dar-lhes mais oportunidades de explorar os ambientes externos e viver experiências com a natureza.

Através de discussões relacionadas

as questões associadas a importância de "aproximar as crianças da natureza". Às vezes, parece que precisamos aproveitar a natureza para algumas vivências das crianças, como se existisse a natureza de um lado e a vida cotidiana (emparedada) do outro.

Pergunte para uma criança qual seu lugar preferido na escola e tenho quase certeza que ela vai dizer: "o parque", "o bosque", "a praça"... Quase todas vão citar um lugar a escola onde há árvores, areia, bichinhos, oportunidades de brincar e sentir o vento no rosto ou terra entre os dedos do pé.

Nós somos seres orgânicos e temos um modo de vida cotidiana que, por vezes, parece nos distanciar dessa idéia tão óbvia! Quando vamos ao supermercado e encontramos vegetais, frutas e verduras já crescidos, quase prontos para o consumo, esquecemos da sua origem e do processo complexo que aquele alimento passou até chegar àquela prateleira. Não digo aqui dos aspectos comerciais, mas orgânicos que parecem quase sobrenaturais aos olhos das crianças ao observar o nascimento de uma planta vinda de uma semente ou do cheiro que "magicamente" sai das flores e das árvores. Sendo assim surge a necessidade gritante e latente de pensarmos sobre as escolhas que fazemos sobre os espaços que as crianças frequentam.

Quanto tempo sua criança fica dentro de lugares fechados? Pense no tempo de sala, roda, alimentação, sono e outros presentes na rotina. Esta talvez seja um dos

As forças mais profundas que vivem no íntimo da criança, só podem ser tocadas e avivadas pelo brinquedo mais sadio do mundo: o brinquedo chamado natureza. (KISHNICK, Rudolf)

Brincar de comidinha, no parque, utilizando barro, galhos e folhas pode parecer muito mais interessante que outros recursos. Não digo aqui que iremos privar as nossas crianças da escola pública destes materiais ou brinquedos, mas podemos dar preferência para as vivências com o ar livre e imaginação, em que os talheres da brincadeira de comidinha são galhos, as panelinhas são buracos feitos no chão e as folhas viram tempero da comidinha. Teremos ganhos muito mais significativos em relação, por exemplo, à criatividade e desenvolvimento da comunicação!

BRINCANDO COM ELEMENTOSA DA NATUREZA

O contato com a natureza permite as crianças a possibilidade de construir conceitos e conhecimentos sobre o mundo em que vivem. Ao explorar os elementos que compõe a natureza, como terra, areia, árvores, pedras, graveto as crianças percebem suas características, fazem comparações, descobrem e identificam as sensações, aprendem sobre a própria existência, o ciclo da vida e a importância de respeitar o meio ambiente.

Ao Brincar de fazer bonecos de barro, construir castelos de areia, cozinhadinhos com folhas e frutas que caem pelo chão, descobrem novas formas de brincar com elementos da natureza, essas ações possibilitam muitas aprendizagens na infância.

Como primeira leitura de mundo da criança, a natureza é fundamental para o desenvolvimento infantil integral, além de aprendizado por si só. Aprendizado de ciclos e fluxos vivos, ritmos e processos dinâmicos. Cada um dos quatro elementos permite que a criança mobilize dentro de si forças imaginativas e criadoras.

Com os 4 elementos Terra, Fogo, Ar, Água as experiências são prazerosas e infinitas tais como:

As brincadeiras com a terra estimulam a curiosidade infantil.

A criança quer investigar e conhecer o interior das coisas, aquilo que se encontra oculto. Daí as brincadeiras de cavar buracos profundos na terra ou areia para quem sabe chegar ao outro lado do mundo.No tanque de areia as crianças são como arquitetos de grandes construções, podem erguer pontes e castelos, assumindo a identidade de princesas e príncipes. Podem ser exímios chefes de cozinha no preparo de deliciosos bolinhos e comidinhas lindamente decoradas com folhas e flores.

As brincadeiras com água remetem à importante memória intrauterina.

Afinal trata-se do primeiro elemento com o qual a criança teve íntimo contato durante o período gestacional.

Brincar com água rapidamente vira festa, cheia de alegria. São assim as brincadeiras à beira mar ou com bacias d'água, enchendo e esvaziando baldes e potes incansavelmente. Pisar em poças d'água ou tentar transpô-las com grandes pulos é unanimidade entre crianças de idades variadas, assim como as guerras de água, ou ainda as bolhas de sabão.

As brincadeiras com o ar colocam o corpo da criança em movimento, estimulando o correr, pular, voar, soprar, etc. Elas instigam a vontade de voar, tornando populares as capas de heróis e asas de borboletas criadas pelas crianças.

Também há os famosos aviões de papel, as pipas coloridas que riscam o céu, e até mesmo o prazeroso sopro na flor Dente-de-leão.

O fogo exerce fascínio nas crianças, suscita respeito e temor ao mesmo tempo. Diante de uma fogueira, as crianças se encantam com a dança das labaredas, com o estalar das madeiras e ao jogar gravetos nas chamas. Brincar com a sombra também é divertimento garantido entre elas, que correm na tentativa de pisar na sombra umas das outras projetadas no chão.

As formas e movimentos primordiais vivenciados por meio do brincar com os elementos naturais refletem o profundo equilíbrio do Cosmo, que é assimilado com admiração e veneração pela criança.

A qualidade do brincar na natureza é carregada de significado e incomparável, pois a energia viva advinda do mundo natural impregna a organização corpórea da criança e contribui para o desenvolvimento infantil saudável, auxiliando nas defesas naturais do organismo.(MACHADO Ana, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Derrubar as paredes é uma condição para que possamos refazer elos de proximidade com o mundo natural e consideração pelos desejos do corpo. Em conseqüência, as propostas pedagógicas

e de formação de educadores precisam orientar-se por objetivos de contemplação e reverência à natureza, assim como de respeito pelas vontades do corpo, justo o que, nos humanos, é também natureza.

"O melhor brinquedo para a criança é a própria natureza. A graça para a criança ao brincar está em subverter os objetos e transformálos em brinquedos, em algo diferente e novo". MACHADO, Ana Lúcia

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. Revista Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v. 31, n. 61, 2013. Disponível em: https://ltp.emnuvens. com.br/ltp/article/view/185/122.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010f. Disponível em http:// portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=13448- -diretrizes-curiculares--nacionais-2013- pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_c ompleta.pdf.

SP Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. – São Paulo : SME / COPED, 2019. 224p. il. Bibliografia 1.Educação - Currículos 2. Educação Infantil I.Título

Tortora Evandro.Natureza na educação .Revista Nova Escola 2020

MACHADO, Ana Lúcia. Brincando com os 4 elementos da natureza . 1. ed. nov. 2016. Disponível em: http://www.educandotudomuda.com.br/tag/e-bookbrincando-com-os-quatro-elementos-da-natureza/. Acesso em: 20/06/2017.

PECOTCHE, Carlos Bernardo Gonzalez. Pedagogia Logosófica. In: Coletânea da Revista Logosofia - Tomo 1. São Paulo: Logosófica, 2010. Disponível em: http://logosofica.com.br/artigos/os-processos--da-natureza/73.aspx

LOUV, Richard. A Última Criança na Natureza. São Paulo: Aquariana, 2005.

Tarja Branca - A Revolução que Faltava. Direção: Cacau Rhoden. Brasil. 80 minutos. 2014.

PIORSKY,Gandhy.Brinquedos do chão, a natureza, o imaginário e o Brincar.1.ed.Petrópolis:Editora Petrópolis,2016. Site https://territoriodobrincar.com.br/producoes-culturais acesso 02/11/2021

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 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 ofício 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 explorada 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.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

SHEILA SELES DE AQUINO

Resumo:

O artigo a seguir buscou apresentar de forma objetiva a importância da arte na educação escolar e todo o processo que contribui no aprimoramento das habilidades de cada estudante, abordadas através de novas metodologias e prepa-rações 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. O objetivo geral da pesquisa é mostrar como a arte pode ser trabalhada desde no contexto escolar contribuindo para o desenvolvimento do edu-cando desde a tenra idade. Foi utilizado como método de pesquisa a revisão biblio-gráfica, considerando artigos e obras de autores que abordaram o tema. Nos resul-tados pode-se perceber que por muitas vezes a arte foi vista apenas como um mo-mento de recreação. Concluiu-se que através da inserção do ensino da arte no coti-diano escolar é possível fazer com que o aluno tenha autonomia para imaginar, cri-ar e interpretar através de atividades adequadas que envolvam práticas inovadoras aplicadas pelo educador,

ocasionando grandes mudanças no que se refere a aprender.

Palavras-chave: Arte. Desenvolvimento. Educação.

1 INTRODUÇÃO

A arte possui diversos conceitos, sendo por diversas vezes complexa sua in-terpretação. Porém o que se sabe é que ela é uma importante ferramenta para o de-senvolvimento quando executado de forma dinâmica, consciente e inovadora.

A arte não está só associada a fatores artísticos como pintura, desenho, dan-ça e teatro, mas possui uma forte conexão com sentimentos e descobertas sobre o mundo, sendo que a arte pode se manifestar das mais variadas formas. Diariamente é vivenciada a arte, porém de uma forma despercebida, se fazendo presente no nosso cotidiano. Ainda é comum o desprezo da arte pelas instituições de ensino, o que acaba sendo um engano, uma vez que se bem executada pode contribuir de forma positiva na educação das crianças.

Atualmente existe a necessidade de as escolas também terem a consciência do quão essencial é a introdução da arte no ensino infantil para que possa auxiliar na construção do mundo de descobertas e no processo de aprendizagem e seu de-senvolvimento. Diante do exposto, o artigo busca de forma clara, apresentar a impor-tância da arte na vida da criança, e a necessidade de se vincular ao ensino, sendo que sua contribuição é totalmente modificadora quando nos referimos sobre a in-fluência e formação infantil.

A importância do contato com a Arte desde cedo na vida do indivíduo é, as-sim, defendida por alguns autores quando ressaltam que o ensino de Arte na esco-la deve receber uma atenção especial desde o oferecimento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, partindo da explicitação do que se seja Arte e do simples fato de sua presença nestas etapas de ensino. Em relação à Educação Infantil, o trabalho com Arte sempre esteve presente nas instituições como se esta área de conhecimento fosse natural do desenvolvimento das crianças nesta etapa da vida.

Desde que os cuidados com crianças passaram do seio familiar para pessoas cuidadoras ou instituições educativas, a Arte marcou presença nestes ambientes manifestando-se nos desenhos, cantorias, esculturas com argila, pinturas das cri-anças etc., por meio tanto de atividades para passar o tempo nos momentos de es-pera dentro da rotina da instituição como na confecção de ornamentos para uma ocasião especial, no reforço de algum conteúdo de outra área do conhecimento ou mesmo como livre expressão da criança.

Entretanto, temos claro que o papel do educador, ou do espaço da Arte nas instituições não é o de apresentar para elas a Arte como fragmentos de uma cultura, mas sim o de trabalhar de forma a ampliar a percepção, desenvolvendo o pensa-mento da criança sobre o mundo, sobre si própria e estimulando nela as expressões de linguagens mais variadas. Quando se fala em Arte, logo nos vem à mente a in-dagação do que vem a ser Arte, que concepção se tem presente.

Neste artigo foi utilizado a pesquisa bibliográfica com base em obras já pres-tigiadas cientificamente, isto é, materiais já elaborados. A pesquisa bibliográfica é classificada, pelo seu caráter, como pesquisa legítima, pois não se tem a finalidade de aplicá-la e como descreve Gil (1999, p.43), "Busca o progresso científico, para desenvolver o conhecimento científico, sem dar atenção direta à sua aplicação prá-tica e consequências (...)". As bases de dados utilizadas foram Scielo e Google Aca-demic, e foram selecionados resumos, ensaios e documentos digitais elaborados para debater os tópicos de pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A ORIGEM DA ARTE

Como relata Duarte Junior (1994, p. 15), desde que foram descobertas dife-rentes e diversas representações artísticas que foram preservadas da pré-história até o presente, estudos intensivos foram realizados sobre as características das obras de arte e a data de origem de cada uma dessas obras artísticas. É por isso que foram lançadas milhares de hipóteses que buscam responder a todas as perguntas feitas sobre a origem e o significado da arte.

A grande maioria das pessoas está ciente do que é arte ou dos tipos de arte que existem, mas nunca se perguntou qual é a origem da arte. A arte é uma habili-dade inata que os artistas possuem, com os quais podem criar e desenvolver várias coisas, como uma pintura, um poema, uma melodia, entre outras. É por isso que se diz que a arte é uma representação dos sentimentos e emoções que a nossa alma tem (MARTINS,1998).

Segundo Tabosa (2005, p. 04), a arte é quase tão antiga quanto o homem, cerca de 30.000 anos atrás, se originou; portanto, a origem da arte pode ser rastrea-da até o período paleolítico. Desde que foram as primeiras representações artísticas, ou seja, a arte surge na Idade da Pedra. No entanto, até vários anos atrás, havia uma teoria que dizia que a arte se originou no Paleolítico Superior como uma cria-ção característica apenas do Homo Sapiens, ou seja, essa teoria localizou o início da arte há mais de 40.000 anos na Europa. Mas essa teoria foi rejeitada desde al-guns anos atrás, representações artísticas com muito mais antiguidade foram en-contradas em outros continentes, como Austrália e África (BARBOSA,2006).

Portanto, desde que essas manifestações artísticas foram encontradas, sur-giu outra teoria que diz que a origem da arte é um conceito muito universal, no qual a possibilidade de que o homem neandertal, ou seja, Homo neandertalenses, tam-bém possa realizar obras de arte. Segundo Azevedo (2007, p 42), as primeiras re-presentações artísticas não coincidem com o conceito que se tem hoje do que é ar-te, ou seja, são representações do que hoje se chama de artes aplicadas. Portanto, o que se conhece hoje pela arte pode ser uma representação de todas as obras que têm uma função estética e cuja coleção é um conceito moderno, com apenas al-guns séculos de idade e, portanto, não se manifesta nos povos tradicionais.

No entanto, se falar de uma grande característica, deve-se enfatizar que o início da arte são todas as pinturas rupestres encontradas, as figuras e outros pro-dutos

que foram esculpidos, chamados arte de móveis, e podemos dizer que eles também incluem monumentos megalíticos (AZEVEDO,2007). Todos os especialistas e pesquisadores concordaram que a arte que existia na pré-história era totalmente instrumental e, portanto, foram desenvolvidas com funções específicas. Existe uma dificuldade em tentar descobrir o significado real ou a utilidade que ele possuía, embora existam várias teorias sobre a origem da arte e, portanto, é impossível saber exatamente quando ela se originou, o significado que ela tinha e o que ela possuía. utilidade que tinha. (IAVELBERG,2009).

Para Canclini (1984, p. 19), uma das maneiras mais úteis de obter teorias va-lidadas sobre a origem da arte e seu significado é tentar encontrar povos tradicio--nais. Essas cidades continuam a realizar artesanato e arte semelhantes às obras de arte encontradas nos tempos pré-históricos e simplesmente perguntam como elas fazem as obras de arte e tentam conhecer um pouco mais sobre elas. Dessa forma, muitas obras foram descobertas, um exemplo da caverna de Altamira, esta obra de arte apresenta características de uma pintura ritual que é realizada por xamãs para tentar se apossar da força do animal. Embora ainda não se saiba exatamente se essas pinturas foram as primeiras representações e, portanto, não se sabe exata-mente quando a arte se originou (CANCLINI,1984).

Segundo Azevedo (2007, p.96), o objetivo mais antigo da arte era um veículo para rituais religiosos. Desde as pinturas rupestres pré - históricas da França até a Capela Sistina, a arte serviu à religião. Durante séculos, a Igreja foi o principal pa-trocinador dos artistas. Nas sociedades tradicionais ainda hoje, o objetivo principal da arte é religioso ou cerimonial.

A arte sempre serviu como propaganda ou comentário social. Imagens de propaganda são tentativas de convencer--nos a determinados pontos de vista ou ações promovidas por instituições públicas ou privadas, como partidos políticos, lo-bistas, governos ou grupos religiosos. Também pode ser vista como agradável à beleza que cria os olhos. No entanto, a ideia de beleza, como a de verdade, foi desafiada na era moderna. Ao mesmo tempo, esperava-se que o artista retratasse a perfeição - ideais elevados e nobres de beleza. No entanto, à medida que a socie-dade se tornou mais industrializada e democrática, muitas pessoas pensativas co-meçaram a ampliar suas noções do que poderia ser belo (HOLM,2007).

2.2 A ARTE COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMEN-TO DA CRIATIVIDADE E IMAGINAÇÃO

Ouve-se falar em imaginação, mas afinal como podemos defini-la? A palavra criatividade deriva de criação, porém é preciso ficar atento pois criar e criação pos-suem definições totalmente diferentes. Para Vygotsky (1982), criatividade é uma atividade que permite ao homem se projetar ao futuro e transformá-lo em realidade, dando a possibilidade de nos fazer compreender a realidade, sentir e atuar de uma forma produtiva, sendo algo também uma função comum a todo ser humano.

Para Sousa (2003), o conceito de criação, se reporta algo real, uma obra,

ou uma ação decidida que é consciente, enquanto a criatividade não tem sentido al-gum se não estiver acompanhada de uma criação. A criatividade e imaginação pos-suem diversas investigações, porém sempre na mesma direção.

A criatividade está ligada a capacidade de solucionar problemas que possam existir, é um processo em que os resultados são pessoais e que são aceitos por gru-pos sociais. Muitos autores também defendem a ideia de que a criatividade não está apenas ligada a algo transacional, mas também como uma aptidão que dá a possibi-lidade de criar novas estruturas (MORIN,2004).

Muitas teorias buscam abordar uma definição sobre a criatividade, nesse con-texto evidencia-se a importância de estimular a criatividade da criança, pois ao de-senvolvê-las, acreditamos em sua potencialidade, ao mesmo tempo em que a crian-ça começará a ter novas percepções sobre a forma de utilizar sua imaginação.

Segundo Vygotsky (1994), a imaginação é considerada um mecanismo psico-lógico, onde existe um elo entre o que é considerado fantasia e realidade. Nessa fase, a criança em idade escolar utiliza sua imaginação para potencializar a criação de algo totalmente novo, e mistura o que é fantasia e o que é realidade. Para o alu-no, é imprescindível que haja o contato com a arte por meio de diversas habilidades que desenvolvam e internalizem sua formação integral, sendo evidente que a criati-vidade tem um papel muito importante no desenvolvimento , conforme apontam pesquisas, onde quanto maior a chance do aluno desenvolvê-la é mais propício que futuramente ela conquiste um bom emprego e faculdade(MORIN,2004).

É de suma importância o planejamento e trabalho que são desenvolvidos em sala de aula, afim de executar atividades para desenvolver a criatividade e alinhar o processo de novas competências e habilidades. Nesses casos o papel que o edu-cador desempenha é essencial para propor atividades que façam com que o aluno saia de sua rotina e zona de conforto (TABOSA,2005).

O processo de construção da criatividade e imaginação por meio da utilização da arte faz-se necessário um ambiente propício e aconchegante para que as crian-ças possam de expressar e expor seus pensamentos, sem reprimi-los. É imprescin-dível a utilização de novas metodologias pedagógicas nesse processo, como é o caso da inserção de músicas, instrumentos, artes visuais para que a criança possa se desenvolver por meio do contato com novas técnicas artísticas (TABOSA,2005).

É sabido que instintivamente que a arte é importante para as crian-ças; simplesmente acredita-se que é importante porque é comum se ver a criança profundamente envolvida na arte. Mas, além do que se sente e se acredita, há mui-tas informações factuais sobre por que a arte é importante no desenvolvimento das crianças. 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 autoexpressão e comunicação (LARROSA,2003).

A arte não apenas ajuda a desenvolver o lado direito do cérebro, mas também cultiva habilidades importantes que

beneficiam o desenvolvimento. Mas a arte vai muito além das estatísticas tangíveis medidas por estudos - pode se tornar um modo fundamental de autoexpressão desinibida para uma criança.

As crianças se expressam através da arte em um nível fundamental. Às ve-zes, sua obra de arte é a manifestação dessa expressão, mas, mais frequentemente, o processo físico de criação é a expressão. Criar arte permite que as crianças traba-lhem seus sentimentos e emoções, e referir-se a uma obra de arte acabada ajuda a criança a falar sobre os sentimentos de uma maneira nova e significativa. A arte também desenvolve a criatividade da criança. Em vez de receber instruções sobre o que fazer, as respostas e instruções vêm da criança. A arte é uma experiência que requer pensamento livre, experimentação e análise - tudo parte da criatividade (DU-ARTE JUNIOR,1994).

2.3 A ARTE NO COTIDIANO ESCOLAR

A vida é feita de etapas e descobertas, e enquanto crianças, é onde existe o contato e experiências com diversos elementos, sendo que nessa fase, os pais são essenciais para que a criança possa se expressar por meio da arte. A arte é uma excelente oportunidade que a criança tem de se desenvolver em diferentes senti--dos, sendo capaz de compreender sua mente e imaginação. A partir do momento que é dada a criança a liberdade de forma saudável para que ela tenha acesso a novos materiais, a arte tem o incrível poder de auxiliar no amadurecimento das per--cepções, visões sobre o mundo e desenvolvimento cognitivo.

Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que en-contramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

O modo de apresentar a arte para a criança, contribui também para o exercício de sua compreensão afim de adotar naturalmente uma visão crítica de aprendiza-gem que serão atribuídos nas associações para memorização dos conteúdos e co-nexão com novas experiências. É preciso que os pais e educadores sejam os maio-res incentivadores neste processo de descobertas e conhecimento das suas pró-prias atitudes que estão fortemente ligadas aos seus sentimentos, pensamentos e criatividade (SOUSA,2003).

Além de ser um excelente aliado na construção e desenvolvimento, ela tam-bém pode trazer grandes benefícios como melhorar significativamente no processo de desenvolvimento da fala e comunicação da criança, potencializar as atividades e capacidades intelectuais, diminuir a ansiedade, proporcionar o autoconhecimento , melhorar as relações pessoais, ajudar na construção da captação de informações, diminuir a ansiedade e estimular o aprender, criar e inovar. É essencial investir e acompanhar cada fase e principalmente dar a oportunidade de a criança conhecer, descobrir e se desenvolver em muitos sentidos, pois serão totalmente proveitosos e gratificantes para o crescimento de cada um (DUARTE JUNIOR,1994).

A arte como educação possibilita na

fase infantil o desenvolvimento da ima-ginação, a criação por meio da observação e novas percepções da realidade a qual está inserida.

O aluno tem a capacidade de representar e apreciar por meio das mais varia-das expressões linguísticas seu desenvolvimento intelectual e percepções mais aguçadas da compreensão do mundo. A criança então quando privadas dessa ex--periência ficam limitadas em seu desenvolvimento, provocando grandes dificulda-des de expressar ideias, sentimentos e pensamentos, sendo que suas emoções fi-cam guardadas e reprimidas.

Na construção da Arte utilizamos todos os processos mentais envolvidos na cognição. Existem pesquisas que apontam que a Arte desenvolve a ca-pacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas (BARBOSA, 2006, p.70).

A arte se inicia pelos sentidos, percepções, emoções e prazer em forma de representações que por meio de novas experiências contribui para uma nova refle-xão, transformando as pessoas em pesquisadoras de si e de manifestações cultu-rais no mundo todo. É importante que os profissionais da educação deem abertura para essas transformações. Cabe enfatizar que os professores são agentes trans-formadores em busca de aquisição do conhecimento da arte através de ferramentas como: música, teatro, artes visuais e teatro.

De acordo com Picosque e Martins (1998), nessa perspectiva, a aprendiza--gem em Arte só é significativa quando o objeto do conhecimento é a própria arte, levando o aprendiz a conhecer, saber e adquirir a capacidade por meio de diversos recursos, instrumentos e técnicos que são peculiares. O professor que aplica a ma-téria de arte deve levar o aluno ao longo desse processo de desenvolvimento a compreensão destes conhecimentos para que sejam utilizados não apenas na es-cola, mas que levem para suas vidas.

A ação educacional deve iniciar a partir da atividade mental e construtiva do aluno, criando condições favoráveis para que os esquemas de conhecimen--to, que de forma natural o aluno produz no decorrer de suas experiências, sejam mais corretos e enriquecedores possíveis e se orientem na direção marcada pelas intenções que guiam a vida escolar (COLL, 1994, p.137).

Devido as mudanças sociais, as crianças cada vez mais ficam expostas às mais variadas informações oriundas dos meios de comunicação em geral os quais vêm auxiliando na formação cultural de forma positiva ou não. Os professores de-vem estar atentos a esse tipo de influências e mediá-las para contribuir na aprendi-zagem das crianças com o uso de recursos audiovisuais (AZEVEDO JUNIOR).

O professor deve ser o principal observador para verificar a forma como a cri-ança se desenvolve analisando suas conversas, interações com os colegas, músi-cas cantadas, brincadeiras, atividades, em busca de encontrar a conexão das ori--gens e observação destas com o objetivo de verificar do desenvolvimento cultural e artístico do aluno.

A fase artística é muito mais fácil de ser desenvolvida por uma criança, pois

ela não tem medo de se expressar, errar e agir de forma totalmente natural. A arte como forma de conhecimento, se origina por meio de variados contextos. Esses conteúdos devem ser avaliados e mediados pelos educadores para a construção de um conhecimento sistematizado, que possam verdadeiramente ir de encontro às práxis educativas significativas (AZEVEDO JUNIOR,2007).

2.4 O DOCENTE COMO INTERCESSOR DO DESENVOLVIMENTO POR MEIO DO ENSINO DE ARTES

No processo de desenvolvimento, a criança começa a aprimorar suas técni--cas, e saberes, sendo que nesse processo passa a construir sua poética pessoal. Nessa fase de construção e aprimoramento, é preciso um auxílio pedagógico eficaz desenvolvido pelo professor. Fusari (1999), cita que no encontro entre a criança e a cultura, situa-se o professor, onde o trabalho educativo, será o de intermediar os conhecimentos existentes e também oferecer novas condições para o desenvolvi-mento e estudo.

Todo conteúdo que a criança adquire, por meio de seus familiares, pais, ami-gos e familiares ajudam no desenvolvimento, percepções e expressões.

O professor se torna o principal mediador e precisa apresentar a criança ex-periências que possam ser enriquecedoras, de modo eficaz e lúdico.

Aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado", dessa forma é função do professor escolher quais os recursos didáticos mais eficientes para expor os conteúdos, observan-do sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar ar-te com arte é o caminho mais eficaz.(PCN,ARTES,1997).

Muitos fatores se tornam essenciais para que as aulas tenham um sentido para as crianças, como a preocupação em ter um ambiente estimulador e acolhedor que os alunos consigam desenvolver atividades com os repertórios escolhidos por meio do planejamento pedagógico. De acordo com os PCN – Artes (1997), o profes-sor é um criador de situações de aprendizagem, sendo um estimulador e incentiva-dor para que as aulas sejam significativas para as crianças.

É necessário que o professor de Artes esteja atento ao trabalho executado em sala de aula, e se está auxiliando o aluno em desenvolver sua poética pessoal e percepções.

O ato de valorizar o repertório pessoal de imagens, gestos, "falas", sons, personagens, instigar para que os aprendizes persigam ideias, respeitar o ritmo de cada um no despertar de suas imagens internas são aspectos que não podem ser esquecidos pelo ensinante de arte. Essas atitudes poderão abrir espaço para o imaginário (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 118).

Desse modo é preciso que o professor seja analítico e valorize o processo de incentivar o aluno a criar e ter contato com sons, gestos e cores. Seu trabalho, é va-lorizar a criatividade e imaginação dos alunos e avaliar o que já sabem. O autor Jor-ge Larrosa (2003), define o professor como alguém que conduz alguém a si mesmo sem intimidações nos conduzindo

à nossa maneira de ser.

Após essa visão do autor, podemos avaliar que o professor é aquele que se esforça e se empenha para que o aluno possa crescer e se desenvolver. Nas aulas de Artes, o profissional deve desenvolver atividades para as crianças que visem seu desenvolvimento pessoal poético e seu modo de expressão. Na visão de Lowenfeld e Brittain (1970, p. 48) "as crianças que ficam inseguras em sua criatividade, podem retrair-se ou recorrer à cópia ou ao desenho mecânico". Para que o objetivo seja al-cançado, é importante que o professor seja o maior incentivador e mediador nesse processo tão significativo na fase infantil. A criatividade e o gosto pela Arte só terão sentido se forem desenvolvidos na criança.

O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no de-correr do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência. Só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 128).

Como toda aula, o ensino de artes precisa de planejamento e significado. O professor necessita conhecer cada aluno e buscar mecanismos para que a arte seja um forte aliado no processo do desenvolvimento infantil. Nesse caso, são bem-vindos novas metodologias e materiais, incentivar os alunos em produções, questi-onar o significado do trabalho que realizaram, e introduzir novas formas de expres-são. A introdução das quatro linguagens artísticas (música, teatro, dança e artes vi-suais), são fundamentais para que a criança possa se expressar, não havendo limitações.

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adqui-ram sentido", portanto é necessário partir sempre da realidade dos alunos, do que já sabem, para então ampliar e instigar seus conhecimentos. (MO-RIN, 2004, p.36).

O trabalho executado pelo professor, ajuda a criança a compreender e a de-senvolver sua capacidade de criação. As orientações e trabalhos podem ser motiva-dores, criando em cada aluno uma nova visão e perspectivas que ampliem o co-nhecimento. Nesse contexto, o professor também deve se atentar, não como uma regra fixa, às características do desenvolvimento da criança, pois será um grande facilitador em seu trabalho e fundamental para que cada conteúdo seja executado e alcance os resultados esperados (LARROSA,2003).

Outro fator importante que se deve ter atenção é a ausência de capacitação faz com os docentes da educação infantil venham empregar a arte movidos pela concepção do seu ensino, edificada durante suas histórias pessoais. E como, de acordo com a história, a maior parte dos professores foi privado do acesso ao reper-tório cultural da Arte, tanto na experiência de sua expressão em ações artísticas quanto na probabilidade de pensar sobre seus conteúdos na escola, gerando uma carência de consciência a respeito dos sentidos que esses contentos e experiên-cias artísticas podem adotar na escola. Essa ausência reflete-se nas obras dos do-centes, especialmente nas escalações

e na direção de circunstâncias de sala de aula que abranjam as linguagens artísticas (MORIN,2004).

No entanto, atualmente, alguns pesquisadores e docentes têm se difundido na meditação sobre a função da Arte na educação infantil construindo importantes menções que podem orientar as ações dos professores. Nesse sentido, algumas instituições de ensino já estão se propondo a refletir sobre o lugar da Arte no currí--culo e essas iniciativas foram confirmadas ultimamente também pelos dados oficiais de guia curricular, PCN-arte e RCNEI.

A nova norma, de número 13.278/2016, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e coloca um prazo para que as instituições ve-nham promover a formação de professores para inserir esses elementos curricula-res no ensino infantil, fundamental e médio. Até então, a LDB não explicitava todos os tipos de arte a serem apresentados. Mesmo assim as instituições de ensino já implantaram esse curso em 1996.Porém, mesmo com a nova lei, nem todas as esco-las aderiram a inclusão da arte na educação infantil, preocupando-se apenas com o ensino fundamental e médio.

A ausência do trabalho artístico nesta faixa etária pode acarretar diversos problemas do âmbito social e afetivo, além da evolução física e intelectual. De todos os trabalhos feitos pelos alunos no decorrer da educação infantil, os trabalhos de artes são os que mais rendem admiração. Geralmente, são arquivados para o porvir. Os responsáveis, orgulhosos, ficam entusiasmados pelas criações dos seus fi-lhos, da imagem feita em cartolina com mãos e pés ao boneco um pouco inclinado confeccionado com argila.

Holm (2007), diz que os professores precisam entender que o papel da arte vai muito além do que apenas oferecer à criança períodos de lazer. A arte é essen--cial para o bom desenvolvimento físico, social-cognitivo e afetivo dos alunos, e sua ausência deixa de oferecer recursos para que elas venham criar suas próprias for-mas de se expressar deixando de compreender o mundo que as cerca. A falta da arte na educação infantil, impede com que as crianças tenham incentivo para que venham conseguir ordenar e dar sentido ao conhecimento humano desde o início da vida.

Quando na escola, os alunos não são expostos à arte, especialmente na educação infantil, isso pode trazer inúmeros malefícios. A pior parte é que, por não tomarem a atividade artística como brincadeira, devido ao aspecto lúdico, impede--se da evolução que se dá de forma natural e gradativa (LUNA, W.; BISCA,2003).

A falta do desenvolvimento físico, das manifestações artísticas como a dança e o teatro impedem que o aluno venha desenvolver uma boa consciência corporal e aprimoramento motor, além de serem prejudicados na noção espacial. No caso da pintura, a coordenação motora fina deixa de evoluir, bem como a capacidade de dis-tinguir e fazer escolhas de materiais, técnicas, texturas e formas. Além desses pro-blemas, os aspectos social e cognitivo chamam a atenção. A arte é um importante mecanismo para que o aluno execute uma leitura da realidade e de si mesmo. Por esse motivo, a falta do contato com as mais diversas manifestações

artísticas impe-de o desenvolvimento das qualidades como senso crítico, sensibilidade e criatividade (LUNA, W.; BISCA,2003).

No entanto, muitas pessoas não estão conscientes da importância e da falta de educação artística nas nossas escolas. Holm (2007) afirma que, através do au-mento da visibilidade e do reconhecimento da arte em toda a comunidade, as esco-las receberão mais apoio e maior demanda por educação artística. Ao trazer este problema à luz através da arte de uma maneira que os cidadãos comuns possam compreender e apreciar, as escolas receberão o apoio e a demanda necessários para desenvolver um departamento de arte. Esse aumento da demanda também estabelecerá um sistema de apoio forte o suficiente para aprovar uma política que melhore o estado da educação artística em nossas escolas (LUNA, W.; BIS-CA,2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é a representação física das visões, crenças e práticas de uma cultu-ra. Reflete as essências das pessoas através de desenhos, pinturas, esculturas, adornos corporais e folclore. A arte pode ajudar a entender uma cultura que, de ou-tra forma, seria difícil de se relacionar, uma vez que atinge as pessoas em um nível emocional básico. Embora a arte também possa variar muito entre as culturas, ela pode ser ao mesmo tempo um meio que preenche a lacuna entre as culturas. Pode ser usado para representar as crenças centrais de uma sociedade. A arte também pode ser usada pelas sociedades para expressar poder, prestígio e classificação.

A partir das teorias e estudos aprofundados sobre a importância da arte no desenvolvimento infantil, nota-se que a arte é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois é por meio de sua aplicação que é formada a personalidade, criatividade e imaginação. A arte deve ser reconhecida como um misto de oportuni-dades capazes de exprimir sentimentos, conhecer e aprimorar os sentidos e desen-volver atividades artísticas.

No âmbito profissional, é essencial que o professor esteja preparado para de-senvolver metodologias pedagógicas eficazes que atendam a necessidade de cada criança, desempenhando o papel norteador no processo de desenvolvimento das competências. No desenvolvimento do artigo, buscou-se trazer reflexões que muitas vezes se tornam irrelevantes, pois a arte é muito mais importante do que possamos imaginar, sendo uma base sólida para que a criança desenvolva sua poética pes-soal e criatividade. Portanto, podemos mencionar que a arte deves ser vista com os mesmos olhos que as demais disciplinas são vistas, pois ela é uma ferramenta es-sencial para formar e preparar a criança para a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO JUNIOR, J. G. de. Apostila de Arte – Artes Visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos bi-na-rismos à complexidade, Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006

BRASIL. 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 6.

CANCLINI, N. G. A socialização da arte – teoria e prática na América Latina. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1984.

COLL, C. [et al.]. Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FUSARI, M.F.R; FERRAZ, M.H.C. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1998.

HOLM. A. M. Baby - Art: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007

IAVELBERG, R. Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de profes-sores. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tra-dução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUNA, W.; BISCA, J. Fazendo artes com a natureza. In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infân-cia. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: língua do mundo. São Paulo: FTD, 1998.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

SOUSA, A.A Educação pela Arte e Arte na Educação, Música e Artes Plás-ti-cas.3ºvolume. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

TABOSA, A. A perda do conceito original de arte. Oficina Cinema História,

VYGOTSKY, L. Imaginação e Criatividade na Infância. Lisboa: Dina livro, 1994.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martim Fonte, 1982.

A GESTAO DEMOCRÁTICA ESCOLAR OU ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR?
UM DESAFIO A SER ESTUDADO E PRATICADO

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO:

Este artigo, baseado numa construção de estudos e reflexões já abordadas e mencionadas em literaturas diversas, apresenta uma reflexão simplória sobre o conceito de gestão democrática diante de políticas públicas no âmbito da Educação, o que difere de administração escolar, assim como o espaço escolar e a atuação de um gestor/professor com a perspectiva democrática, com o objetivo de orientar um docente/gestor a compreender melhor como um processo permanente de mudanças e participação de todos na Unidade Educacional, o que ainda nos dias atuais é um desafio a ser enfrentado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Gestão Democrática; Políticas Públicas.

ABSTRACT:

This article, based on a construction of studies and reflections already addressed and mentioned in various literatures, presents a simple reflection on the concept of democratic management in the field of public policies in the field of Education, which differs from school administration, as well as the school space and the performance of a manager/teacher with a democratic perspective, with the objective of guiding a teacher/manager to better understand how a permanent process of change and participation of all in the Educational Unit, which is still a challenge to be faced today.

KEYWORDS: Education; Democratic management; Public Politics.

1 INTRODUÇÃO

Gestão escolar e administração escolar podem parecer termos iguais. Entretanto, há diferenças enormes e sutis que separam os dois conceitos e precisam ser revistos a todo instante. Para alguns estudiosos e alguns sites de pesquisa como o blog A Tenda do Saber (2022), a diferença entre "administração" e "gestão" de maneira bem fácil para compreensão é: "administração" é um termo mais voltado para o controle dos processos, das tarefas dentro de um espaço, um ambiente de trabalho, enquanto "gestão" é uma palavra que está mais ligada ao relacionamento dessas tarefas e com pessoas envolvidas nestes processos.

Em alguns anos atuais, a palavra "administração", que foi e ainda é utilizada com frequência, era predominante, porém tem sido substituída pela palavra "gestão democrática", mas que na prática não funciona como deveria. Para o blog A Tenda do Saber (2022), essa mudança de vocabulário não é inocente, representa uma nova abordagem com valores voltados ao ser humano, além de negócios.

A educação é uma das principais bases da sociedade, assim como segurança, saúde e moradia previstos por leis. Partindo desse pressuposto, a responsabilidade de uma gestão envolve as tarefas relacionadas é enorme, os processos são rotativos, necessitam muita demanda e agilidade, que dependem de seres humanos. E aí, os desafios aparecem. Além de metas e obrigações com cumprimentos de prazos, além de garantir uma educação com qualidade e equidade baseada em um currículo oficial como documento de caráter orientador, gerir o ser humano não é uma tarefa tão simples. Além de outros fatores envolvidos, o bom funcionamento de uma administração se dá na prática, com todos os envolvidos, sentindo-se pertencentes ao local de trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

A administração, de maneira geral compreende planejar, organizar, controlar recursos e processos com objetivos e metas, ligados a questões técnicas, na tentativa muitas vezes de obtenção de lucros como resultado. Como diretor de escola, algumas funções estipuladas pelo blog A Tenda do Saber (2022) se encaixam como função administrativa escolar como:

- planejar e coordenar as estratégias dos setores administrativos;
- estipular metas e objetivos

- medir o resultado das atitudes tomadas;
- fazer análises financeiras;
- definir orçamentos
- analisar os pontos fortes e fracos,
- identificar oportunidades, riscos e ameaças;
- Verificar o andamento do trabalho dos colaboradores
- planejar e organizar os calendários e cronogramas;
- delegar tarefas.

(A Tenda do Saber, 2022)

Enquanto para o autor Nascimento (2020), o conceito de gestão refere-se a um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão, portanto, por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. (LÜCK, 2011, p. 21 apud Nascimento, 2020).

Todo gestor ou como mais conhecido "Diretor" de uma unidade escolar exerce um papel não apenas de administrar os processos mencionados acima, ou por muitas vezes "mandar", delegar funções, mas gerir tudo isto de forma administrativa e humana.

Anísio Teixeira defendia o modelo de gestão na década de 60, em que posteriormente começaram os questionamentos e afirmava que (1961, p. 2), sem administração, a vida não se processaria. Mas que havia dois tipos de administração, mecânica, em que planeja muito bem o produto que deseja obter, analisa tudo que é necessário para elaborá-lo, divide as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispõe de boa mão-de-obra e boa organização, entrando em produção. E a administração da fábrica, em que a função de planejar e executar, mínima, e há a administração Escolar, que é muito mais difícil em sua concepção.

Para Renan (2014), a Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005, apud Renan 2014), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. No Brasil, com a reabertura político-democrática, pós Ditadura Militar (1964 - 1985), a autora relata que a Constituição Federal de 1988 chegou a definir a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" como um de seus princípios (Art. 2006, Inciso VI), porém alguns anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 reforçou esse princípio, acrescentando apenas "e a legislação do sistema de ensino" (Art. 3º, Inc. VIII), como pode ser vistos nos artigos 14º e 15º:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A sociedade deve ser democrática a todo instante, portanto a gestão deve ser igual. Uma escola pertence a uma comunidade, e todos devem fazer parte em busca do melhor para o estudante e sua vida escolar. Quando se fala em comunidade escolar, existem colegiados, que podem ser considerados como elementos básicos de Gestão Democrática que auxiliam na tomada de decisões da escola como APM (Associação de Pais e Mestres), Conselho de Escola, Grêmio Estudantil em que todos têm vozes, direitos e deveres para melhorias e garantias de acesso e permanência na unidade escolar x comunidade x família.

Para conciliar todos os diferentes interesses voltados para gestão de negócios e administrativos e tornar a atividade de forma justa e responsável, torna-se necessário pensar em aspectos do relacionamento com todos os envolvidos, todos os processos e com o público-alvo. É aí que entra em cena o conceito de gestão.

Ser diretor ou gestor requer muita cautela, sensibilidade para que em todas as situações sejam por muitas vezes resolvidas de forma preventivas e não ostensivas. Embora o diretor da unidade escolar responda oficialmente e diretamente por todos os acontecimentos dentro da unidade escolar, ele não é o único envolvido.

Murbach e Hamermüller (2014) ressalta que o papel do diretor em uma unidade escolar não deve ser de “mandar”, delegar ordens, mas organizar, conduzir:

Na escola, há que ficar claro que a atuação do diretor não pode se basear no autoritarismo, na força de sua posição hierárquica, mas na proposição do trabalho coletivo, que é muito diferente do egocentrismo carregado de arbítrios individuais, causadores da inclinação à fragmentação das ações. (Murbach e Hamermüller,2014)

As informações, tarefas e encaminhamentos precisam ser discutidos entre uma equipe para que haja bons resultados. Afinal, isso é gestão democrática, um envolvimento de todos, se sentir pertencente ao local de trabalho, opinando, participando diretamente da administração da unidade escolar, uma vez que é um espaço público para prestação de serviços.

Miguel Arroyo (1979, apud Murbach e Hamermüller 2014) foi um dos autores que apoiou a mudança de caráter da administração, conforme o texto de (1979, p. 46): O problema, pois, é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização

escolar, na alocação de recursos e, sobretudo, na redefinição de seus conteúdos e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social.

Ser diretor ou gestor é conduzir todos esses caminhos de maneira flutuante, passar por todas as esferas de uma escola: administrativa, pedagógica, social, conhecer seu território, planejar, orientar, conduzir junto com sua equipe, sua comunidade local, seus docentes um plano orientador de trabalho que pode ser espiral, reflexivo, passivo de mudanças sempre que possível.

Para Sorato (2020), o gestor é o principal responsável e incentivador da gestão pedagógica e deve ter o auxílio do orientador educacional para propagar uma nova metodologia de ensino para todo o corpo docente, com o foco em uma educação de qualidade, em que a excelência deve estar presente como meta. Para isso, Cagliari (2017, apud Sorato 2020) diferencia gestão pedagógica, gestão administrativa e gestão de Recursos Humanos:

1. Gestão Pedagógica: Considerada uma das áreas mais importantes da gestão escolar, a gestão pedagógica exerce a função de cuidar e administrar a área educativa. Para isso, deve-se estabelecer os objetivos para o ensino de forma geral e específica, além de definir as linhas de atuação e metas a serem atingidas e elaborar os conteúdos curriculares. Suas especificidades estão enunciadas no Regimento Escolar e no Projeto Pedagógico, que inclui elementos da gestão pedagógica: objetivos gerais e específicos, metas, plano de curso, plano de aula, avaliação e treinamento da equipe escolar.

2. Gestão Administrativa: A gestão administrativa trata da parte física da instituição, como prédio, equipamentos, materiais que a escola possui, além da parte institucional (legislação escolar, direitos e deveres e atividades de secretaria).

3. Gestão Financeira A parte de gestão financeira controla o orçamento da instituição, prioriza os gastos, estima todos os custos e distribui de forma ordenada o orçamento da instituição para que todos os setores tenham as suas necessidades atendidas. Entre as ações implantadas estão: cálculo de custos, resumo de entradas e saídas financeiras para manter o fluxo de caixa organizado, definição do orçamento e prestação de contas sobre os gastos.

4. Gestão de Recursos Humano: É a gestão de pessoal (alunos, funcionários, comunidade) que tem como papel lidar com os profissionais da instituição, manter seus níveis de satisfação para render o máximo em suas atividades. O Regimento Escolar inclui os direitos, deveres e atribuições dos professores, corpo técnico, agentes administrativos, alunos e pais. Quando bem elaborado tende a equilibrar a gestão de recursos humanos tornando-a mais simples e justa.

O diretor representa a articulação dentre e fora da unidade escolar com a comunidade que a cerca, promovendo acessos e orientações de documentos como regimento escolar, PPP (Projeto Político Pedagógico), Plano anual de gestão,

prestação de conta sobre a escola, entre outros.

Almeida (2009, p. 25, apud Murbach e Hamermüller 2014), por sua vez, conceitua gestão escolar como sendo: A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanentemente aos seus estudos.

Para que tudo isso ocorra de maneira adequada, além da competência profissional há outros requisitos pessoais como empatia, humildade, ética, responsabilidade, respeito para que deixe de ter essa figura de centralizadora e passe a conviver e distribuir as tarefas, de forma que todos tenham autonomia e saibam caminhar com as tomadas de decisões no âmbito escolar.

Conforme Lück (2000, p. 15),

[...] Essa mudança de consciência está associada à substituição do enfoque de administração, pelo de gestão. Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança terminológica e sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual. Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica. (Luck, 2000 apud Murbach e Hamermüller, 2014)

O gestor escolar é o responsável pela organização escolar como um todo, e assume atribuições que muitas vezes ultrapassam as administrativas, porém deve ter uma visão ampliada de suas funções e assumir uma postura de que necessita de ajuda, necessita deixar a figura centralizadora e a capacidade de liderar está nas pequenas atitudes, em que todos participam. Aos poucos a gestão aparece, em que cada um com suas funções consegue caminhar e ao final todos falarem sobre o mesmo assunto de forma em que todos contribuem.

Uma vez em que a própria lei preconiza como a LDB/96, mencionada anteriormente, é preciso o envolvimento de vários profissionais, como também a participação da comunidade externa, pois a educação é um processo que deve ser construído no coletivo passar a ter seus colegas de trabalho, comunidade local, família ao lado para que tudo caminhe, viabilizando autonomia para a construção dinâmica de um projeto pedagógico, discutindo a avaliação e o currículo escolar, atuando por muitas vezes de maneira preventiva, na cooperação e na solução de problemas que lhe são apresentados, auxiliando o corpo docente e discente a compreender a realidade educacional para romper paradigmas que permeiam na educação brasileira.

Fazem parte do processo de gestão escolar algumas tarefas como tentar

manter os funcionários motivados, reconhecendo os esforços e o trabalho de cada colaborador, o incentivo ao aprimoramento e à qualificação, e aplicação de treinamentos bem como cursos, palestras, workshops na formação docente continuada, a identificação de potencialidades específicas de cada indivíduo, como até mesmo gerenciar conflitos quando necessários, e a correta orientação para que cada um possa atuar da melhor maneira possível – tanto para si quanto para a empresa, sempre mantendo o engajamento de todos colaboradores e comunidade, entre outras funções.

Para Murbach e Hamermüller (2014), a escola é o ponto de encontro entre as políticas e as diretrizes do sistema e o trabalho direto na sala de aula, enquanto o diretor tem a atribuição de agregar sua organização interna, de forma a estabelecer relações positivas entre ambas. É de suma importância que as formas de encaminhamento das situações peculiares, ou não, ocorridas sobre o currículo, os métodos de ensino, as relações interpessoais de professores, pedagogos, alunos, funcionários, responsáveis e sua própria, sejam efetuadas sob o aspecto da mediação e incentivo ao bom relacionamento e atingimento da grande meta da escola: a aprendizagem dos alunos.

Para o SinProConhecer (2022), o termo “gestão” vem sendo utilizado como uma maneira de humanizar os aspectos gerenciais das organizações, que neste caso, escolares. Entretanto, não se trata de desqualificar o conceito de “administração”, que também é fundamental para o bom funcionamento de escolas, cursos e demais empreendimento.

Para Proesc (2020 apud Sorato 2020), a gestão escolar é uma espécie de modelo administrativo educacional elaborado pelas instituições de ensino. O objetivo é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, a competência educacional, aprimorando o ensino. O objetivo da gestão escolar é aplicar princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da unidade escolar e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes.

Ao definir a gestão como elemento de grande importância, a unidade escolar adquire a capacidade de se concentrar no crescimento, da coordenação e da organização das condições básicas entre unidade escolar, comunidade e colaboradores com o objetivo de participação de todos. Porém a realidade ainda é bem diferente da teoria. Muito ainda há de ser ensinado e aprendido para que seja alterado esse modelo de gestão centralizadora.

2.1 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização desse estudo utilizou-se como instrumento de pesquisa: artigos, obras, citações e relatos de pesquisadores e autores sobre o tema abordado já registrados na literatura. Uma coleta de informações e dados desses registros foram analisados, sistematizados e reescritos.

Sendo este estudo uma pesquisa de revisão de literatura, todos os instrumentos analisados, específicos utilizados de forma correta, auxiliaram no alcance dos objetivos almejados deste estudo sem inferência e interpretação errônea.

2.2 DISCUSSÃO

Diante das informações obtidas referente ao tema abordado, este estudo apresenta um campo mais maduro para discussão, visto que há grande número de estudos disponíveis na literatura investigando conceitos, seus supostos benefícios, limitações e ampliação para futuras pesquisas. Também tem a finalidade de contribuir para incitar a reflexão sobre a era tecnológica e a educação, formação docente continuada.

Todos os artigos, obras, trechos de obras, citações selecionadas referem-se às publicações brasileiras. Após leitura e fichamento dos documentos selecionados, foi feita uma análise e escrita sobre educação, políticas públicas e gestão democrática. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de haver mais pesquisas sobre o assunto, por ser um tema amplo e de grande importância na aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gestão escolar e administração escolar como vistas neste artigo são totalmente diferentes, mas que conversam entre si. Enquanto a administração se incube dos processos, metas, objetivos, finanças; a gestão envolve essas tarefas com o lado humano, o ato de gerir pessoas.

A educação como uma das principais bases da sociedade, necessita ter profissionais engajados, corpo discente, comunidade, pais e responsáveis sempre participativos. Lutando pelos seus direitos e deveres.

As metas e obrigações, todas voltadas para a Educação de qualidade devem estar em consonância com o PPP da unidade escolar, em que teoria precisa estar ligada a prática pelas pessoas que o cercam. Para a transformação dessa realidade, em que se fala em gestão democrática, mas que na prática acontece diferente, ainda há uma gestão centralizadora de poderes, e sendo assim, há necessidade de engendrar a práxis da democracia na educação brasileira.

Conclui-se que a prática da gestão escolar é voltada a execução de tarefas, metas e cumprimento de objetivos e dita como gestão democrática, que muitas vezes nem um colegiado é apresentado como voz na unidade escolar. A gestão democrática que os centralizadores como ensinados delegam e os membros exercem sem questionamentos, desde que resultados almejados sejam alcançados, o sistema funciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 8. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. – (Série legislação; n. 102)

A TENDA DO SABER. 2022. Disponível em: https://www.bing.com/search?q=a+tenda+do+saber&cvid=b74a8975488e4d489f22e5ffc9e6487a&aqs =edge..69i57j69i60l2.2672j0j4&FORM=ANAB01&DAF0=1&PC=NMTS. Acessado em: 08/02/2022.

MURBACH, HAMERMÜLLER, ADMINISTRAÇÃO OU GESTÃO ESCOLAR: QUAL A VISÃO E PRÁTICA DOS MEMBROS DOS SEGMENTOS DA GESTÃO. Versão Online ISBN 978-85-8015-080-3 Cadernos PDE. 2014. Disponível em: 372388092-2014-ufpr-ped-artigo-andrea-de-fatimabueno-murbach-pdf.pdf. acessado em: 08/02/2022.

RENAN, Andrey. Gestão democrática. 2014. Disponível em: gestão democrática - artigos científicos - andreyrenan (trabalhosgratuitos.com). Acessado em: 08/02/2022.

_____. Sinpro Conhecer. 2022. Disponível em: Sinpro Conhecer (sinprolondrina.com.br). Acessado em: 08/02/2022.

SORATO, Patrícia dos Santos Manenti. Visão para as práticas da gestão Escolar. Centro universitário leonardo da vinci – Uniasselvi. Licenciatura pedagogia (flx 0607). 2020. Disponível em: PAPER ESTÁGIO GESTÃO EDUCACIONAL | Passei Direto. Acessado em: 08/02/2022.

NASCIMENTO, Francimária Santana de Sousa. Gestão Escolar: A Importância Da Gestão Democrática E Participativa Nas Escolas Públicas Brasileiras. Disponível em: Gestão Escolar: A importância da gestão democrática e participativa (nucleodoconhecimento.com.br). Acessado em: 12/02/2022.

RELAÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NOS EIXOS APRENDER E ENSINAR

SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

RESUMO

Psicopedagogia é uma ciência aliada a diversos saberes de Psicologia, Psicanálise, Filosofia entre outas áreas que contribuíram ao seu percurso, sua intervenção contribui ao desenvolvimento do sujeito mediante suas dificuldades na aprendizagem, seja no âmbito escolar, clínico, hospitalar, familiar que serão apontadas suas áreas de atuação no decorrer. Este artigo é desenvolvido através de um levantamento bibliográfico, considerada pesquisa qualitativa devido a forma que este estudo é feito, houve uma coleta de dados que tragam um conhecimento pertinente ao tema. Usou-se os atores Barone, et al ... (); Coll, et al (2004); Gonçalves (2007); Nogueira (2013); Oliveira (2009) e (2014); Silva (2012). Justifica-se este tema pela necessidade em conhecer outras ferramentas e construir um novo saber mediante a área educacional. Conclui-se a necessidade de mais estudos e pesquisas frente ao tema, pois há uma amplitude de questões a serem apontadas quanto aos meios possível de aprender e a forma de que o sujeito internaliza sua vivência e saber sistemático.

PALAVRAS-CHAVE: Sujeito. Aprendizagem. Contexto. Sistêmico. Concepção.

ABSTRACT

Psych pedagogy is a science allied to several pieces of knowledge from

psychology, psychoanalysis, philosophy among other areas that contributed to its course, its intervention contributes to the development of the subject utilizing its difficulties in learning, whether in the school, clinical, hospital, or family contexts. this article is developed through a bibliographical survey, considered qualitative research due to the way this study is done, there was a data collection that brings pertinent knowledge to the theme. it was used actors Barone, et al (); coll, et al (2004); Gonçalves (2007); Nogueira (2013); Olivera (2009) and (2014); silva (2012). this theme is justified by the need-to-know other tools and build a piece of new knowledge through the educational area. it is concluded the need for further studies and research on the subject, because there is a range of issues to be pointed out as to the possible ways of learning and how the subject internalizes his experience and systematic knowledge.

Key words: subject. learning. context. systemic. conception.

RESUMEN

La psicopedagogía es una ciencia aliada a varios conocimientos de la psicología, el psicoanálisis, la filosofía entre otras áreas que contribuyeron a su curso, su intervención contribuye al desarrollo del sujeto utilizando sus dificultades en el aprendizaje, ya sea en la escuela, la clínica, el hospital, o los contextos familiares. este artículo se desarrolla a través de una encuesta bibliográfica, considerada una investigación cualitativa debido a la forma en que este estudio se realiza, hubo una recolección de datos que aporta conocimientos pertinentes al tema. se utilizaron los actores barone, et al (); coll, et al (2004); gonçalves (2007); nogueira (2013); olivera (2009) y (2014); silva (2012). este tema se justifica por la necesidad de conocer otras herramientas y construir una pieza de nuevo conocimiento a través del área educativa. se concluye la necesidad de nuevos estudios e investigaciones sobre el tema, porque hay una serie de cuestiones a señalar en cuanto a las posibles formas de aprendizaje y cómo el sujeto internaliza su experiencia y conocimiento sistemático.

Palabras clave: sujeto. aprendizaje. contexto. concepción sistémica.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar a Psicopedagogia seu papel no desenvolvimento do ser humano, tendo como ponto de partida sua atuação multidisciplinar, utilizando os conhecimentos de Psicologia, Psicanálise, Filosofia, Sociologia para lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo sujeito.

Delimita-se este tema nos diversos aspectos que trata a Psicopedagogia abordando seu conceito histórico, função social e meios de intervenção. O objetivo Geral deste estudo é compreender e desenvolver um saber a respeito do que seja a Psicopedagogia com ponto de apoio na atuação como profissional da área educacional, através de um levantamento de informações e leituras relacionadas ao assunto.

Justifica-se o desenvolvimento desta explanação para a busca de novos saberes e compreender a importância da

Psicopedagogia como recurso diante dos desafios inerentes seja no âmbito educacional ou atendimento de uma clínica.

Esta pesquisa é feita de modo bibliográfica, qualitativa em que as coletas de dados foram feitas através de materiais relacionados ao tema, em livros, artigos midiáticos e uma leitura analítica entre o que é a psicopedagogia, formas de atuação, e o sentido do que é aprender.

O artigo está estruturado no resumo, introdução e desenvolvimento em que retrata os aspectos da aprendizagem, pois esta é entendida dos processos internalizados pelo ser humano e

interferem ou influenciam sua forma de lidar com o mundo e a sociedade em si. E, no subtítulo da sequência discute-se os olhares da intervenção do psicopedagogo, o que ressalta em considerar o sujeito como um todo e não responsável pela sua limitação, é importante que o indivíduo seja compreendido para uma intervenção dinâmica e efetiva.

Na conclusão seguem-se os resultados desta pesquisa bibliográfica na compreensão e importância deste estudo e na sequência, as referências utilizadas para o direcionamento desta atividade acadêmica.

PSICOPEDAGOGIA E SUAS PECULIARIDADES

Psicopedagogia é uma área de intervenção com suas peculiaridades, baseando-se em conhecimentos advindos da Psicologia e Pedagogia, intervindo, no processo de aprendizagem do sujeito, ela atua de modo institucional e clínico, conforme Castanho, sua atuação é de modo interdisciplinar realizando conexões entre Filosofia, Psicologia, Psicanálise, Linguística entre outras. Há também a atuação da Psicopedagogia em:

Psicopedagogia familiar, ampliando a percepção sobre o processo de aprendizagem sobre os filhos, resgatando a família no papel educacional, complementar à escola [...]Psicopedagogia empresarial, ampliando formas de treinamento, resgatando a visão do todo, as múltiplas inteligências, trabalhando a criatividade e os diferentes caminhos para buscar saídas, desenvolvendo o imaginário [...]Psicopedagogia hospitalar, possibilitando a aprendizagem, o lúdico e as oficinas psicopedagógicas com os internos; Psicopedagogia escolar, priorizando os diferentes tipos de projetos. Busca da identidade da escola Definições de papéis na dinâmica relacional em busca de funções de identidades, diante do aprender. Instrumentalização de professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante das novas formas de aprender. Reprogramação curricular, implantação de programas e sistemas avaliativos; Oficinas para vivência e novas formas de aprender Análise de conteúdo e reconstrução conceitual Releitura, ressignificando sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo; Papel da escola no diálogo com a família (FAGALI (s.a.) apud BOSSA (2000, p. 89) apud OLIVEIRA (2014, p. 32).

Um dos maiores desafios a serem vencidos são as dificuldades em aprender, diagnosticados na tenra idade, o surgimento da Psicopedagogia tem uma trajetória nova.

Historicamente a Psicopedagogia

vem se consolidando como area interdisciplinar voltada prioritariamente para a compreensão e a intervenção nos processos de indivíduos e grupos, nos vários contextos sociais, culturais e institucionais em que a aprendizagem ocorre. Assim a psicopedagogia considera a complexidade do tema em estudo e a necessidade de aprofundamento do conhecimento, para o qual busca subsídios em várias outras áreas, como a Filosofia, a Psicologia, a Psicanálise, a Linguística, a Antropologia e a Sociologia. (CASTANHO, 2011, p.14).

Contextualiza-se o papel da aprendizagem imprescindível para o desenvolvimento do sujeito, o aprender é notado como internalizar-se; abstrair-se das experiências vividas. Estudiosos como Piaget, Ausubel, Vygotsky e Brunner conceituam a aprendizagem como primor do desenvolvimento humano- seja biológico, psíquico e emocional. Ao tratar do que seja a

Psicopedagogia, analisa-se sua atuação de modo interdisciplinar,

O objeto de estudo é o processo de aprendizagem, o processo utilizado pelo sujeito enquanto construtor de seu conhecimento. Algumas pessoas, ao estudarem aprendizagem, entendem que o contrário da aprendizagem é a dificuldade da aprendizagem, mas não entendo desta forma, o contrário da aprendizagem é a não aprendizagem. (NOFS, 2009, apud OLIVEIRA, 2009, p.20).

Atribui a área de Psicopedagogia o desenvolvimento das habilidades e competências sobre o sujeito. Norteando-se pelo respeito as diferenças de ser (cultural, ambiental, sexual, religiões, limitações); priorizando as ações que tratam dos direitos humanos, visando a potencialidade da aprendizagem do indivíduo; valoração dos saberes, trabalho coletivo; pensamento reflexivo; crítico e transformador. Dessa forma, Bossa (2007), citado por Silva (2012) ressalta que esta área visa a aprendizagem através do processo biológico, afetivo e social, acreditando que as relações do sujeito com o meio em que vive influenciam seu desenvolvimento.

A psicopedagogia é muito conhecida através da sua avaliação e diagnóstico feita pelos profissionais da área, que usam conhecimentos da psicanálise; comportamental; além do que é vista de um modo interdisciplinar, atuando junto a outros agentes da saúde, quando se trata na sua atuação clínica e institucional.

Ao tratar de modo institucional, é visto, além da questão diagnóstica quanto ao sujeito, o Psicopedagogo deverá ter um olhar mais amplo e sistêmico, observando as várias vertentes que fazem parte do contexto de vida do aluno, seja na escola, no âmbito social ou familiar.

O contexto histórico da Psicopedagogia iniciou-se na Europa no século XIX, no qual despertou o interesse pelas crianças com limitações ou necessidades especiais, advindas junto ao desencadeamento da revolução Industrial, neste período faziam-se testes de inteligências para avaliar o nível quociente. Centros psicopedagógicos foram criados em 1946, atuando de modo paliativo (intervenção médica) e pedagógico, unindo conhecimentos da Psicologia, Psicanálise e

Pedagogia, objetivando a readaptação das crianças consideradas fracassadas na escola.

"Pedagogia Curativa passou a ser definido como sendo terapêutica para atender crianças e adolescentes desadaptadas que embora inteligentes, tinham maus resultados escolares". (SILVA, 2012, p.17).

O surgimento da Psicopedagogia no Brasil teve influência da Europa e Argentina – o problema de aprendizagem era visto de modo orgânico, no qual a criança era vista como responsável pela sua limitação.

Somente a partir da década de 70, conforme Bossa (2007) citado por Silva (2012) foi possível configurar as dificuldades em aprender partindo de um contexto sociopolítico. Na Argentina, a Psicopedagogia surgiu devido aos Psicólogos na época não terem o direito a clinicar, utilizaram a educação como meio de atuarem, partindo da demanda que é a dificuldade em aprender, visando trabalhar funções egóicas como memória, percepção, atenção, motricidade.

(SILVA, 2012).

No Brasil, por volta dos anos 70, alguns profissionais preocupados com os altos índices de evasão escolar e repetência, engajado nos estudos das causas e intervenções dos problemas educacionais relacionados ao fracasso escolar trouxeram da França para a Argentina os aportes teóricos sobre a Psicopedagogia. Mais recentemente, isto é, desde 1980 até hoje, passamos a conceber o fracasso escolar também com problemas de

"ensinarem", e não somente de aprendizagem. Estas contribuições foram trazidas para o Brasil, tanto por meio de palestrantes oriundos da França para a Argentina, como por meio de professores que participavam de palestras, cursos a respeito das experiências psicopedagógicas voltada para educação. (GONÇALVES, 2007, p.21).

Observa-se que o papel da Psicopedagogia no Brasil dá um aporte ao processo de ensino e aprendizagem, contudo, o profissional não atua avaliando através de testes psicológicos, uma vez que estes são da arcada de um psicólogo, ao contrário da Argentina. Porém utiliza-se de meios e processos que contribuam num diagnóstico e ajude o sujeito a ter sua autonomia sobre sua vida. Mas antes de aprofundar sobre as intervenções da Psicopedagogia, há de se questionar o que seja a aprendizagem na vida do ser humano, portanto, indaga-se: o que é o aprender?

Aprender e o Ensinar

Ao tratar da Psicopedagogia, que surgiu devido à demanda dos problemas de aprendizagem, é importante esclarecer o conceito do ensino e da aprendizagem, importante fatores para o desenvolvimento humano, já que faz parte da sociedade e do indivíduo aprender com sua vivência.

No entanto no ambiente escolar são perpassados os conhecimentos científicos, organizados e sistemáticos. Sabe-se das teorias de aprendizagem que tratam do ser humano e sua relação com a cognição. Tem-se Piaget, Vygostky, entre outros pesquisadores deste contexto que contribuíram para a compreensão do aprender. Indo de encontro ao que diz Rubinstein (2012) considera que a Pedagogia Relacional da Linguagem é considerada uma percussora para a Psicopedagogia, pois retra-

ta o modo que o aluno se relacionava com a leitura e escrita, uma vez que estas são instigadas ao processo de aprender do âmbito escolar que muitas vezes quando o aluno não é bem sucedido é dito como fracassado. Entende-se:

Os profissionais que tratavam das dificuldades de Aprendizagem começaram a perceber que toda relação educacional envolve uma relação transferencial entre os envolvidos e que ela faz parte da intervenção, produzindo efeitos essa. [...] quando o educador acredita na possibilidade de o aprendiz mudar, as transformações têm mais chances de ocorrer. [...] essa condição paradoxal, de aceitar o limite e desejar a mudança, é o nosso ponto de partida é o que permitirá, talvez, mobilizar o sujeito, ajudá-lo a sair de seu aprisionamento. (RUBINSTEIN, 2012, p.18).

"O ponto de partida da Psicopedagogia é a aprendizagem e a relação do Sujeito nesse processo." (RUBINSTEIN, 2012, p.19), psicopedagogo tem como papel, resgatar na criança sua potencialidade, sublimando as dificuldades e que o aluno lide da melhor forma com as mesmas.

[...] fala-se de uma psicopedagogia institucional propondo uma atuação preventiva dentro da instituição escolar, objetivando instrumentalizar a criança como um todo. Falase, ainda, de uma orientação psicopedagógica e, a partir dessa perspectiva, tanto a psicopedagogia clínica bem como a institucional estão referidas, visto que a orientação psicopedagógica é compreendida como processo pelo qual se possibilitam condições promovem o desenvolvimento do indivíduo. (GONÇALVES, 2007, p.34).

É importante saber que na teoria piagetiana o desenvolvimento cognitivo é uma sucessão de estágios caracterizados em esquemas, no qual se adaptam agregando mais saberes, na medida em que ocorre o aprendizado. No qual se for investigar, não apenas pela genética, mas conforme estudos de Piaget, a criança tem o seu período de maturação, durante os estágios que ocorrem na medida em que esta cresce e se desenvolve.

Contudo torna-se preponderante a interação do sujeito com o objeto de estudo, para que ocorra a assimilação, acomodação e equilíbrio através desta estrutura organizacional dos esquemas.

O equilíbrio é um fator interno, porém não geneticamente programado. É segundo Piaget, um processo de autorregulação, ou seja, uma série de compensações ativas do sujeito como reação a perturbações exteriores. O processo de equilíbrio é na realidade, uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental: todos os organismos vivos mantêm um certo estado de equilíbrio nos intercâmbios com o meio, como fim de conservar sua organização interna dentro de alguns limites que marcam a fronteira entre vida e a morte. [...] as formas de pensamento construídas no transcurso do desenvolvimento [...] são para Piaget, verdadeiros mecanismos de regulação, encarregados de manter um certo estado de equilíbrio nos intercâmbios funcionais ou comportamentais produzidos entre a pessoa e seu meio físico e social. (COLL, ET AL, 1996, p.108)

Por sua vez Vygotsky trata da Zona do desenvolvimento de nível proximal, com perspectivas na medida que o sujei-

to desenvolve uma tarefa com auxílio, a assimila-a e procura fazer de sua própria autonomia realizar esta atividade.

Conforme Rubenstein (2012) o terapeuta –psico – tem objetivo em provocar modificações internas no aprendiz, contudo, dependerá de como o sujeito internalizará as experiências vivenciadas, que podem dar um resultado de longo prazo, mas que ainda assim a sua relação com o processo - o desejo – em aprender dependerá dele, por isso o autor trata da Pedagogia Relacional.

Durante o processo interventivo observa-se que muitas vezes a escolha de uma proposta por parte do aprendiz tem um sentido que o afeta particularmente, promovendo implicação. Cabe ao terapeuta estar atento às escolhas para, por meio delas, alcançar os objetivos do tratamento. Algumas vezes, uma criança faz uma escolha aparentemente irrelevante, porém, dependendo de como for vivida a experiência pela dupla terapeuta/cliente, ela poderá ser fundamental para o processo de mudança. (RUBENSTEIN, 2013, p. 23).

Olhares e Intervenções do Psicopedagogo

De acordo com Oliveira (2014) a Psicopedagogia intervém, diagnostica e atua sobre a aprendizagem do ser humano. “A ressignificação do saber sobre a aprendizagem requer do estudioso um aprofundamento em teorias que deem conta de um ser humano que se relaciona com um mundo em constante movimento”. (OLIVEIRA, 2014, p.18). Esta assume um amplo leque de atuação seja em área institucional e escolar, em tarefas de modo preventivo, orientação e manejo de estratégias para tratamento no sujeito.

Nisso entende-se que o homem é sistêmico – é um reflexo – do que vivenciou e internalizou, sendo atemporal e histórico, por isso a Psicopedagogia trata a aprendizagem não apenas como um processo, mas algo fenomenológico em que há uma promoção das habilidades e dificuldades que limitam tanto do ponto de vista biológico, como social ou cultural.

Jorge Visca, que postulou a linha teoria da Epistemologia Convergente, possibilitando uma leitura do processo de aprendizagem, entende-se esse processo à luz de sua teoria e

o realiza pela integração da Escola de Genebra, da Escola Psicanalista e da Psicologia Social. Apresenta a aprendizagem como um esquema evolutivo com base interacionista, estruturalista e construtivista. Aprendizagem, portanto, é o “resultado de uma construção (princípio construtivista) dada em virtude de uma interação (princípio interacionista) que coloca em jogo a pessoa total (princípio estruturalista)”. (VISCA, 1988, p. 56 apud OLIVEIRA, p.165, 2009).

Observa os modos de aprendizagem apresentados por Oliveira (2014) a autora apresenta alguns citados por Visca, ressaltando mais uma vez que o ser humano se constitui de tudo o que lhe relaciona.

Protoaprendizagem: é uma aprendizagem baseada nas primeiras relações vinculares: afetivas e cognitivas;

Deuteroaprendizagem: interação e troca do sujeito, processo de assimilação e acomodação, conforme Piaget, dando a

plasticidade dos relacionamentos.

Aprendizagem Assistemática: a aprendizagem acontece sem metodologias, ou norteamento, ela acontece na medida em que o sujeito se envolve e relaciona-se no seu contexto social.

Aprendizagem Sistemática: transforma sua vivência (bens culturais) em bens pedagógicos: leitura, escrita ou conceitos matemáticos, por exemplo.

Analisando estes conceitos em aprendizagem citados por Visca (1988) apud Oliveira (2012), considera-se que o profissional Psicopedagogo intervenha de modo integrativo, causando mudança de paradigmas, é interessante ressaltar que o ser humano é um engajamento do que se aprende, vive e internaliza, no qual isto se refletirá no seu comportamento e forma de agir no mundo, cabendo ao psicopedagogo esse olhar peculiar frente ao sujeito:

A proposta psicopedagógica de compreensão e intervenção junto às dificuldades de aprendizagem leva em conta todo o referencial de atitude operativa e ampliação do olhar sobre o objeto da Psicopedagogia. Esse subsídio procura levar o Psicopedagogo a ter uma visão diferenciada sobre a aprendizagem, desresponsabilizando o portador da dificuldade, ampliando as possibilidades de vislumbrar sua potencialidade e habilidades, encobertas pela estagnação nas suas relações com o conhecimento. (OLIVEIRA, 2009, p.150).

A autora explica para o planejamento da intervenção é preciso analisar a dificuldade que o sujeito apresenta (sintoma), incluindo o seu contexto de vida. Os passos descritos baseiam-se em num levantamento de hipóteses, após uma entrevista e anamnese, analisando este sintoma através de uma investigação, um levantamento de instrumentos que contribuam para esta análise e que seja uma tarefa relacionada a melhor maneira de minimizar sua limitação. E, por fim faz-se a devolutiva e o informe do diagnóstico, para depois intervir. "[...] não há uma relação causa-efeito [...], mas, sim, há um contexto que envolve o ser aprendente e o "objeto" a ser analisado e compreendido" (OLIVEIRA, p.104, 2009).

Por isso, Ginè citado por COLL et all (2004) retrata da importância em formular instrumentos que de fato possa ter respostas educativas na sua melhora, uma vez que o modelo vigente usado até então é descontextualizado, mais uma vez tratemos de olhar sobre a subjetividade e as aprendizagens relacionais e internalizados pelo sujeito para sanar suas problematizações ou contribuir em sua autonomia.

Ao explorar o problema apresentado o autor sugere analisar os aspectos referentes ao grau de desenvoltura do aluno assim como as próprias condições de limitação, sua relação com a família, escola e colegas, questões curriculares também são incluídas. É importante, como sugerido por Coll et all (2004) que o protocolo deve se nortear em uma reflexão que trate pelas causas que o sujeito não aprende, aos conteúdos, procedimentos e atitudes a serem levadas em consideração para o atendimento. E lembrar-se também do ajuste necessário frente a proposta educacional, sempre indo de encontro ao ritmo de aprendizagem. "[...] se trataria de obter informações sobre a combinação de processo cognitivos, motivacionais e

afetivos [...] é indispensável para tomar decisões sobre ajudas necessárias para facilitar seu progresso pessoal e acadêmico". (COLL, ET ALL, 2004, p.283).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender muitas questões sobre o papel da Psicopedagogia e suas formas de atuação (familiar, escolar, hospital, clínica, entre outros âmbitos). Durante este trabalho abordou-se o sobre processo de aprendizagem do sujeito e meios que um psicopedagogo pode atuar auxiliando no seu desenvolvimento.

Dito anteriormente, a Psicopedagogia surgiu diante do interesse em crianças com limitações ou necessidades especiais, isso no período da revolução industrial, e, consequentemente estudos relacionados a ela tornaram-se estruturados e instigam muitos profissionais da área de saúde e educacional, uma vez que sua atuação é multidisciplinar e solicitada muitas vezes no âmbito escolar, ou clínica.

Num primeiro momento, percebe-se a necessidade em ter um olhar sobre o ser humano, pois o homem é multifacetado, pluridimensional e suas vivências internalizam seu modo de agir e aprender no mundo, pois ao lidar no contexto da Psicopedagogia não há como não recorrer à leituras psicanalíticas, filosóficas, psicológicas, além das teorias de aprendizagem (que são inúmeras) para compreender a dimensão plural que este profissional pode atingir.

Assim torna-se importante este olhar sobre as formas de intervir, durante a construção do diagnóstico, observa-se o sintoma, investiga sobre o mesmo usando instrumentos que avaliem o nível cognitivo da criança, em testes que o psicopedagogo pode trabalhar, e, além da entrevista observar o contexto que a criança, adolescente e adultos estão inseridos para fazer os ajustamentos necessários quando realizar a devolutiva.

Portanto a função de um Psicopedagogo é promover mudanças internas no sujeito, fazendo com que haja um resgaste de sua própria autonomia, minimizando os impactos de suas limitações, por isso a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento e aprendizado.

Sugere-se mais estudos sobre o tema, principalmente nos contextos em que a aprendizagem é vista e percebida além de delimitações sobre os instrumentos utilizados durante a aplicação dos mesmos e as intervenções no atendimento clínico.

REFERÊNCIAS

BARONE, L M C; MARTINS, L C B; CASTANHO, M I S. Psicopedagogia: teorias da aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI. Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GONÇALVES, L dos S. Psicopedagogia: Formação, identidade e atuação profissional. Campinas: PUC, 2007. Disponível em: < http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/monografias/Luciana%20dos%20Santos%20Goncalves.pdf> Acesso em 16.07.2019.

NOGUEIRA, M O G. Psicopedagogia Clínica: caminhos teóricos e práticos. Curitiba: Intersaberes, 2013.

OLIVEIRA, M A C. Intervenção Psicopedagógica na Escola. Curitiba: IESDE, Brasil, 2009.

_____, M A C. Psicopedagógica: a instituição educacional em foco. Curitiba: Intersaberes, 2014.

SILVA, K C. Introdução à Psicopedagogia. Curitiba: Intersaberes, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NA SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS DO EDUCANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE ROSA RODRIGUES AFONSO

RESUMO

Este artigo tem como objetivo abordar o tema das Dificuldades de Aprendizagem no ensino fundamental I , no intuito de se comprovar a necessidade de união entre pais / familias et escola / pedagogo para que os educandos tenham sucesso na vida escolar , refletindo sob a relevância das principais formadoras do educando como um possível e viável caminho para a superação de tais obstáculos , para a realização do presente artigo utilizamos as vivencias diárias dentro do contexto escola e recorremos à pesquisa bibliográfica com o intuito de obtenção de embasamento teórico sobre o tema , visando enaltecer a individualidade e ritmo peculiar de cada educando e comprovar a real necessidade do apoio de todos no desenvolvimento da aprendizagem em todas as etapas da vida escolar . Propondo a reflexão para auxiliar o docente no cotidiano escolar compreendendo que muitas são as causas , portanto mais do que adaptar o currículo , propor novas estratégias , trabalhar com a ludicidade , precisamos olhar de forma atenta a história do educando , como são as suas construções familiares ou seja , quais são as barreiras impeditivas no avanço da aprendizagem e como o núcleo familiar lida com tal situação . Muita mais do que procurar culpados queremos ressaltar que tanto escola quanto família são responsáveis no processo de aprendizagem do educando e precisam desempenhar seus papeis para o desenvolvimento integral do mesmo, garantindo as condições necessárias e preservando os seus direitos constitucionais.

Palavras–chave: Dificuldade de Aprendizagem. Educando. Docente.

1 – INTRODUÇÃO

Compreendendo a amplitude e relevância do tema, este trabalho procura desvendar as dificuldades de aprendizagem, sem responsabilizar o educando pelo fracasso escolar e sim destacando os papeis que cabem a escola e a família.

D'Antino (1988, p.31) afirma que "Enquanto microestrutura, a família foi, e continuará a ser, o primeiro e mais importante berço do indivíduo, tendo como função original satisfazer a todas as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança ".

Perrenoud a descreve: " [...] eles são muito diferentes uns dos outros. Cada um deles é produto de uma história de vida, de uma cultura, de uma condição social,

que determina sua relação com a escola e o saber. A competência dos professores consiste em aceitar os pais como eles são em sua diversidade. "

Desta forma cabe ao pedagogo não o papel de substituir a família, mas envolve lá no processo através de orientações e esclarecimentos, entendendo que a partir desta união se torna possível a formação integral do aluno.

A elaboração desta pesquisa partiu da tentativa de conhecer e entender os fatores que determinam as dificuldades de aprendizagem, pretendendo colaborar para a melhoria do processo do ensino e aprendizagem,

Propondo a reflexão partindo da heterogeneidade dos alunos, compreendendo os fatores internos e extemos nos quesitos de capacidades, motivações, interesses, ritmos, estilos de aprendizagem e relações pessoais, referindo se a atuação dos profissionais da educação na tentativa de amenizar e de garantir os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente lei 8069/90 no seu artigo 53.

É um direito de toda criança brasileira de qualquer classe social, raça, sexo, localidade estudar e permanecer em uma escola com boas condições, conduzir o seu desenvolvimento e preparando os para o exercício de sua cidadania, e acesso ao esporte, cultura e ao lazer. (Artigo 53 da lei 8069/90) do Estatuto da criança e adolescente.

Apoiados na concepção de Vygotsky que reconhece a aprendizagem como apropriação e reelaboração do conhecimento historicamente construído. Nesta perspectiva, o meio influência o desenvolvimento da criança e o rendimento escolar está atrelado a fatores econômicos, contexto histórico, método de ensino e família.

Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Neste aspecto, sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará mais flexível, perceberá seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades.

Para que o processo de aprendizagem transcorra naturalmente precisamos repensar os termos do currículo escolar como fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e social do educando.

A este respeito esclarece Moreira e Candau (2007, p.118), " estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos / nossas estudantes. Currículo associa-se, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas

2 - DESENVOLVIMENTO

2.1 JUSTIFICATIVA

A proposta deste tema justifica se em compreender o papel do pedagogo em relação as dificuldades de aprendizagem ocorrida no ensino fundamental I com a perspectiva de reflexão , considerando a formação integral do educando .

Objetivando romper com as práticas escolares que não respeitam a diversidade presente no âmbito escolar , enten-

dendo que para superar tais desafios se faz necessário que esse processo ocorra com afetividade e conhecimentos científicos por parte dos docentes , no sentido de proporcionar uma educação de qualidade , visando o reconhecimento individual de cada aluno e o meio em que está inserido

. Compactuamos com a afirmação de Colello (2012 , p.97) " Grande parte do fracasso escolar , e ainda hoje , tributário de um sistema impessoal que , desconsiderando as diferenças individuais ou culturais , volta- se apenas para o grupo de alunos já em sintonia com o universo escolar .

Para o reconhecimento das dificuldades de aprendizagem é necessário saber os fatores que nela interferem e os seus significados , o tempo de assimilar aquilo que está sendo ensinado , ou seja , trata se de uma mudança relativamente continua na capacidade ou disposição do homem resultante de uma atividade e que não pode ser atribuida ao processo de crescimento e amadurecimento do próprio individuo .

Desta forma escola e familia são formadoras e responsáveis pelo processo de aprendizagem do educando , a este respeito Néreci (1972 , 12) afirma : " A influência da familia , no entanto , é básica e fundamental no processo educativo do imaturo e nenhuma outra instituição está em condições de substitui - la . "

Tal reconhecimento possibilita interpretar de forma coerente que o processo de ensino aprendizagem não fica somente a cargo da escola , que deve valorizar os saberes do aluno e oportunizar reais chances de o mesmo expor sua potencialidade sem ser rotulado .

Neste sentido Campos (1993 , p.2) reforça . Assim , consideramos que é necessário um esforço para que a utilização de rótulos seja reduzida e , se possível , extinta em nossas escolas . Isto envolve , certamente , a busca da compreensão das caracteristicas individuais do aluno e dos fatores intra ou extraescolares que contribuem para o seu rendimento insatisfatório No entanto esta realidade muitas vezes é distorcida , amparados pela legislação podemos afirmar que o pedagogo possui formação para compreender o educando em suas especifidades , segundo Libânco (1996 , p.127) " o professor pedagogo pode atuar em várias áreas distintas , buscando sempre a promoção dos saberes aos educandos " , no entanto não pode ser o único responsável pelo processo de ensino / aprendizagem .

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

É fundamental que cada criança seja vista e tratada como única , respeitada na sua singularidade , nas suas aptidões , e também em suas limitações , isto significa respeito ao ritmo de cada criança .

Importante deixar claro que as dificuldades de aprendizagem não podem ser relacionadas com as incapacidades de aprendizagem . A fim de evitar enganos utilizaremos a visão esclarecedora de Guerra (2001) crianças com dificuldades de aprendizagem não são deficientes , apenas demonstram dificuldades para aprender .

Desta forma a escola precisa adaptar o seu currículo contribuindo para o

desenvolvimento integral do aluno propondo práticas significativas e estratégias diferenciadas aliadas aos interesses e anseios da comunidade em que está inserida .

Partindo do pressuposto que a educação não pode ser igual para todas as crianças , é preciso construir trajetos escolares diferenciados , e ao pedagogo cabe à reflexão de nortear se da motivação do educando para despertar o interesse , criando estratégias que possibilitem utilizar a criatividade e espontaneidade , para que todos participem e que possam ser analisadas pelos seus avanços e progressos de forma individualizada .

Destacando a relevância da comunicação entre os participantes do processo de ensino aprendizagem , oferecendo condições ao educando de se tornar participante e tenha prazer em ir à escola , em estar na escola em percebê - la como significativa .

Com a consciência que a aprendizagem se inicia no contexto concreto da vivência social da família com todas as suas contradições , convém que o professor como mediador busque a interação com a familia do educando

2.3 – OBJETIVOS

2.3.1 GERAL

Analisar os papeis da escola e da familia como formadores , e , portanto , responsáveis por amenizar e até mesmo sanar com as dificuldades de aprendizagem

. 2.3.2 - ESPECÍFICOS

- Discutir a diversidade presente no âmbito escolar e o ritmo individual .

- Identificar boas práticas que levam em consideração as diferenças . .

- Determinar a relevância da familia no processo de ensino aprendizagem .

- Auxiliar os professores em sua prática docente .

2.4- HIPÓTESE

Como a escola e a familia se articulam para ajudar o aluno com dificuldades de aprendizagem ?

O educando de hoje está inserido em um contexto de modernidade quer seja em avanços tecnológicos , quer seja a visão da educação .

A esse respeito Carvalho (2004 , p.65) detine " educação de boa qualidade para todos e com todos buscando - se meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes , indistintamente " .

Atualmente o educando está amparado por leis que visam buscar a qualidade da educação , propiciando direitos ao educando na formação plena .

Inegável que com a entrada das mulheres no mercado profissional , a maioria das mães já não se dedicam a auxiliar os filhos nas tarefas de casa , poucas participam de reuniões e muitas quando chamadas a escola para serem informadas da situação do mesmo , comparecem com medo do conselho tutelar .

Devemos considerar a nova formação da familia que em muitos casos fogem da tradicional , quanto à participação dos pais consideramos praticamente inexis-

tente , em razão da nossa sociedade machista e o fato de muitas crianças serem criadas por avós .

Desta forma nas escolas públicas vemos esse distanciamento o que certamente em nada contribui para o avanço do educando , visto que a família e a primeira fonte de socialização da criança que precisa se sentir amada e segura para desenvolver - se em todos os aspectos .

A escola tem muitos componentes para ajudar o educando que apresente dificuldades de aprendizagem como : .

Um planejamento que considere e valorize a comunidade em que está inserido , levando em consideração os interesses e anseios de todos os que o cercam .

 Um curriculo que considere a diversidade e um planejamento com propostas reais e possíveis . .

A valorização do corpo docente , permitindo que todos participem e possam ser ouvidos nas suas angustias , duvidas e superações .

• Professores com formação inicial que contemplem as fases de aprendizagem e com conhecimentos científicos para separar as patologias das eventuais dificuldades que apresentem os alunos que possuem um ritmo diferenciado , uma família desestruturada incapaz de motiva - lo dentre outros . Assim necessário considerar a diversidade presente na sala de aula sem segregar .

A esse respeito citamos (Almario & Soares , 2015 , p.13) " [...] alguns processos de exclusão não são particulares apenas das pessoas com necessidades especiais , mas sim de todo aluno que apresenta alguma diferença que pode originar uma separação dele dos demais em seu grupo escolar .

Assim deve se buscar estratégias educacionais voltadas para a compreensão do aluno de forma individual , com conteúdos significativos , diversificando e adaptando as atividades para atender a todos , investindo na relação com os alunos e interagindo com seus pares no intuito de sanar ou amenizar as discrepâncias . A perspectiva é que de forma dialógica escola (pedagogo) , aluno e família precisam seguir articulados para superar tal quadro .

Desta forma acatamos a reflexão de Parolin (2003 , p.99) " Para aprender , uma criança precisa estar em contato com suas possibilidades , com seus limites , reconhecer os próprios desejos e estar disponivel para essa aventura- a aventura de desvelar o mundo

Cabe as familias também possibilitar esta aventura , incentivando e participando ativamente no processo de aprendizagem do educando com atitudes simples , como uma leitura de um livro , auxiliar nas tarefas de casa , zelando pela frequência e reconhecendo o pedagogo como um profissional habilitado e capacitado na criação de condições favoráveis para a superação das dificuldades .

Sabemos da existência de familias sem condições intelectuais para auxiliar os educandos , neste caso deve se manter uma relação cordial entre os envolvidos para que os mesmos possam ser assistidos de forma diferenciada , sem que o pedagogo exerça a função dos responsáveis, com a sensibilidade exigida.

2.5 - METODOLOGIA

Concordamos com Lakatos e Marconi (1992 , p.43) que definem pesquisa como " procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento cientifico e se constitui no caminho para descobrir verdades parciais " .

Assim apoiados em diversos autores e com a experiência no âmbito escolar procuramos refletir a respeito do tema

CONCLUSÃO

Ainda enfrentamos problemas gritantes em relação a escola e a familia , o pedagogo em sua formação inicial possui conhecimentos para desenvolver boas práticas centradas no educando , as escolas públicas em sua maioria recebem materiais pedagógicos e literários para o desenvolvimento de atividades significativas , assim como contemplam momentos coletivos para reflexões e formações objetivando a capacitação do corpo docente no enfrentamento a desafios e projetando estratégias , entretanto não tem disponibilidades de computadores suficientes para todos .

A família precisa demonstrar um interesse maior , incentivando , entendendo e valorizando o espaço escolar .

Somente na junção de esforços e diálogos teremos avanços e garantiremos os direitos previstos em leis que regem a nossa nação e orientam os rumos educacionais .

3- **REFERÊNCIAS**

ALMARIO , A. & Soares C. Juntos & Misturados : Refletindo inclusão na escola . São Paulo : Edição do autor , 2015 .

Barros , Célia S.G.Psicologia e Construtivismo . São Paulo : Ática , 1996

BRASIL . Ministério da Educação . Lei nº 9.394 , de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , LDBEN . Brasília : MEC , 1996 . Disponivel em em : < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?seque=7 > . Acesso em : Abril de 2021.

CAMPOS , Luciana M. Lunardi . A rotulação de alunos como Portadores de " Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem " : uma questão a ser refletida . In : Idéias : os desafios enfrentados no cotidiano escolar . São Paulo : Secretaria de Estado da Educação , 1997.P.125-39

CARVALHO , R. E. Educação inclusiva : com os pingos nos " is " .Porto Alegre : Meditação , 2013

COLLELO Silvia M.Gasparian . A escola que (não) ensina a escrever . São Paulo : Summus , 2012

DANTAS , H .; OLIVEIRA , M. K. Piaget , Vygotsky e Wallon : teorias psicogenéticas em discussão . São Paulo : Summus Editorial Ltda . , 1992

D'ANTINO , M.E.F. A máscara e o rosto da instituição especializada : marcas que o passado abriga e o presente esconde . São Paulo : Mennon , 1998 .

GUERRA , L.B. A criança com dificuldades de aprendizagem . Rio de Janeiro : Enelivros , 2002

MARCONI e LAKATOS , Marina de Andrade e Eva Maria . Metodologia do Trabalho Cientifico : procedimentos básicos ,

pesquisa bibliográfica , projeto e relatório , publicações e trabalhos científicos . 4. ed . revista e ampliada . São Paulo : Atlas , 1992 . MOREIRA , Antônio Flavio B & CANDAU , Vera Maria . Indagações sobre currículo : currículo , conhecimento e cultura . Brasília : MEC , secretaria de Educação Básica , 2007 .

PAROLIN , Isabel . As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares . Fortaleza : Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste , 2003 .

PERRENOUD , Philippe . A pedagogia na escola na escola das diferenças : fragmentos de uma sociologia do fracasso . Porto Alegre : Artmed , 2001 .

NÉRECI , Imideo G. Lar , escola e educação . São Paulo : Atlas , 1972 .

SOUZA , Evanira Maria . Problemas de aprendizagem : crianças de 8 a 11 anos . Bauru : EDUSC , 1996 .

VYGOTSKY , L.S. Psicologia Pedagógica . São Paulo : Martins Fontes . 2003

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 research 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 (BRASIL, 2010, p.18):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.

A presença das atividades lúdicas, que contemplam o brincar nas instituições de Educação Infantil é muito importante para o desenvolvimento integral da criança. É na escola que a criança entra em contato com as diferenças sociais e culturais existentes no grupo, amplia seus conhecimentos, é este o espaço onde a criança tem a possibilidade de interagir.

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", ainda que as brincadeiras livres lhes proporcionem a imaginação, o faz de conta e o estímulo à auto expressão, e as brincadeiras dirigidas propõem a elas o aprender brincando, o construir e o reconstruir.

Podemos observar através deste relato que as crianças gostam de ambos os tipos de brincadeiras, tanto as livres quanto as dirigidas. Percebe-se que quando brincam livremente a imaginação invade o mundo da criança, mas também surgem muitos atritos, brigas e disputas por brinquedos.

Quando dirigidas as crianças seguem outro tipo de comportamento. Nesse sentido, o professor deve ter conhecimento para possibilitar a variedade das atividades, planejando-as antecipadamente, buscando resultados.

Questionou-se ainda quais os brinquedos e os espaços disponíveis na escola para as brincadeiras A escola carece de brinquedos e jogos, porém a construção dos mesmos oferece as crianças o desejo de brincar. Os espaços são divididos entre o parquinho com brinquedos como: balanços escorregam, gangorras, caixa de areia, etc.; o saguão e o pátio dos fundos do ginásio onde se realizam no período esportivo as brincadeiras de roda, jogos de bola, etc.

A resposta demonstra a boa vontade da professora em confeccionar junto às crianças os brinquedos e jogos que a escola não disponibiliza, a fim de que esta carência de recursos não os impeça de brincar. Neste sentido, o professor precisa ser criativo, buscar auxilio dos pais, incentivando a construção de brinquedos através de projetos, realizando campanhas de arrecadação junto à comunidade e parcerias com alunos de outras turmas. Há inúmeras possibilidades, afinal não é preciso de materiais sofisticados e caros, podem ser simples, cabe ao educador preparar e organizar espaços e materiais para a sua aula.

As brincadeiras que as crianças mais realizam dentro do cotidiano escolar observado são as seguintes: constroem castelos na caixa de areia, jogam bola, participam de brincadeiras de roda, como "a canoa virou", lego, casinha, passa anel, pega-pega, cabra-cega, cobrinha com corda, atividades com bambolês, entre outras. Quando questionada se considera que o brinquedo contribui para a construção do conhecimento, a resposta foi a seguinte:

Sim. Certamente, o brinquedo oferece á criança a oportunidade de criar e recriar e obter o seu próprio aprendizado. Os brinquedos são parceiros que desa-

fiam 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-es-

paciais 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 incen-

tivam a aprendizagem; despertam o desejo; servem para todas as áreas de ensino, contribuindo muito para a educação absoluta do aluno.

Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de relevância para desenvolvê-la. (RAUL 2011 p. 27).

O jogo e a brincadeira traz uma ampla capacidade de entendimento para a criança, são de extrema valia para o crescimento do aluno, pois o lúdico proporciona- lhe o desenvolvimento motor, cognitivo, psíquico e intelectual.

A ludicidade de ser vista na escola como uma ferramenta capaz de avaliar e estimular o aluno a busca de novas descobertas de aprendizagem.

Conforme Raul (2011 p.37), toda criança vive agitada e em intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução, exigindo a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade.

Para o autor, a criança se agita diante da descoberta de novos conhecimentos. Estando o corpo em movimento e a mente ocupada em total desenvolvimento ela se depara com novas realidades, o que gera anseios e traz uma vasta amplitude de conhecimentos que consistem em explorar o seu mundinho. A criança consegue assim evoluir para grandes ocasiões de habilidades favorecendo o aprendizado.

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

Muitos são os benefícios que o lúdico pode trazer para a vida escolar da criança por ser capaz de abranger a afetividade, o convívio social, e intervenção mental, procedimentos facilitadores da realidade sendo indispensáveis ao acréscimo da criança no ensino aprendizado. A criança em movimento explora sua natureza e aprende a lidar com diversas situações.

Benvenuti (2009, p.29) destaca que "Sob o ponto de vista disciplinar, nada melhor para a criança do que ocupada com aquilo que lhe interessa."

Segundo o autor a criança mediante em um ensino prazeroso estando ela ocupada fazendo algo que gosta, ela é motivada e impregnar pela atividade proposta em sala sem contar que ela coloca o sua imaginação, sonhos, criatividade ela interage socialmente e busca ultrapassar seu limite criando e recriando, apropriando do real em que o desafia.

Portanto, manter a criança ocupada com aquilo que interessa, além de tornar possível e agradável o aprendizado, também possibilita a compreensão de expressar aquilo que sente e gosta.

Benvenuti (2009, p.30) explica que no ensino moderno, os jogos e as recreações tornaram-se características básicas, não como atividades do departamento de Educação Física, mas como meios decisi-

vos 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 Brinque-

do no Desenvolvimento. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Editora Marins Fontes, 1991.

PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

TATIANE MARTINS LIMA

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 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 voltado somente para o atendimento médico e para o assistencial, ou seja, somente visavam o cuidado e a higiene das crianças. Essa concepção durou por

um longo período no Brasil.

De acordo com Kuhlmann (2000) as primeiras creches do país surgiram no Rio de Janeiro, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que deu início a uma rede assistencial que se expandiu por vários lugares do Brasil, portanto, fica claro que as instituições de educação infantil surgiram com caráter exclusivamente voltado para o assistencialismo. A infância não era reconhecida em sua essência, a preocupação era somente suprir suas necessidades de cuidados sem um enfoque maior para seu desenvolvimento intelectual. O entendimento sobre a infância na educação Infantil foi se construindo social e historicamente. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Em 1923, houve um aumento na demanda de creches, neste momento as autoridades governamentais perceberam o grande número de mulheres nas indústrias, dessa forma, pressionaram as indústrias a reconhecer o direito a amamentação, e assim se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. Esta situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado.

Conforme os registros de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene

Infantil desde 1923, porém somente em 1934 se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, sendo esta de caráter somente assistencial, sendo chamada, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Desta forma algumas creches começaram a ser chamadas de berçários, neste sentido estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1940, inaugurou-se o Departamento Nacional da Criança, no ano de 1942, foi apresentado para a sociedade um plano que visava implantar uma instituição única para a assistência à infância, que foi denominada a “Casa da

Criança” um ambiente na qual funcionavam, o berçário, o maternal, o jardim e a 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 dé-

cada 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 ofereciam fortalecimento 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 às 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 às 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 representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. 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 às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número 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 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 oferecidas 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 provém 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 os 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, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

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 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 ideia 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 às 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 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 oferecidas 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, autoestima, e a cooperação,no meio em que se insere .O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

Diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar para ela é essencial, principalmente porque é assim que aprende, e sempre a brincadeira e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si. As crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatros a cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

As brincadeiras a criança acabam 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 realida-

de, 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 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.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THAIS MARTINAZZI FERREIRA MASCHIO

RESUMO

Na literatura encontram-se várias referências quanto à importância do meio familiar no processo de aprendizagem da criança. Segundo Marturano (1998), a influência do ambiente familiar no aprendizado escolar é amplamente reconhecida. Porém, não se deve atribuir a ela toda a carga de responsabilidade pelo desempenho escolar do aluno. As características da criança e a escola também influem. Sendo assim, este artigo construiu-se através de pesquisas bibliográficas e apresentou como objetivo refletir e pesquisar a necessidade e a importância da relação escola-família, tendo as intervenções do psicopedagogo como elo, na busca de propiciar uma aprendizagem significativa na educação do aluno.

Palavras-Chave: Escola-família. Processo de aprendizagem. Inclusão

1. INTRODUÇÃO

O Dia Nacional da Família na Escola foi criado em 2001, pelo Ministério da Educação para conscientizar pais, educadores e toda a sociedade sobre a importância da união entre a escola e a família na formação dos alunos. Inúmeros exemplos vivenciados mostram que a escola melhora quando a família está presente. Se a família se interessa pela escola, a criança se interessa mais pelos estudos. E melhora o relacionamento da família com a criança e vice-versa.

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração, alargador de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Ela depende, em grande parte, da personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se é na família que se constituem a alegria, os desejos do homem, é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam em contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que deva ser papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando. A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade.

A instituição escolar é local de desenvolvimento do saber e não de retaliação do aluno e castração de anseios. Família e escola devem aliar-se no objetivo de formar um aluno capaz e "bem resolvido" afetivamente porque, é justamente neste fator, que estão as disposições em aprender e conhecer mais e mais, construindo e firmando o conhecimento em

apoios realmente sólidos.

No contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada tanto nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, como também em outras pesquisas e publicações, a exemplo do Jornal do MEC.

No que se refere à legislação, a Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família". No título II, do artigo 1° da LDB, a redação é alterada para "a educação é dever da família e do Estado", mudando a ordem de propriedade em que o termo família aparece antes do termo Estado. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, é necessário que as instituições família/escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade.

No desenvolvimento deste artigo emergiram algumas questões de estudo que nortearam toda a investigação, a saber: Em que medida o papel da família, da escola e do professor pode contribuir para que os educandos superem suas dificuldades de aprendizagem escolares? Como levar a família a participar da vida escolar do seu filho? Qual a importância do professor, do pedagogo e do psicopedagogo dentro das instituições de ensino?

A busca de conhecimento de como se relacionar com o aluno que possui dificuldade de aprendizagem escolar é de extrema importância para as famílias e educadores, pois objetivando uma melhor interação com o referido aluno favorecerá seu desenvolvimento, superação ou minimização das dificuldades de aprendizagem.

2 - A VISÃO AFETIVA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Desde os primeiros instantes de nascido o homem recebe a influência e a afetividade da atmosfera familiar. Consequentemente, a vida afetiva de uma pessoa tem uma longa trajetória pela educação nos convívios familiar e social.

Sabe-se que a educação não formal constitui-se num dos pilares essenciais na construção do eu. O desenrolar desta implicará num desenvolvimento harmônico e não do indivíduo.

A educação da criança deve primar a dominação dos instintos, uma vez que tem que inibir, proibir, reprimir. Sabe-se que a ausência de restrições e de orientações pode deseducar em vez de promover uma educação saudável. As angústias são inevitáveis, mas a repressão excessiva dos impulsos pode originar distúrbios neuróticos. O problema, portanto, é encontrar um equilíbrio entre proibições e permissões – eis a questão fundamental da educação. (KUPFER, 1989, p.46). Percebe-se ser impossível o desenvolvimento do indivíduo fortuitamente. A educação do contexto familiar influencia no desenvolvimento da autoconfiança da criança, formando-a e constituindo-a, enquanto ser humano completo. Os anseios, os desejos e as expectativas familiares que envolvem a criança, promovem bemestar e equilíbrio quando dosados e colocados à

disposição de maneira correta.

Todo educador sabe que o apoio da família é crucial no desempenho escolar. Segundo um estudo publicado no Journal of Family Psychology, da Associação Americana de Psicologia, as crianças que frequentam festas e reuniões familiares têm mais saúde, melhor desempenho escolar e maior estabilidade emocional. E mesmo o SAEB/99 (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), apontou que nas escolas que contam com a parceria dos pais, em que há trocas de informações com o diretor e os professores, os alunos aprendem melhor.

Diversos educadores brasileiros também defendem que a família realize um acompanhamento da escola, verificando se seus objetivos estão sendo devidamente alcançados.

Essa atuação dos pais ainda é bem rara, de acordo com os resultados de pesquisa realizada pelo Observatório do Universo Escolar. Essa instituição ouviu mais de cem pais e educadores da rede pública e privada de todo país e constatou que só 13% das escolas públicas mantêm um relacionamento próximo com a família. Por outro lado, 43,7% dos pais de alunos da rede pública acreditam que, se fossem promovidos mais encontros e palestras interessantes, haveria maior integração com a escola.

Por que pais e professores ainda não conseguem se entender? Segundo a mesma pesquisa, a maior parte dos educadores atribui aos pais a origem dos problemas de disciplina e apontam como fatores o novo modelo familiar, no qual os adultos permanecem pouco tempo em casa, ou ainda aquele que apresenta uma organização diferente da tradicional. Assim, muitas crianças vão à escola para ser educadas e algumas, para serem criadas.

A consciência de que a fase decisiva é a que antecede a escola obrigatória tem levado um número crescente de estudiosos a propor que a criança seja atendida mais cedo, com única solução para compensar as desvantagens que atingem as crianças mais pobres, dando-lhes melhores chances de sucesso quando mais tarde entrarem na escola. (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1999,p. 87).

O cruzamento de dados do SAEB revela que a nota dos alunos é melhor quando pais e professores se conhecem. Foi comprovado que a nota dos alunos é mais alta quando os pais possuem maior escolaridade ou são mais atuantes na vida acadêmica de seus filhos. Na quarta série, por exemplo, a nota média de Português dos estudantes, cujos pais não conhecem o professor e o diretor é de 165,24. Quando o pai participa da vida escolar do filho, a nota sobe para 174,14. O mesmo acontece em Matemática, 178,11 contra 184,80.

2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SEU DIAGNÓSTICO

As dificuldades de aprendizagem, segundo Rogers (1988), podem significar uma alteração no aprendizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, no qual outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Conforme consta em Polity (1998),

o termo Dificuldade de Aprendizagem é definido pelo Instituto Nacional de Saúde Mental (EUA) da seguinte forma:

Dificuldade de Aprendizagem é uma desordem que afeta as habilidades pessoais do sujeito em interpretar o que é visto, ouvido ou relacionar essas informações vindas de diferentes partes do cérebro. Essas limitações podem aparecer de diferentes formas: dificuldades específicas no falar, no escrever, coordenação motora, autocontrole, ou atenção. Essas dificuldades abrangem os trabalhos escolares e podem impedir o aprendizado da leitura, da escrita ou da matemática. Essas manifestações podem ocorrer durante toda a vida do sujeito, afetando várias facetas: trabalhos escolares, rotina diária, vida familiar, amizades e diversões. Em algumas pessoas as manifestações dessas desordens são aparentes. Em outras, aparece apenas um aspecto isolado do problema, causando impacto em outras áreas da vida. (POLITY, 1998, p.73).

Segundo a autora, esse termo é definido de várias maneiras, por diferentes autores, diferindo-se quanto à origem: orgânica, intelectual/cognitiva e emocional (incluindo-se aí a familiar). O que se observa na maioria dos casos é um entrelaçamento desses aspectos.

Para a compreensão das possíveis alterações no processo de aprendizagem é necessário considerar-se tanto as condições internas do organismo (aspecto anátomo-funcional e cognitivo), quanto às condições externas (estímulos recebidos do meio-ambiente) ao indivíduo.

Segundo Rogers (1988) fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, deve desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive.

Este trabalho refere-se ao papel da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança quanto ao aspecto psicológico, emocional, social e de estimulação dos aspectos cognitivos.

Sabe-se que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, geralmente, possuem uma baixa autoestima em função de seus fracassos e que esses sentimentos podem estar vinculados aos comportamentos de desinteresse por determinadas atividades, tempo de atenção diminuído, falta de concentração e outros.

A família, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apropriada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessita de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os professores, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

Vários comportamentos manifestados pelas mães também levam a questionar a respeito da influência familiar sobre a aprendizagem. Segundo Marturano (1999), há mães que demonstram excessiva ansiedade quanto à superação da dificuldade da criança; outras que se mostram impacientes quanto ao desempenho insatisfatório que o filho apresenta; mães

que atribuem todo o problema à criança e a caracterizam como "preguiçosa", "lerda", "distraída"; mães que negam a dificuldade que a criança demonstra; mães que não acompanham as atividades de seu filho e mães que punem a criança pelo seu fracasso nas atividades escolares.

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. Sabe-se, também, que, muitas vezes, os conflitos familiares estão associados a essas manifestações e que as relações familiares são relevantes no desenvolvimento da criança, havendo, portanto, a necessidade de maior compreensão desse processo, por parte dos profissionais, para que possam intervir de forma mais abrangente diante da problemática.

Em muitos casos, em um trabalho especializado com crianças apresentando dificuldade de aprendizagem, não é suficiente transmitir aos pais as atividades específicas a serem realizadas; outros aspectos ligados à família, à escola ou relacionados a dificuldades em outras áreas do desenvolvimento também estão presentes, e é necessário ouvir os pais, analisar a situação e buscar caminhos que facilitem o desenvolvimento global da criança. Alguns pais confiam seus filhos com dificuldade de aprendizagem aos professores acreditando que o mau desempenho da criança seja proveniente apenas de si mesma, sem questionar sua possível participação nessas alterações.

A importância da participação da família no processo de aprendizagem é inegável e a necessidade de se esclarecer e instrumentalizar os pais quanto às suas possibilidades em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem é evidenciada ao manifestarem suas dúvidas, inseguranças e falta de conhecimento em como fazê-lo.

Conforme Martins (2001), essa problemática gera nos pais sentimentos de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação.

Acredita-se que um programa de intervenção familiar seja de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. O relacionamento familiar, a disponibilidade e interesse dos pais na orientação educacional de seus filhos, são aspectos indispensáveis de ajuda à criança. Em um trabalho de orientação a pais, de acordo com Polity (1998), é possível despertar a sensibilidade dos mesmos para a importância destes aspectos, dando-lhes a oportunidade de falar sobre seus sentimentos, expectativas, e esclarecendo-lhes quanto às necessidades da criança e estratégias que facilitam o seu desenvolvimento.

Através das experiências e relações interpessoais, a família pode promover o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança. Ela pode criar situações no dia-a-dia que estimularão esses aspectos, desde que esteja desperta para isso. Além disso, a participação da criança nas atividades rotineiras do lar e a formação de hábitos também são importantes na aquisição dos requisitos básicos para a aprendizagem, pois estimulam a organização interna e a habilidade para o 'fazer', de maneira geral (MARTURANO, 1998, p.32).

A família tem um papel central no desenvolvimento da criança, pois é dentro dela que se realizam as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento na sociedade, como a linguagem, sistema de valores, controle da impulsividade. As características da criança também são determinadas pelos grupos sociais que frequenta e pelas características próprias, como temperamento.

As crianças possuem uma tendência natural, instintiva que as direciona ao desenvolvimento de suas potencialidades. Os pais devem ter conhecimento desse processo para que não dificultem ou impeçam o crescimento espontâneo da criança. Pela falta de compreensão da natureza e necessidades básicas do ser humano, os pais, muitas vezes, prejudicam a busca do próprio desenvolvimento, pela criança. O modo como os pais lidam com seus filhos pode ajudá-los no desenvolvimento das suas potencialidades e no relacionamento com o mundo, possibilitando-lhes o enriquecimento pessoal através das experiências que o meio lhes proporciona.

O processo educativo (desenvolvimento gradativo da capacidade física, intelectual e moral do ser humano) familiar deve ser adequado para possibilitar à criança o sucesso na aprendizagem, proporcionando-lhe a motivação, o interesse e a concentração necessária para a apreensão do conhecimento.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experienciam a necessidade de um trabalho de autoanálise, de reestruturação de seus comportamentos, crenças, sentimentos e desejos. Os pais precisam conquistar em relação a si mesmos, primeiramente, o que querem que os filhos sejam: justos, disciplinados, honestos, responsáveis (GRUNSPUN, 1985, p.48).

Esse processo ocorre nas vivências do dia-a-dia, na medida em que pais e filhos comunicam-se de maneira transparente e sincera, falando de suas percepções, suas dúvidas, objetivos, emoções, aprendendo uns com os outros.

Criar filhos não significa torná-los perfeitos, pois os pais têm muitas dúvidas e estão sujeitos a muitas falhas; mas o que é necessário é tentar identificar os conflitos e desfazê-los, aprendendo a conviver com essas situações. Através dos conflitos os pais desenvolvem a percepção de si mesmos e de seus filhos. Essas situações estimulam pais e filhos a instalar um diálogo verdadeiro, expondo o entendimento e sentimento em relação às experiências cotidianas.

Por outro lado, aspectos fundamentais do processo educativo revelam que os pais devem ter respeito sobre o que o filho sente, mas cabe a eles negar com firmeza e determinação as atitudes que possam contrariar o que desejam para a

educação de seus filhos (TIBA, 1999, p.43).

Dificuldades escolares apresentadas pelas crianças, relacionadas à falta de concentração e indisciplina ocorrem e podem ser causadas pela ausência de limites. A primeira geração educou os filhos de maneira patriarcal, isto é, os filhos eram obrigados a cumprir as determinações que lhes eram impostas pelo pai. A geração seguinte contestou esse sistema educacional e agiu de maneira oposta, através da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

Tanto na família quanto na escola, há necessidade de orientação às crianças quanto às regras disciplinares, para que elas possam desenvolver a capacidade de concentração e de apreensão dos conceitos. A aprendizagem se dá de maneira gradativa e não será possível sem a participação ativa do aluno, de maneira disciplinada, orientada. (TIBA, 1999, p.45).

Os pais devem preparar os filhos para arcarem com suas responsabilidades. Na medida em que a criança vai aprendendo a cuidar de si mesma, vai experimentando a sensação gratificante da capacidade de enfrentar desafios. E cada realização é um aprendizado que servirá de base para um novo aprendizado. Assim, realizando suas vontades e necessidades, a criança vai gostando de si mesma, desenvolvendo a autoestima.

O relacionamento familiar também é fundamental no processo educativo. A criança estará muito mais receptiva às instruções dos pais, se os membros da família se respeitarem entre si, procurando conversar e colaborar um com o outro. É importante a participação dos pais na vida dos filhos, numa convivência com companheiros, compartilhando emoções, o que contribui muito para a disciplina.

Todos esses aspectos citados e muitos outros são fundamentais para que o desenvolvimento da criança se efetive. Portanto, a família necessita da ajuda dos profissionais na aquisição desses conhecimentos básicos e essenciais para que possa cumprir seu papel de facilitadora do processo de aprendizagem de seus filhos, através de comportamentos mais adaptativos.

2.2 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA NESTE CONTEXTO

A intervenção psicopedagógica veio introduzir uma contribuição mais rica no enfoque pedagógico. O processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos, etc. A causa do sucesso de aprendizagem, bem como de suas dificuldades, deixa de ser localizada somente no aluno e no professor e passa a ser vista como um processo maior com inúmeras variáveis que precisam ser apreendidas com bastante cuidado pelo professor e psicopedagogo.

Segundo Marcelino (1998), outro problema grave a ser ressaltado é uma concepção redutora do modelo piagetiano que tem sido adotada em boa parte dos cursos de Pedagogia, no qual são privilegiadas apenas as colocações iniciais da sua obra. Ela tem direcionado os

professores a conceberem o processo de ensinoaprendizagem de uma maneira estática, universalista e atemporal. Com isto ficam de fora as contribuições mais importantes de Piaget em relação aos processos de equilibração e reequilibração das estruturas cognitivas.

O educador já não se defronta com um processo linear de crescimento e desenvolvimento, tanto no desenvolvimento intrínseco como na expressão, mas com um realizar-se descontínuo no quais fases e períodos se entrecruzam se opõem dialeticamente, oposições de que resulta uma nova estruturação. Paragens, acelerações, saltos bruscos são a expressão formal. Isto altera completamente o panorama da pedagogia graduada: se o desenvolvimento não é contínuo e ininterruptamente acelerado e progressivo, como se lhe adequará uma educação regulada por grandes períodos de desenvolvimento? Como pretender apreender a instabilidade do desenvolvimento pela instabilidade de um processo educativo que se mede por anos? Os fins da pedagogia não deveriam apontar para o homem futuro, o que realmente será permanente e atuante, e não para as etapas da idade evolutiva? .

Esta visão aponta um deslocamento de uma vertente universalista atemporal para uma vertente particularista temporal.

Oliveira (1995) revela alguns dos aspectos fundamentais deste processo. “Segundo a autora, o fundamental é perceber o aluno em toda a sua singularidade, captá-lo em toda a sua especificidade em um programa direcionado a atender às suas necessidades especiais”.

É a percepção desta singularidade que vai comandar o processo e não um modelo universal de desenvolvimento. Isto porque o uso do modelo universalista camufla normalmente uma concepção preestabelecida do processo de desenvolvimento do sujeito. Na intervenção psicopedagógica deve-se evitar as chamadas "profecias auto-realizadoras", isto é, prognósticos que o professor lança a respeito do processo de desenvolvimento de seu aluno sem levar em consideração o seu desempenho.

É preciso que o psicopedagogo também altere a sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo que se encaminha numa única direção, mas, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas, etc.

O processo de ensino-aprendizagem inclui também a não aprendizagem, ou seja, a não aprendizagem não é uma exceção dentro do processo de ensinoaprendizagem, mas se encontra estreitamente vinculada a ele. O aluno pode se recusar a aprender em um determinado momento. O chamado fracasso escolar não é um processo excepcional que ocorre no sentido contrário ao processo de ensinoaprendizagem. Constitui, sim, exatamente a outra face da mesma moeda, o seu lado inverso.

O saber e o não saber estão estreitamente vinculados. O não saber se tece continuamente com o saber. Com isto, pretende-se dizer que o processo de ensinoaprendizagem, do ponto de vista psicopedagógico, apresenta sempre uma face dupla: de um lado, a aprendizagem, e do outro, a não aprendizagem.

O desejo de saber faz um par dialético com o desejo de não saber.

O jogo do saber não saber, conhecerdesconhecer e suas diferentes articulações, circulações e mobilidades, próprias de todo ser humano ou seus particulares nós e travas presentes no sintoma, é o que nós tratamos de decifrar no diagnóstico. (FERNANDES, 1991, p.87).

Neste contexto, a aprendizagem coloca em foco as diferentes dimensões do aprendiz sob a ótica integradora dos aspectos cognitivo, afetivo, orgânico e social. O "olhar" sobre estes aspectos, ao mesmo tempo em que relativiza a importância da escola na aprendizagem, coloca em foco a importância de toda a reunião de fatores extraclasse que interferem no processo de construção do conhecimento e do papel do aprendiz.

Ao considerar a aprendizagem como um processo articulado ao momento do aprendiz, a sua história e as suas possibilidades sob o aspecto cognitivo, afetivo e social, a Psicopedagogia, segundo Silva (1998):

Rompe a ligação ensino-aprendizagem, porque, tanto o aprender como processo quanto o processo de construção do conhecimento não tem relação necessária com o ensinar e, finalmente, porque ambos os processos antecedem e ultrapassam o ensinar. (SILVA, 1998, p. 59).

Sob este ponto de vista passa a existir a necessidade de o psicopedagogo investigar com profundidade os contextos do aprendiz e tentar reuni-los em uma síntese que retrata o momento desse aprendiz, ao mesmo tempo em que viabiliza a aprendizagem.

Para aprender, o aluno precisa estar apto a fazer um investimento pessoal no sentido de renovar-se com o conhecimento. Implica um movimento que envolve tanto a utilização dos recursos cognitivos mesclados com os processos internos, quanto com suas possibilidades sócio-afetivas. Vale dizer que a aprendizagem vai acontecendo à medida que o educando vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ele fez e continua fazendo em seu contexto social.

Popularizou-se a visão de que não basta e nem é garantia de sucesso escolar um ambiente doméstico favorável materialmente aos estudos, e uma professora interessada e competente para que a aprendizagem aconteça com sucesso. Desta forma, trabalha-se com a possibilidade do modelo de aprendizagem não se caracterizar como algo de cunho somente individual, mas também como um modelo desenvolvido em uma rede de vínculos que se estabeleceu em família.

É a família que dará noções de poder, autoridade, hierarquia, funções que têm diferentes níveis de poder e onde aprendem habilidades diversas. Aprendem ainda a adaptar-se às diferentes circunstâncias, a flexibilizar, a negociar. Enfim, desenvolverá o pertencimento da criança ao seu núcleo familiar. À medida que a criança vive em família e se submete aos seus rituais, processo e desenvolvimento, ela vai se individualizando, diferenciando-se em seu sistema familiar. Quanto mais às fronteiras entre os membros da família estiverem nítidas, mais possibilidade de individualizar-se a criança terá. Se tiver irmãos, é a oportunidade de experi-

mentar relações com iguais.

É neste cenário que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e a forma como ela se relaciona com o conhecimento. Para a família do aluno, a escola tem uma simbologia e um significado que estará presente na forma de "ser aluno" e na sua forma de participação nas atividades escolares. A maneira pela qual a criança se integra e se entrega ao seu processo de aprendizado está diretamente relacionada à capacidade desenvolvida em família de viver o coletivo compactuado.

Para a escola do aprendiz, a família é a matriz indispensável para que o trabalho de construção do cidadão aconteça. Toda a riqueza do desenvolvimento da criança se inicia na família e vai se fortalecendo na medida em que esta vai estabelecendo sua rede relacional que, na sequência, acontece na escola e se expande para além dela. É em relação com seus pares e em um contexto democrático que a criança consolida o seu papel social de cidadã. Porém, de uma forma geral, a escola não vê com bons olhos interferências pedagógicas suscitadas pela família que, por sua vez, nem sempre aceita orientações psicopedagógicas de caráter formativo da escola.

Nesse jogo de forças quem perde são os alunos e, consequentemente, todos os envolvidos. O sucesso está na unidade e na coerência de atitudes. Eis um desafio constante que, sem dúvida, merece ser perseguido.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo possibilitou compreender que é de suma importância uma relação cordial entre família e escola, ficando claro que ambas devem caminhar juntas, pois se torna necessário este entrosamento para que os alunos tenham uma aprendizagem sequencial, na qual, os pais colaboram diretamente com as propostas da escola. E a escola se propõe interagir com a comunidade que a circunda, resultando, assim, num bom desenvolvimento e crescimento para ambas.

De acordo com a literatura pesquisada, constataram-se também os efeitos da rotulação e dos problemas de aprendizagem na escola, necessitando, ainda mais a atuação do pedagogo e do psicopedagogo dentro das instituições escolares, trabalhando com diagnósticos, auxiliando os professores na sala de aula e, principalmente, na prevenção dos casos de alunos com problemas de aprendizagem, evitando mais um fracasso escolar.

Em síntese, uma escola é funcional quando contam com forte aliança entre a comunidade, o corpo docente e o administrativo, os quais trabalham os seus conflitos através da colaboração e diálogo. Esses elementos são flexíveis em sua maneira de lidar com os conflitos, utilizando-se do conhecimento de várias técnicas e métodos adequados. As decisões são tomadas em conjunto e a participação dos alunos é solicitada, mas sem ser igualitária. Cada membro do sistema escolar tem seu papel determinado. O psicopedagogo observa e diagnostica o sistema escolar e, então, cria condições favoráveis para a resolução dos problemas que surgem, fazendo com que o ensinar e o aprender se tornem comprometidos. Sendo assim, a atuação do psicopedagogo dentro da escola exige algumas características básicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A vida na escola e a escola da vida. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNÁNDEZ. A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GRUNSPUN, H. Autoridade dos pais e educação da liberdade. São Paulo: Almed, 1985.

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

MARCELINO, Lourdes. Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 1998.

MARTINS, Nanci de Almeida Rezende. Análise de um trabalho de orientação a famílias de crianças com queixa de dificuldade escolar. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e aprendizagem escolar. In: C. A. Funayama (Org.). Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

MARTURANO, E. M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. In: Psicologia: teoria e pesquisa, v. 15, n.2, p. 135-142, mai. ago./1999.

MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Loyola, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

POLITY, E. Pensando nas dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. In: POLITY, E. Psicopedagogia: um enfoque sistêmico. São Paulo: Empório do livro, 1998.

RACY, Andréa; VIEIRA, Patrícia. As dificuldades de aprendizagem na escola. Disponível em: <http://www.abpp.com.br>. Acesso em 24.jan.2022.

ROGERS, C. O tratamento clínico da criança-problema. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SILVA, Maria Cecília Almeida. Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

TIBA, Içami. Disciplina na medida certa. São Paulo: Gente, 1999.

A INSERÇÃO DOS ANIMAIS NA ESCOLA: AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS NA NATUREZA

VALESCA BRAGANTINI TELLINI

RESUMO

O presente artigo não segue um sentido contrário, mas distinto e complementar, ao lado de pedagogias padronizadas. Não se almeja a crítica negativa destas, e, sim, a colaboração para a constituição de opções de práticas alternativas de ensino-aprendizagem com animais, perpassando-se obstáculos impostos às práticas e motivações sociais e ambientais para a existência das mesmas. Logo após, tem-se a abordagem sobre as concepções de AAA (Atividade Assistida por Animais), EAA (Educação Assistida por Animais), IAA (Intervenção Assistida por Animais) e TAA (Terapia Assistida por Animais) e sobre algumas experiências otimistas e já praticadas em escolas. Para se finalizar, apresentam-se os resultados dessas práticas: os alunos desenvolvendo habilidades de coordenação motora, afetividade, respeito e responsabilidade e os seus possíveis efeitos, a longo prazo, para uma melhor humanidade e um tratamento da natureza e para os animais. O método conduzido é o bibliográfico, baseado em pesquisadores com artigos publicados sobre análises experimentadas do ensino por meio de animais e em autores das áreas de ativismo, jornalismo, biologia, filosofia, psicologia, sociologia e pedagogia.

Palavras Chave: Afetividade. Animais. Educação. Respeito. Responsabilidade.

INTRODUÇÃO

É possível a efetivação da aprendizagem em crianças e adolescentes por meio do contato com animais dentro da escola? Não seja, talvez, essa prática recorrente – pelo fato de outras pedagogias se perpetuarem –, pois o tema foi pouco investigado e só se encontram pouquíssimos materiais para análise. Todavia, na nossa atual conjuntura do século XXI – uma sociedade permeada por vários tipos de violência e pela degradação da natureza –, ela pode ser extremamente necessária para o desenvolvimento de habilidades físicas e socioemocionais e de melhores cidadãos.

Hipoteticamente, têm-se as respostas dessas problematizações em: a aprendizagem com animais é provável e verificada por algumas práticas já testadas e estudadas em pesquisas científicas; não, somente, a TAA (Terapia Assistida por Animais) é realizável, mas, também, a EAA (Educação Assistida por Animais) o é; outras pedagogias são focos de estudos e tradicionalizadas nas escolas, não havendo abertura para o trabalho com animais no Brasil; nossa sociedade, local ou global, até hoje, 2022, mostra-se como humanidade insensível, irracional, violenta com quaisquer seres e destruidora da própria morada pelo motivo ganancioso do consumismo capitalista; e o ensino com animais capacita os alunos, desde a infância, a desenvolverem coordenação motora, afetividade e respeito pelo próximo e responsabilidade com suas atividades diárias, profissionais e cidadãs.

No mundo atual, a agressividade do ser humano para com outrem e a hostilidade do mesmo contra o ecossistema generalizaram-se e aculturaram-se, alimentando a atrativa, desenfreada e competitiva difusão do capitalismo. Cada vez mais, torna-se aparentemente comum, sem que nada se faça, o visualizar de falas e atos de machismo, capacitismo, etarismo, bullying, especismo, xenofobia, intolerância religiosa, intransigência político-ideológica, etnocentrismo, violência doméstica, relacionamento abusivo, etc., desnecessidade consumista, queimadas, efeito estufa, aquecimento global, desmatamento, extinção da biodiversidade de flora e fauna, eliminação de povos indígenas, erosão e desertificação do solo, assoreamento de rios, desequilíbrio da cadeia alimentar, agropecuária em demasia, poluição do ar, do solo e das águas, enchentes, chuva ácida, destruição da camada de ozônio. Nossas crianças crescem e se transformam em adultos hostis e acríticos.

Tendo-se tudo isso em vista, tal é a relevância dessa pesquisa: a superação de preconceitos e a consciência sociocultural e socioambiental. O que se possibilita obter, facilmente, através do contato dos alunos com animais em sua passagem escolar. Por isso, o assunto investigado, aqui, visa denotar essa possibilidade e a sua contribuição universal: bom funcionamento do organismo humano; habilidades de afetividade com os animais e, consequentemente, com a natureza e as pessoas (cuidado, atenção, amorosidade); habilidades de respeito ao que for diferente de si, no reconhecimento da discriminação social e cultural e na não aceitação desta (cortesia, empatia); habilidades de responsabilidade, a fim de que se alcance o entendimento dos direitos e deveres para com seus afazeres e o futuro, o próprio (noção de incumbências e compromissos diários estudantis, noção de ética na profissão escolhida, noção de reflexão e discernimento na vivência capitalista, democrática, política e cidadã) e, porventura, o do planeta, com um devir ativista por alternativas biossustentáveis.

A finalidade mor desta pesquisa trata-se da desconstrução da ideia da impossibilidade do trabalho, envolvido por animais, do professor com seus estudantes, transvalorando os limites objetores do âmbito educacional, a caminho do engendramento da conscientização crítica das relações pessoais com quaisquer seres vivos, naturais ou culturais, e da sobrevivência de Gaia (Mãe-Terra), como é nomeada a natureza na mitologia grega.

Necessariamente, seus objetivos específicos são: investigação e comparação de pedagogias há muito conservadas; verificação e questionamentos das interferências para a não utilização da prática do ensino com animais; avaliação e entendimento dos motivos problemáticos – características sociais e ambientais em decadência – pelos quais a aplicação dessa prática é essencial e urgente; diferenciação e compreensão entre as expressões AAA (Atividade Assistida por Animais), EAA (Educação Assistida por Animais), IAA (Intervenção Assistida por Animais), TAA (Terapia Assistida por Animais); apontamento e análise de experiências da prática da aprendizagem com animais já estudadas; observação e discussão sobre as habilidades resultantes nos alunos – desenvolvimento de coordenação motora,

afetividade, respeito e responsabilidade; e conscientização e valoração das boas consequências dessa prática, em direção a uma melhor vivência e convivência individual, profissional, intragrupo e intergrupos, política, com os animais e de proteção ao meio ambiente.

A metodologia desta pesquisa usa o método de investigação bibliográfico, a fim de abarcar estudos de caso realizados, anteriormente, por vários pesquisadores com artigos publicados. O campo da aprendizagem com animais na Educação Básica brasileira não é amplo, o que dificulta a sua procura, o conhecimento dele e a institucionalização do seu exercício. Entretanto, sua fundamentação epistemológica admite plausibilidade, outrossim, em áreas diversas: ativismo, jornalismo, biologia, filosofia, psicologia, sociologia e, é claro, pedagogia.

No livro A reprodução: elementos para uma teoria de ensino, de Jean-Claude Passeron, famoso sociólogo epistemólogo francês e Diretor de Estudos na École des Hautes Études en Sciences Sociales, e Pierre Bourdieu, renomado filósofo e sociólogo francês, reúnem-se estudos embasados na teoria educacional e social bourdieuana e, especificamente, na sua concepção de violência simbólica. Em O papel da escola na desconstrução do racismo, de Cristiane da Silva Braga, Pós-Graduada em Direito Educacional e Professora de História na Rede Municipal e Estadual de São Paulo, e Nos labirintos da moral, de Mario Sergio Cortella, grande filósofo e pedagogo brasileiro e Professor Titular do Departamento de Teologia e Ciências da Religião e de pósgraduação em Educação da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), e Yves de La Taille, Livre-Docente e Chefe do Laboratório de Estudos do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Instituto de Psicologia da USP, analisam-se as condutas escolar e familiar sociais.

Somos todos Greta: inspire-se para salvar o mundo, de Valentina Giannella, jornalista italiana e Cofundadora da agência jornalística Mind the Gap, Nossa casa está em chamas: ninguém é pequeno demais para fazer a diferença, de Greta Thunberg, jovem líder ativista ambiental sueca, portadora da Síndrome de Asperger, representante em conferências da ONU (Organização das Nações Unidas) e indicada ao Prêmio Nobel da Paz, Malena Ernman, cantora de ópera sueca e mãe de Greta, Svante Thunberg, ator sueco e pai de Greta, e Beata Ernman, cantora sueca, influenciadora digital, escritora e irmã de Greta, e Como os animais salvaram minha vida, de Luisa Mell, ativista brasileira em defesa dos animais, apresentadora, atriz, escritora, formada em Direito e Teatro pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, atuante na política e Fundadora do abrigo Instituto Luisa Mell, abordam as problemáticas sobre o mau tratamento do meio ambiente e dos animais.

As obras Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos, de Jean-Ovide Decroly, importante pensador belga, médico, neuropsiquiatra, psicólogo, pedagogo e Professor da Universidade de Bruxelas, e Eugénie Monchamp, colaboradora de Decroly no estudo e ensino de crianças com necessidades especiais, Ensaio de psicologia sensível, de Célestin Freinet, respeitável pedagogo francês, formado no Magistério e Profes-

sor de Escola Primária e O último abraço da matriarca: as emoções dos animais e o que elas revelam sobre nós, de Frans de Waal, considerável zoólogo, primatólogo e etólogo holandês, Doutor em Biologia pela Universidade de Utrecht e Professor no Departamento de Psicologia da Universidade Emory, aprofundam a cognição pela afetividade.

E, finalmente, Jean Marlos Pinheiro Borba, Gleice Azambuja Elali, Raísa Duquia Giumelli, Marciane Cleuri Pereira Santos, Camila Moura de Lima, Dione

Moreira Nunes, Fernanda Dagmar Martins Krug, Márcia de Oliveira Nobre, Mariely Lima, Liliana de Sousa, Glícia Ribeiro de Oliveira, Tatiane Ichitani, Maria Claudia Cunha, Márcia da Rocha Onari, Vera Lúcia Catoto Dias, Anamaria da Silva Martin Gascón Oliveira e Gisele Saviani, pesquisadores da temática principal, tornam plausíveis a realidade do aprendizado dos estudantes no convívio com os animais.

Assim, o artigo divide-se em sete partes: Motivos sociais e ambientais para mudanças educacionais (abordam-se, aqui, os muitos problemas que necessitam de correção urgentemente); Descrenças e créditos em relação aos animais (que trata das nuances das visões pelas quais os animais passaram na história da humanidade); Um desvio das pedagogias tradicionalizadas (que fala sobre as falhas do antigo ensino e propões nova forma de se educar); Compreensão sobre AAA, EAA, IAA e TAA (mostram-se os bem-vindos conceitos); Práticas da aprendizagem com animais experimentadas (tem-se a reunião de diversas atividades com natureza e animais); As habilidades desenvolvidas nos alunos (assinalam-se os benefícios desse relacionamento); e, por fim, As boas consequências dos novos costumes (onde põemse resultados melhores para uma vida toda e para todas as vidas).

DESENVOLVIMENTO

1. MOTIVOS SOCIAIS E AMBIENTAIS PARA MUDANÇAS EDUCACIONAIS

A existência de nosso planeta e de nossa socialização se encontra sob ameaça, em diferentes qualidades e quantidades de problemas. La Taille conta sobre a vontade de Cortella de escrever um livro sobre vícios contemporâneos, delineando dois temas principais, a saber, as degradações da moral política democrática e do meio ambiente/ da mudança climática, as quais, segundo ele, ‘nos 12 anos que se passaram adquiriram, infelizmente, dimensão social incontornável’ (CORTELLA; LA TAILLE, 2017, p. 10). Em decorrência disso, mostram os diversos problemas:

> [...] Escolheria, por exemplo, histórias ligadas à degradação da moral políticas em algumas democracias; outras relativas, por exemplo, à arrogância de alguns Estados nacionais quanto ao controle da vida coletiva; haveria também uma sobre o uso da religiosidade como forma de alienação e domínio econômico sobre o mercado religioso; sobre o mundo do trabalho que exaure aqueles que nele estão, impedindo uma vida familiar saudável; sobre a degradação do ambiente [...] Nós, seres humanos, somos muito arrogantes [...] Nossa arrogância chega a tal ponto que, entre nós, é absolutamente ofensivo você chamar alguém de “animal”. No entanto, para cada ser humano que há

no planeta, existem sete bilhões de insetos. Imagine se hoje à noite eles vêm nos visitar, se só a nossa respectiva quota vem nos visitar. Batem à nossa porta e dizem assim: "Qual é? O que vocês estão fazendo com o nosso planeta? Vocês acham que são proprietários dele? Não são. Vocês são só usuários compartilhantes. Aliás, a gente já estava aqui antes de vocês chegarem. E se bobear, vocês vão embora – porque a natureza liquida tudo que ameaça a vida – e nós vamos continuar no planeta". Acho que que essa soberba, essa forma de arrogância é um vício extremamente forte no nosso cotidiano. Claro, temos uma sociedade viciada em várias coisas – e aí usando a palavra vício não no sentido moral, ligado ao consumo de substâncias ou coisas inadequadas –, mas viciada no sentido de apodrecida (CORTELLA; LA TAILLE, 2017, p. 35-36).

Mell (2018, p. 99 e seg.) descreve, a partir de várias fontes, o problema da não absorção do dióxido de carbono – desmatamento, efeito estufa, aquecimento global – devido, em sua maior parte, às indústrias de agricultura, pecuária, laticínios e ovos e o problema do grande consumo de água destas, explicando que a produção de grãos poderia acabar com a fome mundial e que uma dieta vegana resolveria a crise do clima. Thunberg et al. (2019, p. 46) questionam o conceito de sustentabilidade e o estilo de vida humano:

É o planeta que nos fala através de nossas tabelas e gráficos. Vemos como os gráficos flutuantes consomem o gelo no Norte. A Terra está com febre, mas a febre é apenas um sintoma de uma crise de sustentabilidade maior, na qual nosso estilo de vida e nossos valores são o que, de fato, ameaçam nossa sobrevivência futura.

Tudo se resume a crise de sustentabilidade. Ela abrange a poluição do ar e da biosfera, bem como os sistemas econômicos e políticos, e nos leva ao cerne da condição da saúde humana.

Adentrando-se o campo social e focando-se no racismo como um exemplo de seus problemas, analisa-se a precariedade familiar e educacional das camadas mais pobres. Braga (2016, p. 9) aborda a democracia racial como um mito numa sociedade na qual o racismo se oculta, ao passo que é reproduzido por escola, família, mídia, etc. – o que não deixa de ser um tipo de violência provocada nos grupos vulneráveis, conforme o pensamento de Bourdieu e Passeron.

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima. Dependência de que é testemunha diretamente a substituibilidade das diferentes formas de violência social e, indiretamente, a homologia, entre o monopólio escolar da violência simbólica legítima e o monopólio estatal do exercício legítimo

da violência física (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p.18).

[...] entendemos que vulnerabilidade é um conceito multidimensional e se refere à condição de grupos que se encontram em fragilidade e que estão expostos a riscos e níveis altos de desagregação social. Está associado ao processo de exclusão social, discriminação, que podem ser provocados pela pobreza, crises econômicas, nível educacional, localização geográfica precária, baixos níveis de capital social humano e cultural (BOURDIEU apud BRAGA, 2016, p. 24).

Se o racismo é um problema causado, em parte, por uma fragilidade política na educação e na família, outros problemas, citados na introdução, são igualmente.

Freinet (1998, p. 190) alerta sobre aspectos da pobreza:

A criança depara cedo demais com problemas insolúveis para ela: a doença, a invalidez, a miséria, a fome, a sombria frieza da rua, a desumanidade dos recursos-barreiras sociais e a indiferença dos indivíduos ao seu redor. Tentou em vão vários recursos, tentou refúgios. Só lhe resta um meio de salvar-se. Apega-se a ele, agarra-se a ele, seja o roubo, a maldade, a malícia ou a violência. Ela é, queira ou não, forçada a constituir para si uma técnica de vida baseada no único ou nos únicos elementos que lhe restam.

Quanto aos cuidados, sobre o ato dos pais de dar o celular para a criança a fim de que a mesma fique quieta, Cortella e La Taille (2017, p. 21) repudiam: '[...] se você tem filhos, tem que cuidar deles. Dar para uma criança algo que a distraia para que ela fique quieta é o mesmo que lhe oferecer um entorpecente para que faça isso. A criança emburrece se não ficar olhando para o mundo à sua volta'. Saviani (2018, p. 19) aponta, também, o problema do celular e das redes sociais em sala de aula, nessa era globalizada, como um catalisador da atenção dos alunos e do seu desinteresse pelas disciplinas curriculares. Além disso:

[...] existe a questão das drogas, as separações dos pais, pois muitos alunos são filhos de pais separados, outros são filhos de pais alcoólatras, drogados ou ausentes, pais violentos que batem, gritam, enfim, como conseguir aprender quando está vivendo esse "turbilhão" interno.

Lima e Sousa (2004, p.157) denotam que o afastamento da natureza através do advento da tecnologia leva o homem a indicadores de mal-estar: '[...] o stress, a ansiedade, a falta de segurança e de relações interpessoais de qualidade que estão na origem, muitas vezes, do aparecimento de diversas patologias, como a depressão'. A Organização Mundial da Saúde, em 2000, trouxe dados de 815 mil suicídios, contra 520 mil mortes por crimes e 310 mil mortes em guerras (CORTELLA; LA TAILLE, 2017, p. 25).

Assim, Thunberg et al. (2019, p. 174) adverte: 'Nossa ignorância sobre a crise climática e de sustentabilidade tornou-se um dos maiores ativos financeiros do mundo. Essa ignorância é um pré-requisito absoluto para a continuidade do crescimento econômico. A ignorância é nossa nova moeda'. Lutando contra essa ignorância, Giannella (2019, p. 45) pontua que um país precisa aumentar sua resiliência e uma das ações necessárias para tanto

é: 'Educação, pesquisa e inovação para garantir que sempre estejamos prontos para enfrentar mudanças'. E Freinet (1998, p. 36), em relação à educação saudável, complementa:

[...] Somos impotentes para criar qualquer coisa. Não suscitamos a torrente, mas podemos ajudar a vida a realizar-se, a torrente a seguir seu destino com um potencial máximo de potência. Nisso reside o papel, limitado, mas quão cheio de possibilidades, da verdadeira educação.

2. DESCRENÇAS E CRÉDITOS EM RELAÇÃO AOS ANIMAIS

A relação homem/animal data desde muitíssimo antes de Cristo, sendo que, por causa da antiga domesticação dos cães, '[...] eles desenvolveram sua capacidade de inibir a agressividade [...]' (GRANDIN; JOHNSON apud SAVIANI, 2018, p. 16). Waal (2021, p.22), na sua observação detalhista do reino primata, afirma, veementemente, que as emoções dos animais devem trazer o esclarecimento para o homem sobre sua própria existência, visto que a expressão de primatas e seres humanos é parecida, não excetuando os outros tipos de animais (peixes, aves, insetos, moluscos), cuja vivência emotiva é intrínseca.

[...] Fazemos isso inconscientemente, como fazemos tantas coisas que lembram o comportamento de outros primatas. No entanto, gostamos de nos ver como atores racionais que sabem o que estão fazendo, enquanto retratamos outras espécies como autômatos. Não é tão simples assim (WAAL, 2021, p.13).

[...] Na verdade, todas as nossas instituições e realizações mais queridas estão intimamente entrelaçadas às emoções humanas e não existiriam sem elas (WAAL, 2021, p.22).

Waal (2021, p.16) salienta que, por volta de 1970, '[...] a ciência não estava pronta para a ideia de que outras espécies praticam reconciliação [...]' e que ela via os animais como violentos – influência da filosofia de Thomas Hobbes. Jan van Hooff (WAAL, 2021, p. 25 e seg.), biólogo holandês que orientou sua dissertação, causou intensa comoção/espanto no público ao se encontrar com Mama, uma matriarca chimpanzé; Waal teve, outrossim, um bom relacionamento com Mama – ademais, o mesmo a nomeou –: 'O fato de ficarmos impressionados porque Mama se lembra de mim é um sinal do pouco crédito que a humanidade dá às capacidades emocional e mental dos animais' (WAAL, 2021, p. 29).

[...] A visão predominante do século XVIII até meados do XX era de que a natureza era perigosa e a ciência é que era boa. Agora, há quase uma inversão: a ciência é perigosa, ela destrói a natureza, mas a natureza é boa. Então, creio que esse desencantamento com algo que é uma produção humana tem o seu papel na crise de sentido [...] (CORTELLA; LA TAILLE, 2017, p. 28).

Consoante a essa transformação da mentalidade da sociedade, vem surgindo uma tímida, não obstante, maior facilidade de exemplificar a boa convivência entre pessoas e animais na literatura. '[...] precisava sair correndo para busca-la na escola. Para junto de Moses, só Moses conseguia ajuda-la' e 'Ela ficava horas sentada com nosso Golden retriever,

fazendo carinho e alisando seu pelo [...]' (THUNBERG et al.,

2019, p. 21). '[...] É emocionante o que o amor é capaz de fazer. Em pouco tempo, Marley e Gisele não só aceitaram o bebê como se tornaram guardiões dele [...]' (MELL, 2018, p. 121). 'Quando animais ou crianças começam a entender o que está acontecendo com uma pessoa que sofre, eles deixam para trás a atração cega e demonstram preocupação empática [...]' (WAAL, 2021, p. 140).

[...] os cães, como muitos mamíferos, estão perfeitamente sintonizados com os corpos dos outros. Eles não só são ótimos sincronizadores como também gostam disso. Alguns cães aprendem a pular corda junto com as crianças, enquanto outros seguem um bebê humano pela casa, rastejando de barriga junto com ele (WAAL, 2021, p. 131).

Com tal mudança, nesses últimos anos, apesar de bastantes indústrias abusarem do sofrimento animal demasiadamente, engendram atores (da proteção animal, ciência e filosofia, como Peter Singer), que lutam contra maus-tratos e experimentação científica em animais (BORBA, 2017, p. 194-195).

Logo, qualquer prática experimental que coloque a vida de um animal em risco, privação de liberdade, violência por retirá-lo do seu habitat natural e convívio com outros animais, fome, sede, ou mesmo como técnica, não representa o respeito à alteridade, à empatia e animalidade do animal (BORBA, 2017, p. 194).

Posto que há singelo sucesso nessas iniciativas para com o bem-estar animal, o homem se afastou da natureza e das diversas espécies, da zona rural, e se concentrou na cidade, com o isolamento tecnológico e religioso, impedindo a comparação da vida dos animais com a sua, a relação familiar e comunitária e, dessarte, a condição ideal do seu pleno desenvolvimento (LIMA; SOUSA, 2004, p.157).

[...] A educação mecanicista de hoje tende a destruir os sentimentos positivos que a maior parte das crianças sente pela natureza, esquecendo que, nomeadamente, os animais são seres vivos que crescem e se adaptam e não simplesmente tecidos para experimentação [...] (FOX apud LIMA; SOUSA, 2004, p.157).

[...] Em consequência destas modificações no ambiente e a progressiva falta de contato com o meio natural, surgiu um forte desejo de reactivar a relação com a natureza através da adopção de animais de companhia e, muitas vezes, do uso de objectos que simbolizam a vida em meio natural [...] (SALLISBURY; SERPELL apud LIMA; SOUSA, 2004, p.157-158).

3. UM DESVIO DAS PEDAGOGIAS TRADICIONALIZADAS

O termo militância pode dar azo, bem o sei, a muitos subtendidos. Ele resume, para mim, os atos intensamente vividos que me permitiram adquirir base na vida, integrar-me totalmente nas experiências leais feitas em colaboração com os educadores do povo que, como eu, têm de resolver os mesmos problemas no seio de uma mesma classe social. Isto exprime bem a necessidade, diante da qual sempre me encontrei, de entrar no jogo da dificuldade, de rejeitar o esquema unilateral, a abstração metafísica, para

fazer surgir do instante vivido o processo histórico em seu duplo aspecto individual e social. Isto explica também que eu tenha sido mais técnico que psicólogo, que tenha tendido, com todos os meus meios, a me orientar para uma ciência cuja primeira exigência é, antes de mais nada, a de ser prático. Compreender-se-á sem dificuldade minha desconfiança das diversas escolas psicológicas, espiritualistas ou falsamente experimentais que são, de fato, apenas aspectos variados das eternas oposições filosóficas que dão primazia ao dogma sobre a experiência. Meus companheiros e eu não temos outra ambição senão trabalhar diretamente a vida e tentar lançar as bases vigorosas de uma pedagogia de ação [...] (FREINET, 1998, p. 1).

Freinet (1998, p. 2 e seg.) um dos precursores da inovação didática na relevância da participação do jovem na natureza, fundamenta-se na teoria do tateamento, a qual prevê que a criança viva a lei natural – nascer, crescer, reproduzir e morrer –, a fim de que a construção de sua personalidade respeite a enorme energia dessa idade e atinja o potencial máximo de vida, intuindo o educador do futuro as impotências do ser e evitando erros irreparáveis. Para tanto, sua crítica se destina às falas dos especialistas e aos estudos dos métodos tradicionais, que não lidam com os obstáculos da sociedade imperfeita, que reduzem e até eliminam o excesso de vitalidade por meio do aprisionamento, denotando esta sapiência como errônea, pois o indivíduo isolado do mundo é incompleto.

O pedagogo (FREINET, 1998, p. 25-26) enxerga que a educação como ela é se configura ineficiente para conduzir uma harmonia interna do ser, juntamente ao seu exterior dotado de movimento. As normas do passado estável não conseguem cobrir o presente dinâmico e a preparação para a vida tem de encontrar nos velhos instintos de permanência novas técnicas para dominar, com frutos e progresso, esse novo e mutável ambiente. Isso posto, '[...] A escola pretendia preparar o caminho: preocupava-se, sobretudo, em evitar os acidentes e achava mais simples interditar o acesso à tábua ou puxá-la prudentemente para a margem. O que é uma solução inaceitável de derrota' (FREINET, 1998, p. 29).

Garcia, França, Prescott apud Elali (2003, p. 309 e seg.), partindo de minuciosa pesquisa e vários autores, critica severamente a contradição entre discurso e prática existente no dia a dia de alunos e professores dentro do ambiente escolar. Ela explica que queixas de doenças, dores, má postura da coluna ligam-se à escola e as carências, nos centros urbanos do Brasil, são socioeconômica, socioafetiva, de espaço físico, de tempo livre e de natureza (plantas, animais, terra, água). Desse modo, a arquitetura da escola serve, somente, como delimitação do espaço da educação, modelação do comportamento espontâneo, sem a consideração das relações e do desenvolvimento. Em contrapartida, explicita que a criança menor prefere ambientes naturais e áreas externas. Preconiza Barker e Bronfenbrenner como teóricos contribuidores da relação humano-ambiental e cita Freinet, que moveu a aula para fora do ambiente escolar e inspirou trabalho em grupo, produção de material didático, mesas maiores e equipamento de reprodução textual.

Logo, com a observação das críticas, nascem exímias oportunidades:

Dentre estes teóricos, localizei F. B. Skinner (1904-1990) e L. Vygotsky (1896-1934) que se destacam por realizarem algum tipo de estudo e/ou experimentos para validar suas teorias. Nessas teorias, os animais não passam de objetos de estudo para confirmação teórica e poucos créditos são dados à sua importância no desenvolvimento infantil. Eis que, com o advento das IAA's, essa situação passa a ser repensada visto que nas intervenções os animais assumem o lugar de colaboradores e não de objetos ou recursos terapêuticos (BORBA, 2017, p. 190).

[...] Os animais domésticos são providos de afeto, sendo fonte de carinho, companheirismo e inesgotável fonte de amor. Podem constituir um rico auxílio no trabalho pedagógico, tanto com crianças normais, quanto crianças com necessidades especiais (ONARI apud ONARI et al., 2011, p.3).

4. COMPREENSÃO SOBRE AAA, EAA, IAA E TAA

[...] A prática pode ser nomeada de Intervenções Assistidas por Animais (IAA) e subdividida em: Atividade Assistida por Animais (AAA), onde a interação com os animais possui fins de lazer e recreação; Terapia Assistida por Animais (TAA), caracterizada por apresentar um objetivo específico, planejamento e um profissional da saúde envolvido e a Educação Assistida por Animais (EAA), envolve um profissional da educação e está vinculado ao processo de aprendizagem com o intuito de estimular o aspecto psicomotor e psicossocial [...] (DOTTI; ABRAHÃO; CARVALHO apud LIMA et al., 2018, p. 55).

Mello, Dotti, Petenucci apud Borba (2017, p. 190 e seg.) anuncia Nise da Silveira, psiquiatra alagoana, como pioneira dessa prática alternativa, em 1955, no Hospital Pedro II, localizado na Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro: ela não aderiu à lobotomia, nem aos choques elétricos, preferindo tratar seus pacientes com a arte da pintura no convívio dos animais como coterapeutas e obtendo ótimos resultados. Revela, aliás, que as intervenções já sucedem no interior da escola e exteriormente a esta, com crianças, adolescentes ou adultos, valendo-se de jogos e leitura e cães e cavalos, em sua maioria. Nebbe apud Lima e Sousa (2004, p.166167), na terapia, defendem que o animal vê a pessoa como é, sem a emissão de preconceitos, o que auxilia a comunicação entre ela e o profissional e o seu processo de tratamento.

Decroly e Monchamp (2015, p. 16 e seg.), na pedagogia para crianças com necessidades especiais e não especiais, pesquisam jogos e atividades recreativas (confecção de cestaria, flores, cabana, avião, barco, trajes, adereços e brinquedos, uso de areia, argila e água, reprodução de animais, trabalho, caderno e adornamento de jardim, brincadeiras sociais de imitação no jardim, alimentação de animais, modelagem, desenho e pintura da natureza, criação de lagarta, bicho-da-seda, peixe, tritão, salamandra, coelho, cabra, galinha e abelha, peneiração de cinza, separação de lenha, fotografia, coleção de minerais, cartões de variados aprendizados com animais desenhados), facilitadores de atenção, afetividade, as-

pecto sensório-motor – este deve preceder cálculo, leitura e escrita –, intelecto, memória, linguagem e caráter.

Elali (2003, p. 311) analisa Decroly e dá vazão a Froebel:

Explicitando que o contato da criança com a dinâmica da natureza a estimulava em diversos sentidos, Decroly valorizava o espaço exterior como fonte de saúde e elemento gerador de curiosidade/ conhecimento/ aprendizado. Para facilitar tal processo a escola deveria dispor de área verde e animais, de modo a possibilitar o acompanhamento da variação das estações do ano e da evolução natural.

Defendendo o jogo, a psicomotricidade e a jardinagem como atividades a serem incentivadas/ práticas na escola, Froebel alertou para a integração escola-natureza e, portanto, para a necessidade desta conter espaços livres utilizáveis pelos estudantes.

5. PRÁTICAS DA APRENDIZAGEM COM ANIMAIS EXPERIMENTADAS

Freinet (1998, p. 27 e seg.) delimita que o homem deveria ser como o pássaro, que escolhe melhor lugar e forma com a finalidade de preparar seu ninho. De fato, a natureza, cujo tempo percorre mais vagarosamente, figura a melhor educação harmônica. E se, por quaisquer acasos, não se puder viver nisso, deve-se tentar chegar o mais próximo possível, porquanto a essência da criança não se alterou pelo rápido tecnicismo: ela tem inquietação por querer fazer tudo por si só. A natureza é perfeita fonte de recursos para o ser inquieto – o qual busca suprir sua potência e limite sempre – e, nela, ele não fracassa, mas se integra às regras de vida facilmente.

Toda criança precisaria de um grande jardim, mas não de um jardim racionalizado [...] (FREINET, 1998, p. 184).

[...] as crianças poderão, de manhã à noite, sozinhas ou inteligentemente acompanhadas, tatear e experimentar à vontade: meter-se no barro de um canal e sair sozinhas dele; saltar um muro, escalar entre os rochedos, trepar numa árvore, acariciar o cachorro, perseguir as borboletas, colher flores, brincar na terra ou na beirada da água, ou então, organizar-se dentro das cabanas e grutas [...] (FREINET, 1998, p. 186).

Ora, a criança que, ao correr pelo campo, estaca subitamente diante do tatuzinho que se enrola como bola, diante do inseto ferido que bate penosamente as asas, ou diante dos progressos realizados numa noite pelo rebentar dos brotos, esta criança é essencialmente ativa, e sua atividade é superior, uma vez que já se alça à dignidade do ato intelectual (FREINET, 1998, p. 187).

Oliveira et al. (2016, p.761-762) dirigiram uma experiência em creche-escola, em 2012, na cidade de São Paulo, com parceria de uma ONG. No decorrer de alguns encontros, as crianças selecionadas participaram, em grupo, de atividades motivacionais de persistência com cães. Um menino, agressivo, hiperativo, desconcentrado, com capacidade diminuída da fala e de expressão de emoções e isolado e hostilizado, destacou-se por se dar muito bem com uma cadela, aprender a treiná-la e ajudar seus colegas no treinamento. Sua melhora foi significativa, não teve mais re-

pulsa pelos cães e ganhou de sua família uma cachorrinha, à qual deu igual nome ao de sua coterapeuta.

Dotti, Solé apud Onari et al. (2011, p.1 e seg.) cultivaram atividades significativas e contextualizadas (motivadoras), correlacionadas aos conteúdos clássicos das disciplinas, (ONARI et al., 2011, p. 2-3) intermediando uma pesquisa em sala de reforço intensivo de uma escola pública de ensino fundamental, em 2013, no município de São José dos Campos, SP: oficinas de leitura com coelho, letras de música, folders informativos, escritas em formatos diferentes, textos de livros e revistas, apreensão de vocabulário, montagem e cuidado de aquário com peixes, recolha de fezes e cuidados do cão, elaboração de livro. Tudo com base na temática dos animais. As crianças se abriram ao professor e à aprendizagem, conscientização e compaixão, formando um grupo colaborativo.

6. AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

[...] Foi tentando se aproximar de Marley que Enzo engatinhou pela primeira vez. Foi se apoiando em Marley que Enzo ficou de pé pela primeira vez. Mamá, apelido que deu para o Marley, foi uma das primeiras palavras que meu filho pronunciou. Nunca me esqueço do dia em que ele engatinhou até Marley e deu um beijo nele (MELL, 2018, p. 154).

Despertei a empatia de meu filho pelos animais contando histórias de baleias livres sendo felizes e baleias presas que choram em aquários e piscinas. Elas queriam mesmo era nadar em um oceano inteiro com a família delas, como tem que ser. E ele entendeu tão fácil. É realmente simples (MELL, 2018, p. 141).

Lima et al. (2018, p.55-56), com o projeto Pet Terapia da Universidade Federal de Pelotas, no Rio Grande do Sul, aplicaram EAA em alunos com D.I. de uma escola municipal, trabalhando com jogos de quebra-cabeça e memória, movimentos com zíper, cores, números, brinquedos, despedida e outros, na companhia de um cão coterapeuta. As habilidades adquiridas foram: toque, carinho, motricidade fina, alfabetização, escrita, linguagem compreensiva e expressiva, comunicação, raciocínio lógico matemático, autonomia, independência, cognição, afetividade com o cão e as pessoas, concentração, entendimento, foco, segurança e motivação para as atividades, melhora na autoestima, diminuição da ansiedade, colaboração em grupo, resolução de problemas, atenção, memória, conquistas e mudanças de atitude e sentimento.

Além do mais, observa-se: '[...] Pesquisas sérias comprovam que o convívio com animais desde o nascimento até os 5 anos de idade pode evitar uma série de alergias e doenças respiratórias [...]' (MELL, 2018, p. 118). E Sachs-Ericsson, Hansen e Fitzgerald apud Lima e Sousa (2004, p.161) constatam que o contato com o animal diminui triglicerídeos, colesterol, tensão arterial, batimento cardíaco e ritmo respiratório e aumenta temperatura em extremidades corporais.

Assim também nosso comportamento se organiza pela sistematização sucessiva de experiências bem-sucedidas que então como que fazem parte de

nossa natureza, de nosso ser, que já não podemos modificar sem prejudicar seriamente nosso equilíbrio imediato e a solidez definitiva do edifício (FREINET, 1998, p. 49).

7. AS BOAS CONSEQUÊNCIAS DOS NOVOS COSTUMES

A experiência de Onari et al. (2011, p.2), relatada acima, trouxe '[...] noções de posse responsável, controle de zoonoses e educação ambiental' para as crianças. Tatibana e Costa-Val apud Giumelli e Santos (2016, p. 50) completam, ainda por cima, que crianças que contatam animais passam a ser afetivas, solidárias, sensíveis e responsáveis e a ter compreensão do ciclo da vida. Indo mais além, Giumelli e Santos (2016, p. 50) citam a ação exemplar da cidade de Araquari, presente no site da devida prefeitura, a qual aprovou nova lei estabelecedora de proteção, controle reprodutivo e conscientização de maus-tratos, abandono e adoção em direção aos animais; fez palestras em escolas, com a ONG Projeto Esperança Animal (PEAA); esterilizou animais de rua para adoção, com a Fundação Municipal do Meio Ambiente (FUNDEMA); e promoveu desconto do IPTU e fiscalização do animal para quem participasse da adoção.

Analistas do mercado de ações já identificaram a força das preocupações ambientais em afetar os mercados globais. Em 2011, Milo Cress, um garoto americano de nove anos, iniciou uma campanha on-line contra canudos plásticos ("Be Straw Free", que significa, literalmente "liberte-se dos canudos"), obrigando o Starbucks e o McDonald's a agirem. O consumo alimentar de espécies protegidas (como o de barbatana de tubarão, na China) também diminuiu radicalmente nos últimos seis anos graças a campanhas de conscientização conduzidas por jovens nas escolas de Hong Kong [...] (GIANNELLA, 2019, p. 26-27).

Vocês sempre dizem que as crianças são o nosso futuro, que fariam qualquer coisa pelos seus filhos. Temos esperança quando vocês dizem isso. Se é realmente verdade o que dizem, por favor, nos ouçam – não queremos suas palavras de encorajamento. Não queremos seus presentes, seus voos charter, seus hobbies ou suas liberdades ilimitadas de escolhas. Queremos que vocês se posicionem com seriedade em relação a essa grave crise de sustentabilidade que está acontecendo ao seu redor. E queremos que vocês comecem a mostrar a realidade como ela é (THUNBERG et al., 2019, p. 92).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo mudou. Não que o mundo mude a todo momento, mas, sim, que o homem, como o ser transformador que é, tenha trazido, para o século XXI, todas as consequências de suas ações, para si mesmo, para os seus iguais e para a natureza. Nesse ínterim, o fator socioeconômico passou por oscilações – apareceram melhoras e alguma liberdade temerosa –, porém nada que alterasse, deveras, suas valorações a ponto de se extinguir o preconceito ou a pobreza. E o fator ambiental?

Sabe-se que sobrou muito pouco do meio ambiente, flora ou fauna, e que as renovações tecnológicas, simplesmen-

te, deixam a desejar. A tecnologia pode vir a ser boa; todavia, do modo como é desenvolvida, ela vem sendo destrutiva tanto para o habitat natural, quanto para os humanos. Não é à toa que, hoje, não se vive. Hoje, sobrevive-se frente a tantos problemas políticos, familiares, profissionais, emocionais, psicológicos e de saúde. A pressão é frenética, não se vê mais o céu estrelado, não se respira um bom ar, não se alimenta saudavelmente...

A solução: a transvaloração da educação familiar e escolar! Ora, enfatizando-se a escola, logicamente, em razão de que ela é a suma esperança capaz de nortear os verdadeiros valores afetuosos, sustentáveis, ambientais e de respeito e responsabilidade, em meio à articulação (à um 'furacão') de obrigações, cumprimento moral e dos conteúdos, tantas crises de convivência e recursos escassos que seus integrantes subsistem – o que a escola periférica supera constantemente.

Destarte, como Cortella e La Taille (2017, p. 13) refletem as tentativas educacionais, '[...] labirintos não são celas fechadas a quatro chaves: há uma ou mais saídas [...]', um caminho viável para essa metamorfose é a reativação do contato dos alunos com os animais e a natureza. Se assim for, ter-se-ão culturas críticas, como

Giannella (2019, p. 10) pensa sobre Greta: '[...] Uma garota destemida despertou a consciência de uma geração inteira e a tornou concreta e visível: milhares de jovens compartilhando princípios universais de ciência, respeito e equilíbrio da Terra'; e culturas sensíveis, como conclui Mell (2018, p. 46-47): 'Com Mickey e Gisele eu me tornei mãe. Com eles, conheci a minha melhor versão. Por ironia do destino, os animais é que me fizeram mais humana [...]'.

DEVELOPING SKILLS:

THE CONTACT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH ANIMALS AT SCHOOL

ABSTRACT

This article does not follow an opposite direction, but distinct and complementary, alongside standardized pedagogies. The negative criticism of these pedagogies is not intended, but collaboration for the constitution of options for alternative teaching-learning practices with animals, passing through obstacles imposed on such practices and social and environmental motivations for their existence. Soon after, there is an approach on the concepts of AAA (Animal Assisted Activity), EAA (Animal Assisted Education), IAA (Animal Assisted Intervention) and AAT (Animal Assisted Therapy) and on some optimistic experiences and already practiced in schools. Finally, the results of these practices are presented: students developing motor coordination skills, affection, respect and responsibility and their possible long-term effects for a better humanity and better treatment of nature and animals. The conducted method is bibliographic, based on researchers with published articles on experienced analyzes of teaching through animals and on authors from the areas of activism, journalism, biology, philosophy, psychology, sociology and pedagogy.

REFERÊNCIAS

BORBA, Jean Marlos Pinheiro. Contribuições da Educação Assistida por Animais –

EAA para a Psicologia da Educação: uma análise fenomenológica. Inter Espaço – Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, Grajaú, MA, v. 3, n. 11, p. 187-210, dez., 2017. Disponível em:

http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/6088/512 7. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRAGA, Cristine da Silva. O papel da escola na desconstrução do racismo. São Paulo: Edicon, 2016.

CORTELLA, Mario Sergio; TAILLE, Yves de La. Nos labirintos da moral. 11. ed. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2017.

DECROLY, Jean-Ovide; MONCHAMP, Eugénie. Iniciação à atividade intelectual e motora pelos jogos educativos. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. Estudos de Psicologia, Natal, RN, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago., 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

FREINET, Célestin. Ensaio de psicologia sensível. Trad. Cristiane Nascimento e Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GIANNELLA, Valentina. Somos todos Greta: inspire-se para salvar o mundo. Trad. Regiane Winarski. São Paulo: V&R Editora, 2019.

GIUMELLI, Raísa Duquia; SANTOS, Marciane Cleuri Pereira. Convivência com animais de estimação: um estudo fenomenológico. Revista da Abordagem Gestáltica – Phenomenological Studies, Goiânia, GO, v. XXII, n. 1, p. 49-58, jul., 2016. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357746390007. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

LIMA, Camila Moura de; NUNES, Dione Moreira; KRUG, Fernanda Dagmar Martins; NOBRE, Márcia de Oliveira. Educação Assistida por Animais: estratégia promissora no âmbito escolar. Revista Brasileira de Educação e Saúde, Pombal, PB, v. 8, n. 4, p.54-57, out./dez., 2018. Disponível em: https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/5946/5350. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

LIMA, Mariely; SOUSA, Liliana de. A influência positiva dos animais de ajuda social. Interacções – Sociedade e as Novas Modernidades, Coimbra, Portugal, n. 6, p. 156-174, abr., 2004. Disponível em: https://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/106/110. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

MELL, Luisa. Como os animais salvaram minha vida. 1. ed. São Paulo: Globo Livros, 2018.

OLIVEIRA, Glícia Ribeiro de; ICHITANI, Tatiane; CUNHA, Maria Claudia. Atividade Assistida por Animais: efeitos na co-

municação e interação social em ambiente escolar. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 759-763, dez., 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/28017/22000. Acesso em: 13 de dezembro de 2021.

ONARI, Márcia da Rocha; DIAS, Vera Lúcia Catoto; OLIVEIRA, Anamaria da Silva Martin Gascón. Contribuições da Educação Assistida por Animais na aquisição da competência leitora. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE (XI) PÓSGRADUAÇÃO, (XV) INICIAÇÃO CIENTÍFICA E (V) INICIAÇÃO CIENTÍFICA JUNIOR. Universidade do Vale do Paraíba. Paraíba, 2011. P. 1-4. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/0514_0444_01.pdf. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

SAVIANI, Gisele. A importância dos animais para crianças e adolescentes com e sem necessidades especiais. Revista Mais Educação, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 14-26, dez., 2018. Disponível em: https://issuu.com/revistamaiseducacao/docs/v1-n1-dez2018. Acesso em: 9 de dezembro de 2021.

THUNBERG, Greta; ERNMAN, Malena; THUNBERG, Svante; ERNMAN, Beata.

Nossa casa está em chamas: ninguém é pequeno demais para fazer a diferença. Trad. Sonia Lindblom. 1. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2019.

WAAL, Frans de. O último abraço da matriarca: as emoções dos animais e o que elas revelam sobre nós. Trad. Pedro Maia. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

USO DE REPOSITÓRIOS PÚBLICOS NA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA A EAD E O TRABALHO COLABORATIVO

VANDER LÚCIA SILVA LESSA

RESUMO

Este trabalho visa fazer um estudo sobre os repositórios de objetos de aprendizagem utilizados nos cursos à distância no Brasil. Um repositório é um sistema de armazenamento de materiais didáticos digitais. Os repositórios têm como função promover e facilitar o acesso adequado dos usuários a esses materiais. O objetivo deste trabalho é, portanto, reunir, a partir da leitura de textos selecionados, dados que ofereçam subsídios para fazer um estudo sobre o uso desses repositórios públicos na elaboração de material didático para a Educação a Distância (EAD). Este conjunto de textos foi selecionado de forma que pudéssemos reunir diferentes informações sobre o tema proposto para estudo. Nestes textos, podemos perceber que há tanto convergência como divergência de ideias. Mas a maioria dos autores compartilha do mesmo pensamento, ou seja, os repositórios são pouco usados e a falta de conhecimento sobre sua existência acaba gerando certo receio tanto em quem faz uso destes recursos quanto em quem poderia contribuir para a sua expansão. Um dos maiores receios dos que poderiam contribuir com os repositórios seria o mito de que seus trabalhos correm os riscos de serem plagiados e os usuários, por sua vez, desconfiam da qualidade desses materiais. Nesse estudo, procuramos primeiramente entender o que vem a ser um repositório e conceituar

alguns termos relacionados a ele. Em seguida procuramos obter uma visão geral da atual situação desses repositórios no Brasil, buscando informações capazes de nos ajudar a entender a tanto a gênese desses mitos quanto a desmistificá-los.

PALAVRAS-CHAVES: Repositório Digital, Ensino à Distância (EAD), Metadados. Objeto de Aprendizagem, AVA.

INTRODUÇÃO:

O ensino à distância vem ganhando cada vez mais espaço no mundo todo. No Brasil há um crescimento significativo de EaD (Educação a Distância) e tem apresentado uma série de resultados positivos para o Ensino Superior. Santos (2008) afirma ainda que, de acordo com os dados divulgados pelo Registro de Repositórios de Acesso Livre, o nosso país já conta com mais de 60 repositórios de materiais de acesso livre, o que faz o Brasil assume uma posição de destaque ao ocupar a quarta posição dentre outros países considerados como grandes potências mundiais que são os Estados Unidos, o Reino Unido e a Alemanha, que também promovem esse tipo de distribuição de materiais. Conforme Baroni (2014) - no seu texto intitulado “Brasil avança na criação de repositórios de materiais” - “A atuação brasileira consegue superar inclusive o desempenho do Japão, que possui três centros de depósitos virtuais a menos”. Nestes dados estão incluídos os repositórios científicos (aqueles que armazenam artigos, teses e dissertações), de estudos (os que integram apostilas, livros e materiais acadêmicos), institucionais (que reúnem atividades desenvolvidas em universidades ou empresas) e de objetos educacionais (que agrupam ferramentas de auxílio ao aprendizado). Entretanto, apesar da situação brasileira parecer favorável, alguns estudiosos do assunto acreditam que o número de repositórios nacionais ainda é muito pequeno e seu uso é restrito.

O objetivo deste trabalho é reunir, a partir da leitura de textos selecionados, dados que ofereçam subsídios para fazer um estudo sobre uso de repositórios públicos na elaboração de material didático para a EAD. Com este estudo, procuramos, além de obter uma visão geral da atual situação desses repositórios no Brasil, conceituar alguns termos relacionados a esse tema, além de desmistificar algumas crenças relacionadas ao seu uso. Essa pesquisa foi realizada a partir da reunião de ideias convergentes e divergentes dos autores que tratam sobre o tema.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Definição de Repositórios:

Um repositório é um sistema de armazenamento de materiais didáticos digitais. O objetivo dos repositórios é promover e facilitar o acesso adequado dos usuários a esses materiais. Portanto, para maior organização, os repositórios digitais dividem-se em temáticos e institucionais. Nas palavras de Crow (2002), um “[...] repositório institucional é um arquivo digital da produção intelectual criada pelos acadêmicos, investigadores e alunos de uma instituição”. Ainda segundo este mesmo autor, esses repositórios podem ser acessíveis tanto a usuários internos quanto a usuários externos à instituição, “com pouca ou nenhuma barreira de acesso.”

(CROW, 2002, apud ROSA & GOMES 2010, p. 16).

Neste último caso, tais repositórios atuam mais como uma versão digital de "arquivos" públicos ou privados. Além destes, outro grupo de repositórios de objetos de aprendizagem é aquele representado por espaços abertos ao público em geral como, por exemplo, o Eprints, o SlideShare, o Flickr, o YouTube e o iTunes que igualmente aos demais limitam seu alcance a um único tipo de recurso (Rosa & Gomes, 2010, p. 14).

Para Clifford Lynch (2003, p. 2) os Repositórios Institucionais são "um conjunto de serviços que a universidade oferece para os membros de sua comunidade para o gerenciamento e a disseminação de conteúdos digitais, criados pela instituição e membros da sua comunidade". Os Repositórios Institucionais constituem-se, portanto, como importantes veículos de divulgação da produção intelectual e científica dos membros da instituição promotora de tais objetos digitais, mas representam também um importante recurso aberto a outros tipos de usuários, constituindo um patrimônio útil à sociedade em geral. Como refere Clifford Lynch (2003, p. 2):

Os repositórios de objetos educacionais, nessa linha, representam uma iniciativa para o compartilhamento de recursos didáticos existentes na Internet. Essa ideia está amparada no fato de que os recursos digitais ocupam um lugar preferencial como meio para documentar as atividades dos indivíduos e a Internet, em decorrência, afirma-se como o ambiente preferencial de difusão de ideias e conhecimento.

Baseados em Stephen Downes (2002), Edna Silva et all afirmam que os repositórios de objetos de aprendizagem voltam-se especialmente para dois tipos de atuação: aqueles que contêm tanto os objetos de aprendizagem como os metadados desses objetos; e aqueles que contêm somente os metadados dos objetos de aprendizagem sendo que os objetos encontramse armazenados em outro lugar, no qual o repositório poderá localizá-los a partir das informações dos metadados e por uma ferramenta adequada para isso. (SILVA, 2010, p. 101).

Mas o que são metadados?

Segundo Silva e Silva (2006, Apud SILVA, 2010, p. 96), os Metadados representam a informação estruturada que descreve, explica e torna possível localizar e recuperar os Objetos de Aprendizagem. Portanto, a função dos metadados seria a de promover a identificação e possibilitar o compartilhamento, a integração, a utilização, a reutilização, o gerenciamento e a recuperação dos materiais didáticos de maneira mais rápida e eficiente. Já De Marchi e Costa

(2004, p. 2-3) afirmam que os metadados "podem ser comparados a um sistema de rotulagem que descreve o recurso, seus objetivos e características, mostrando como, quando e por quem o recurso foi armazenado, e como está formatado". Pensando na segurança ao divulgar um trabalho na internet, podemos pensar que este recurso do metadados é importante já que garante a autoria.

Além disso, os metadados ao permitirem a descrição dos objetos de aprendizagem, garantem também a sua

recuperação para reutilização em outros repositórios ou plataformas de estudos desenvolvidos com essa finalidade, ou seja, os metadados tornam os objetos de aprendizagem acessíveis. Igualmente, Tarauco, Fabre e Tamusiunas (2003, apud SILVA, 2010, p. 96) acreditam que o uso de metadados traz benefícios relacionados à acessibilidade, à interoperabilidade e à durabilidade, já que este recurso ajuda no armazenamento de informações dos materiais didáticos.

Neste sentido, podemos afirmar, portanto, que o uso de metadados para descrição dos Objetos de Aprendizagem constitui uma excelente ferramenta para documentação de tais materiais, já que estabelece uma organização para o repositório, e facilita, dessa forma, a busca e a localização desses materiais tanto por parte dos usuários quanto pelos elaboradores dos Objetos de Aprendizagem, garantindo seu arquivamento e direitos autorais. Os metadados são importantes também para armazenar materiais que possuem recursos que não são textuais e não podem ser indexados por sistemas automáticos, como é o caso dos recursos multimídias ou em áudio, conforme afirma López Guzmán (2005, apud SILVA, 2010, p. 62).

Pensando não só na organização e na recuperação dos objetos de aprendizagem, mas também na sua localização e reutilização, é importante pensar ainda na adoção de padrões para descrição de tais materiais na criação dos metadados. Na definição de Edna Silva et all, "padrões" é "um conjunto de regras e normas que especificam como deve [...] ser realizado determinado processo, visando a garantir relativa qualidade e compatibilidade com outros produtos similares" (SILVA, 2010, p. 63). Ou seja, ao padronizar os dados inseridos nos metadados, este procedimento permite que o mesmo possa ser reutilizado em outras diversas plataformas de estudo:

> [...] os metadados na área educacional são utilizados para representar e tornar acessíveis os objetos de aprendizagem, os quais constituem recursos de aprendizagem que podem ser reutilizados em diversos ambientes e por diversas pessoas (SILVA, 2010, p. 63).

Segundo Silva (2006, p. 97) a proposta desses padrões é facilitar o compartilhamento dos objetos criados, pois definem um conjunto de elementos que permitem identificar as principais características dos recursos disponíveis. A instituição responsável pela criação, emissão e certificação de todas as normas internacionais de padronização é a International Organization for Standarization (ISO). A ISO foi criada em 1947, constituída por organismos nacionais de normalização pertencentes a 148 países. Em cada país existe uma organização afiliada a ISO para adaptar tais normas a realidade nacional, no caso do Brasil é a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Portanto, a ABNT fica responsável em promover e regularizar um conjunto de normas no processo de descrição dos metadados para facilitar a busca dos objetos de aprendizagem. Além de assegurar a aquisição, a avaliação e o uso desses materiais pelos professores, alunos, monitores ou ainda por processos automatizados de softwares.

Os benefícios da padronização:

De que forma a padronização garante a reutilização dos objetos de aprendizagem? Conforme Marchior (2012), ao ser elaborado sob um padrão de metadados, em conjunto com outras condições técnicas, um Objeto de Aprendizagem se mantém imutável ao ser movido e abrigado em distintas plataformas de ensino-aprendizagem, respeitando assim, "os preceitos de interoperabilidade, portabilidade e durabilidade" (MARCHIOR, 2012, p. 15). Os metadados, por sua vez, obedecem a um conjunto de exigências técnicas, uma vez que tais condições devem acompanhar o objeto na sua própria descrição. Esta descrição favorece o correto armazenamento e referência do Objeto de Aprendizagem em uma base de dados/repositório, garantindo assim a sua busca e recuperação.

Outra questão relevante que deve ser considerada no armazenamento dos seus dados seria que um Objeto de Aprendizagem (AO) seja reutilizável e que funcione com distintos aplicativos e em diversos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e em diferentes contextos educativos. Por isso a estrutura de um Objeto de Aprendizagem deve ser flexível, permitindo seu uso entre distintos campos, disciplinas e cursos e sob estratégias diversificadas de ensino (primário, secundário, superior, e assim por diante) (Cf. MARCHIOR, 2012, p. 15).

O papel dos metadados na busca de objetos de aprendizagem

Segundo Marchior (2012), especialistas e comitês consultivos têm desenvolvido esquemas de metadados especializados necessários para uma melhor utilização dos Objetos de Aprendizagem e dos seus Repositórios. Os padrões para objetos de aprendizagem mais comentados, segundo esta autora, são "o Learning Object Metadata Standard (IEEELOM), o Dublin Core (DC-Ed), o Inovation Adoption Learning (IMS) e o Metadata for Learning Resources (ISO-MLR)" (MARCHIOR, 2012, p. 15).

Marchior (2012) afirma ainda, citando Friesen (2009), que os elementos mais utilizados para a recuperação nos Repositórios de Objetos de Aprendizagem são "o título, a descrição, as palavras-chave, o formato (html, jpg, doc), o idioma do recurso, o autor, o tipo de recurso educativo (se simulação, exercício, teste) e a classificação de assunto (seu propósito/tipo de uso em uma disciplina/curso)" (MARCHIOR, 2012, p. 15).

Os benefícios dos Repositórios de Objetos de Aprendizagem

Dada sua exigência de modularização, de separação de conteúdo, de identificação de contexto e de possibilidade de reutilização, os metadados implica que um objeto de aprendizagem seja "desenhado para um propósito, para a facilitação da aprendizagem" (MARCHIOR, 2012, p. 15). Além disso, de acordo com Litto, esta ferramenta contribui para a democratização do acesso ao conhecimento de qualidade, pois "Comunidades mais pobres terão a mesma oportunidade que os estudantes e os professores têm no primeiro mundo" (LITTO Apud MARCHIOR, 2012, p. 15).

Porém, conforme o diretor do Centro de Cursos de Educação a Distância da Universidade do Sul de Santa Catarina (UnisulVirtual), João Vianney, esse acesso se torna restrito por causa de barreiras

linguísticas, pois "Grande parte desses materiais estão redigidos em inglês, alguns possuem versões em espanhol ou francês. São exceções os conteúdos disponíveis em português" (Apud, BARONI, 2014). Sem contar que nem todos têm acesso à internet ou se tem acesso, a mesma não possui a qualidade ou a velocidade necessária para acessar tais sites. É nesse sentido que Marchiori (2012) argumenta que o desenho/composição de um Objeto de Aprendizagem deveria buscar a acessibilidade máxima, envolver um número distinto de situações, contextos e locais de aprendizagem, apresentar uma interface a mais simples e intuitiva possível e, efetivamente, cumprir um objetivo de uso em situações de ensino que estimulem a colaboração.

Uso dos Repositórios e o trabalho colaborativo

Ao utilizar os repositórios, se o usuário ou contribuidor não for um especialista, o mesmo recebe instruções de como deve preencher o esquema de metadados e outras descrições necessárias para se manter o padrão e a integridade do Objetos de Aprendizagem em seus Repositórios de armazenamento. Dessa forma, o usuário aprende e ao mesmo tempo contribui.

Pois, conforme Marchior (2012) "a aprendizagem é mais eficaz quando o próprio aluno assume a responsabilidade de organizar e desenvolver o trabalho acadêmico" (MARCHIOR, 2012, p.13). Além disso, de acordo com essa mesma autora, o fato destes espaços reunirem equipes multidisciplinares de profissionais (bibliotecários, informáticos, técnicos de audiovisual, pedagogos, advogados e outros) os mesmos facilitam o consumo e a produção de informação em diferentes formatos e objetivos variados para diversos tipos de público. Isso é possível porque os repositórios educacionais estão alinhados com uma perspectiva de aprendizagem aberta, colaborativa e que utiliza intensivamente recursos tecnológicos para estimular a autonomia e a emancipação do usuário.

A questão do envolvimento dos autores no processo de desenvolvimento de um Repositório é fundamental, pois, como aponta Dávila (2006, p.6), "A sustentabilidade e desenvolvimento de um RI baseiam-se, principalmente, na sensibilização da comunidade acadêmica para preservar e difundir sua produção mediante este tipo de plataforma." (Apud ROSA & GOMES, p. 157). Através da "rede" e na "rede", os pesquisadores e as instituições de pesquisa, possuem hoje cada vez mais possibilidades de se tornarem "nós" ou "pontos" da rede de comunicação científica influente e relevantes (GOMES & ROSA, 2010, p. 28).

Bibliotecas Digitais X Bibliotecas Convencionais: semelhanças e diferenças

Comumente, se reconhece como "bibliotecas digitais" (ou bibliotecas virtuais) as coleções de versões eletrônicas de um corpus de literatura publicada e tornada disponível através de uma rede interconectada de computadores, ou, como uma "poligamia" de documentos, tecnologia e serviços. Bibliotecas digitais normalmente armazenam objetos de informação isolados e de natureza única

em, pelo menos, dois aspectos: 1) a tipologia (ex.: livro, periódico, arquivo de som, arquivo de imagem), e; 2) os critérios de busca, geralmente restritos ao título, autores e palavras-chaves.

Porém, a necessidade de organizar e disponibilizar os Objetos de Aprendizagem de maneira a estimular sua reutilização fez surgir, em analogia às bibliotecas tradicionais, os Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROAs). Nestes, assim como para as bibliotecas tradicionais que dependem dos dados sobre uma obra não só para ser localizada na prateleira, mas também para obter informações sobre ela sem necessariamente ir até as estantes onde ficam armazenados, a localização e recuperação de um Objeto de Aprendizagem também depende da existência de metadados.

Vale lembrar, entretanto, que os repositórios de objetos de aprendizagem diferem das bibliotecas tradicionais, já que, como afirma Edna Silva et all (2010, p. 102) a filosofia que norteia o funcionamento dos repositórios ou bibliotecas digitais é baseada no processo de colaboração, posto que todos podem colocar seus trabalhos e partilhá-los, contribuindo dessa forma para o “espírito de comunidade”. Além disso, diferente do que acontece nas bibliotecas tradicionais, uso desses objetos é autorizado pelo próprio autor na medida do seu desejo, podendo ser totalmente aberto ou restrito em algumas situações. Esse benefício é possível graças a certos padrões tecnológicos. Como já discutimos, os conteúdos dos repositórios de objetos de aprendizagem seguem certos padrões com objetivo de garantir a sua reutilização, por isso a preferência por plataformas abertas e ao Software livre. Porém, o fato desse acesso ser livre, acaba gerando certas desconfianças naqueles que poderiam contribuir com o depósito de seus trabalhos nos repositórios, pois temem que seus materiais sejam plagiados. Para alguns teóricos, esse mito é gerado por falta de conhecimento.

O Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação, Carlos Eduardo Bielschowsky, por exemplo, acredita que o número dos repositórios de materiais didáticos precisa ser expandido. E para isso é imprescindível que seja feita a sua divulgação. Ele também reconhece a necessidade de iniciativas capazes de garantir o reconhecimento e o uso de qualidade desses centros digitais. "A história dos repositórios de acesso livre no país não completa nem três anos. Lógico que ainda não fizemos tudo o que precisamos, mas já existem projetos bons que tem impulsionado esse crescimento", diz.

A falta de conhecimento gera mitos e aumenta os custos:

Isabela Schincariol (2014) no seu texto intitulado “ENSP dá acesso livre a seu material didático” afirma que junto com o desconhecimento do uso ou até mesmo por não saber da existência de repositórios, existem também certos mitos relacionados ao uso deles. De acordo com a autora, existem algumas instituições que acreditam que a disponibilidade de seus conteúdos na Internet pode diminuir o número de matrículas, além de aumentar a concorrência. Há também professores que temem liberar suas produções na rede por causa dos riscos de plágio e ainda da desoneração de seus direitos patrimoniais e autorais. De modo que

essa resistência dos professores e pesquisadores tem comprometido a expansão dos repositórios abertos, até porque esses centros virtuais só existem se houver contribuintes para depositar conteúdo. Essa forma de pensar é totalmente equivocada, já que a tendência do ensino-aprendizagem seguem rumos que priorizam uma metodologia baseado na cooperação. Litto (Apud Apogeu, 2009) também alega o desconhecimento da comunidade acadêmica em relação aos Repositórios Digitais: "Se fizéssemos uma pesquisa com os professores universitários, 90% deles não saberiam dizer nem ao menos o que é um repositório" (APOGEU, 2009, s/ p), afirma. O índice, segundo ele, seria equivalente ou pouco menor entre os estudantes do Ensino Superior.

(Informação retirada do texto "Conteúdo Educacional do Mundo Todo", Agência Apogeu, 4 de junho de 2009, s/a).

SANTOS JÚNIOR (2010 p. 67) também afirma que "as editoras não permitem acesso livre aos textos alegando proteção autoral ao autor", mas segundo ele, "esse direito é creditado no ato da permissão de edição". E uma das características do acesso livre é o resguardo da devida atribuição de autoria ao autor do documento, já que:

Legislação que trata da disseminação da informação cientifica no Brasil [...] o PL 1.120/2007 projeto que trata da questão dos direitos autorais. A justificativa do projeto afirma que deve ser considerado também as questões de direitos autorais e garantia de domínio público no caso da pesquisa ter sido financiada pelo erário (Brasil 2007) (SANTOS JÚNIOR, 2010 p. 67).

BARONI (2014) no texto "Brasil avança na criação de repositórios de materiais" diz que apesar da preservação da legislação brasileira, o professor e o pesquisador não estão livres dos plágios. "Na Internet os riscos aumentam, mas a ferramenta também facilitou a descoberta da fraude", diz Baroni citando as palavras de Kuramoto, coordenador do IBICT: "A ferramenta pode funcionar como um registro da produção científica ou acadêmica, já que é possível identificar a data do depósito". Ou seja, ao contrário do que apregoam os mitos acerca dos riscos de plágios, o depósito dos objetos de aprendizagem em repositórios, na verdade, garante maior segurança sobre os direitos autorais. Obviamente, assim como acontece com obras impressas, existe sempre um risco, já que nem todos se preocupam em cumprir o código de ética. Igualmente, Silva (2010) garante que os repositórios dão "[...] suporte de segurança necessária para autenticação e distribuição de AO" (SILVA, 2010, p. 97). Segundo Martin Gárcia e Lozano de Pablo (2003, p. 1924), o desenvolvimento de padrões de metadados tem por objetivo: "[...] incrementar o uso dos recursos/ objetos educacionais permitindo todas as formas de distribuição e uso: lucrativas, avaliativas e livres, assim como facilitar a segurança e autenticidade dos objetos" (Apud SILVA, 2010, p. 97).

Como podemos perceber, para garantir a interoperabilidade dos Objetos de Aprendizagem nas diferentes plataformas sem perda de conteúdos e funcionalidades, a padronização dos metadados visa, dentre outras coisas, ao desenvolvimento de normas e especificações que garantem não só a preservação do material, mas

também a integridade do seu conteúdo e autoria. Gomes e Rosa (2010, p. 100) ao descreverem todos os tópicos existentes e preenchidos nos metadados mencionam que no tópico: “Direitos” se relatam condições de uso e aspectos de propriedade intelectual, identificando preço, direitos de propriedade e uso: “Os autores dos objetos de aprendizagem nos metadados, na categoria - direitos, poderão definir as condições referentes à propriedade intelectual, ao uso e ao custo destes objetos”. Como podemos perceber, a falta de segurança em depositar materiais nos repositórios não passa de mito.

SANTOS JÚNIOR (2010, p. 67) diz que “o processo de comunicação e validação do conhecimento científico em uma revista de acesso aberto possui o mesmo rito de uma revista de acesso fechado”. Isso significa dizer que, da mesma forma, ao inserir um objeto de aprendizagem em um repositório de livre acesso, ao autor é atribuída devida autoria daquele material didático. De modo que não há motivos para que produtores de materiais didáticos ou pesquisadores sintam-se inseguros em relação ao plágio ao inserir seus trabalhos em Repositórios de acesso livre, pois todos os direitos autorais são garantidos nessas publicações e especificados nos metadados. Mas o que vem a acesso livre? Vila Nova (2011) assim o define:

[...] Acesso Livre define como a disponibilização livre na Internet de literatura de caráter acadêmico ou científico, permitindo a qualquer utilizador ler, descarregar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral dos documentos (VILA NOVA, 2011, p.25).

Entretanto, vale lembrar que, como afirma Vila Nova (2011, p. 78), conceder a todos os usuários “o direito irrevogável, permanente e mundial, o acesso e a licença para copiar, utilizar, distribuir, transmitir e exibir o trabalho publicamente e distribuir obras derivadas, em qualquer meio digital para qualquer propósito” é legalmente aceito desde que o usuário faça as devidas citações da autoria, garantido dessa forma os direitos à propriedade intelectual do autor.

Outra questão relevante que vale ressaltar é a questão econômica. De acordo com Silva

(2010) a reutilização dos objetos de aprendizagem é considerada uma característica importante, já que o compartilhamento diminui os gastos advindos da produção de material, como é o caso da multimídia que tem custos elevados; essa medida de reutilização seria, portanto, um procedimento que permitiria a diminuição de tais gastos. Baroni (2014) afirma que há no Brasil uma diversificação no processo de remuneração. Enquanto os repositórios do governo contam com as sessões dos autores, as universidades pagam pelos seus serviços ou de maneira integrada ao salário ou com gratificações extras. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, as verbas extras só são destinadas aos projetos encomendados. "Caso contrário, as produções internas e suas despesas já estão inclusas nos honorários mensais", explica Sérgio que também é secretário de Educação a Distância da universidade gaúcha (BARONI, 2014, p).

Podemos inferir, portanto, que embora o acesso a objetos de aprendizagens

em repositórios de livre acesso, na prática, não seja necessariamente gratuito já que são necessários investimentos que, obviamente, saem dos cofres públicos, ou seja, do bolso do contribuinte. Conforme Vila Nova (2011, p. 96), o conceito de Portal é contrário à filosofia proposta pelo acesso livre. Segundo esta autora, quando se divide o investimento público pelo número de usuários que acessam esses repositórios, fica evidente que o sistema precisa de muita divulgação para melhor desenvolvimento da cultura de acesso a estes portais de maneira que eles se tornem mais eficientes e compensatórios.

Novos desafios: divulgar para conhecer, conhecer para usar e usar para cooperar:

Como foi discutido anteriormente, os conteúdos dos repositórios de objetos de aprendizagem seguem certos padrões tecnológicos com objetivo de garantir a sua reutilização, por isso a preferência a plataformas abertas e ao Software livre. Esses conteúdos que ficam disponíveis em Repositórios com objetivo de disponibilizar ferramentas para que as instituições possam a complementar suas atividades em diversos formatos como: áudio, vídeo, animação, simulação, software educacional, além de imagem, mapa, hipertexto considerados relevantes e adequados à realidade da comunidade educacional.

Como já foi dito acima, na Secretaria da Educação a Distância já existem alguns projetos com intuito de impulsionar o crescimento desse setor. E essas iniciativas não se restringem somente ao governo. Algumas universidades também caminham nessa direção. É o caso da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (FGV-Rio). Esta instituição disponibiliza todo o material didático do curso de direito, bem como vídeos das aulas, no ambiente virtual. E o mesmo conteúdo que é disponibilizado aos alunos pode ser acessado por qualquer interessado, seja ele estudante, professor ou um simples usuário. A Universidade de Brasília (UnB) seguiu caminho semelhante e criou um repositório institucional que contêm teses, dissertações e materiais de estudos das mais variadas áreas do conhecimento.

Segundo Baroni, atenta à necessidade de ampliar as oportunidades para os estudantes brasileiros, a Unisul estabeleceu uma parceria com a Open University UK (Universidade Aberta do Reino Unido). Essa medida visa universalizar ainda mais os acessos aos repositórios. Outra iniciativa nesta direção é mantida pelo consórcio OCW Universia. Entretanto, ainda que existam tais iniciativas, os especialistas confessam que os repositórios de acesso livre ainda não estão consolidados na cultura brasileira. Para Gomes & Rosa (2010), o grande desafio na implantação e divulgação de Repositórios tem sido mais um problema político do que tecnológico propriamente dito. Segundo as autoras, nas universidades, os gestores de Repositórios têm encontrado dificuldades na sensibilização dos pesquisadores, assim como no encaminhamento do processo de aprovação e estabelecimento da política institucional de informação. Mas estas resistências a princípio são naturais. “Esta dificuldade também foi vivenciada quando começaram a ocorrer a implantação das bibliotecas digitais de teses e dissertações nas universidades brasileiras” (GOMES & ROSA, 2010, p. 67).

Assim, de acordo com Marchiori (2012, p. 16), uma instituição que pretende criar Objetos de Aprendizagem e alimentar um Repositório com esses materiais e "oferecê-los ao público, enfrentará o desafio de equilibrar as dimensões econômicas, tecnológicas, técnicas, legais, pedagógicas e sociais". Já que algumas propostas de metodologias para a criação e difusão de Objetos de Aprendizagem representam ciclos longos de planejamento, edição, revisão (realimentação) e publicação que dependem de intenso apoio técnico e treinamento e tutoria, além é claro da familiarização e aceitação desse novo processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, procuramos demonstrar o atual cenário sobre o uso de repositórios públicos na elaboração de material didático voltados para cursos online. Concluise que os Objetos de Aprendizagem possuem uma identificação padronizada que garante a sua recuperação e reutilização em diversas unidades de aprendizagem e diferentes plataformas de estudo. Esse sistema garante também que os objetos de aprendizagem permaneçam intactos perante as atualizações de software ou hardware. Daí a importância em padronizá-lo já que ela garante a recuperação e permite que esse material seja facilmente encontrado posteriormente em sistemas de busca. Para isso foi criado um conjunto de regras ao se inserir dados sobre o material didático online. Esse conjunto de dados é denominado de Metadados. Portanto, os metadados permitem a descrição e posterior recuperação do material, ou seja, os metadados tornam os objetos de aprendizagem acessíveis, garantem e asseguram os direitos autorais. As padronizações e normas dos Metadados e dos Repositórios foram desenvolvidas pela International Organization for Standarization (ISO).

Em resumo, os metadados funcionam como uma espécie de apêndice ou informações sobre o tema/assunto de um livro que também segue uma norma padrão. Desse modo, em qualquer biblioteca que ofereça serviço de catalogação informatizado é possível ter acesso a todas as informações necessárias sobre o livro antes de irmos até a estante das bibliotecas para pegá-lo. No caso dos Objetos de Aprendizagem, os metadados oferecem todas as informações necessárias sobre um determinado material didático que esteja nos Repositórios ou ainda facilitam as pesquisas do mesmo nos sistemas de buscas. Vale lembrar que os repositórios de objetos de aprendizagem diferem das bibliotecas convencionais já que a filosofia que orienta o funcionamento dos Repositórios de material didático online se baseia no espírito de colaboração. Ao contrário do que acontece nas bibliotecas tradicionais, os Objetos de Aprendizagem são inseridos nos Repositórios pelos próprios usuários. Dessa forma, a partir do momento que o autor insere seu material no repositório, ele autoriza o compartilhamento gratuito deste com outros internautas que por sua vez também podem fazer uso desse material. Enquanto nas bibliotecas tradicionais o usuário não tem interferência no arquivamento nem livre acesso ao seu acervo. Diferente, portanto, do que acontece com os repositórios de objeto de aprendizagem, onde os usuários podem tanto usufruir quanto contri-

buir com seu arquivamento ao depositar novos objetos de aprendizagem ou até mesmo ao (re)depositá-los de forma modificada ou acrescidos de novos conceitos e informações. Essa dinâmica gera o conceito de comunidade virtual a partir do espírito de cooperação, desde que o uso desses objetos de aprendizagem seja autorizado pelo autor.

Os metadados, por sua vez, são os que possibilitam que o autor controle o acesso de outros usuários, podendo ser totalmente aberto ou restrito em algumas situações. Cabendo, portanto, ao usuário fazer bom uso desse material e citar o verdadeiro autor e/ou fonte do objeto utilizado quando julgar necessário já que os autores dos objetos de aprendizagem nos metadados têm direitos. Assim sendo, os autores poderão definir as condições referentes à propriedade intelectual, ao uso e ao custo destes objetos. Sendo assim, fica a critério do autor restringir ou não o acesso, do mesmo modo cabe também ao usuário citar a fonte e garantir o direito de propriedade intelectual do autor que é garantido por lei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARONI, Larissa Leiros. Brasil avança na criação de repositórios de materiais. Disponível em: <http://eadonline.wordpress.com/2008/10/30/brasil-avanca-na-criacao-de-repositorios-dematerias/ >. Acesso em 28 de junho de 2014.

DE-MARCHI, Ana Carolina Bertoletti; COSTA, Antônio Carlos da Rocha. Uma proposta de padrão de metadados para objetos de aprendizagem de museus de ciências e tecnologia. RENOTE: Revista Novas Tecnologias da Educação, Porto Alegre, v. 2 n. 1, p. 1-10, mar. 2004.

GOMES, Maria João & ROSA, Flávia. Repositórios institucionais: democratizando o acesso ao conhecimento. Salvador: EDUFBA, 2010.

MARCHIORI, Patricia Zeni. Bibliotecas digitais e Repositórios de objetos de Aprendizagem. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.22, n.2, p. 13-21, maio/ago. 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/vanda/Documents/Beleza%20revelada/Desktop/EAD%20UniRio/Repositorio %20e%20OA.pdf. Acesso em: 30 de junho de 2014.

SANTOS, Chris. Brasil avança na criação de repositórios de materiais. Publicado em 30 de outubro de 2008. Disponível em: < http://www.ead.fiocruz.br/noticias/index.cfm?matid=24648 >. Acesso em: 28 de junho de 2014.

SCHINCARIOL, Isabela. ENSP dá acesso livre a seu material didático. Disponível em: < http://agenciaapogeu.wordpress.com/2009/06/04/conteudo-educacional-do-mundo-todo/ >. Acesso em: 28 de junho de 2014.

SANTOS JÚNIOR, Ernani Rufino dos. Repositórios institucionais de acesso livre no Brasil: Estudos Delfos. UNB. Faculdade de Ciência da Informação. Programa de Pós-Graduação. Dissertação de Mestrado. Brasília, 2010.

SILVA, Edna Lúcia da; CAFÈ, Lígia & CATAPAN, Araci Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. Artigo submetido em 23/08/2010 e aceito em 29/06/2011. Núcleo Campus Virtual do

Programa EAD-UFSC, financiado pela SEED/MEC e FNDE, em 2008. Ci. Inf., Brasília, DF, v. 39 n. 3, p.93-104, set./dez., 2010.

VILA NOVA, Susimery. Acesso livre: Um olhar sobre a preservação digital no brasil. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Recife, 2011.

Conteúdo Educacional do Mundo Todo. Por Agência Apogeu, em 4 de junho de 2009. Disponível em: <

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5343/6/2010_ErnaniRufinodosSantosJunior.pdf >. Acesso em: 28 de junho de 2014.

Lista de repositórios de recursos educacionais disponíveis online. Disponível em: < http://pt.wikiversity.org/wiki/Lista_de_reposit%C3%B3rios_de_recursos_educacionais_dispo n%C3%AD veis_online>. Acesso em: 28 de junho de 2014.

O Acesso Livre (OA) Significa Antecipar o Acesso à Pesquisa. Disponível em: < http://pt.wikiversity.org/wiki/Lista_de_reposit%C3%B3rios_de_recursos_educacionais_dispo n%C3%AD veis_online > . Acesso em: 28 de junho de 2014.

SITES:

http://www.academia.edu/1803102/Praticas_para_criacao_e_distribuicao_de_materiais_didati cos_para_educacao_a_distancia_conteudos_abertos_ou_proprietarios

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/5343/6/2010_ErnaniRufinodosSantosJunior.pdf

JOGOS E BRINCADEIRAS: O BRINCAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

VANESSA APARECIDA DA SILVA

RESUMO

A brincadeira dentro da educação infantil tem suas finalidades e foi sendo percebido com o tempo as funções que são indispensáveis assim como o cuidar para que ocorra condições de aprendizagens. Não bastando os professores conhecerem as funções das brincadeiras e jogos, mas todos deve estar preparado para interpretar e fazer intervenções para criança ter autonomia. Muitas habilidades o educador pode ter como mediador na hora da brincadeira. A brincadeira livre pode trazer muitos conhecimentos para as crianças e desenvolvimento de habilidades e na superação de dificuldades. A formação lúdica na infância é melhor de trabalhar por causa da idade das fantasias e imaginação em cima dos objetos e é na infância que tem o início do desenvolvimento da criança é o que predomina a dimensão subjetiva da motricidade.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Brincadeira. Infância.

INTRODUÇÃO

A primeira infância é a base para toda a vida, no qual a criança através do desenvolvimento amplia suas aprendizagens, somado as ferramentas e os meios

que ela está inserida. A brincadeira é a forma da criança expressar vários sentimentos e reproduzir aprendizagens, através dela a criança usa criatividade e ao mesmo tempo desenvolve habilidades e aumenta aprendizagem.

A justificativa do trabalho é que diante da Educação Infantil, muitas crianças estão expostas a atividades extensas e cansativas, não levando em consideração a liberdade comunicativa da acriança, a forma de expressão livre e o significado lúdico do brincar. Assim, a escola assume um papel mediante as propostas curriculares e educacionais, mas muitas vezes desconsidera o lado infantil, o pensamento da criança, o brincar livre e o reconhecimento da criança como sujeito.

Muitos professores ainda estão confusos quanto a postura do educar na educação infantil, embasados no currículo, criam diversas atividades, sobrecarregando a criança de informações, no qual na primeira infância o brincar por um lado distância a criança do mundo real e por outro ensina para ela a realidade.

Diante disto, como seria possível o professor criar atividades lúdicas na educação infantil ao mesmo tempo preservando valores da infância?

O objetivo geral do trabalho foi verificar a importância da brincadeira na primeira infância e tem como objetivos específicos é analisar práticas e valores da brincadeira livre na Educação Infantil, verificar a brincadeira no componente curricular e verificar a aprendizagem no brincar infantil.

A metodologia é uma pesquisa bibliográfica dentro dos temas Educação Infantil, ludicidade, brincadeiras, didáticas e currículo na Educação Infantil. Foram utilizados livros impressos e digitais.

DESENVOLVIMENTO

PRÁTICAS E VALORES DA BRINCADEIRA LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil teve processos marcados dentro da história da educação e da cidadania, pois envolveu situações do trabalho da mulher, bases educacionais e a conquista e reconhecimento da criança como sujeito.

Desta forma, Belther (2017) coloca que dentro da história, o cuidar e educar foi aparecendo dentro da Educação Infantil, sendo considerados duas funções indispensáveis na primeira fase da educação básica, no qual a legislação vigente entende a criança como um sujeito social e que “a função de educar se dá oferecendo às crianças condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras e interações sociais quanto nas situações pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos.” (BELTHER, 2017, p. 9).

A função do educar aparece nas atividades orientadas por professores, ao qual assume papéis educacionais voltados para o desenvolvimento infantil, utilizados através de atividades e oportunidades de aprendizagem.

Negrine e Negrine (2010) coloca que dentro da formação de professores para pré-escola não basta estudar as teorias que tratam as funções do brincar para o desenvolvimento da criança, mas as professoras devem ser preparadas para interpretar brincadeiras e jogos, estar em uma

situação de escuta, fazer intervenção para favorecer novas aprendizagens levando a criança a ter autonomia. Desta forma, o perfil do professor deve assumir na brincadeira um papel:

O educador infantil, antes de tudo, deve ser capaz de desenvolver a capacidade de escuta. Escuta no sentido de perceber, entender e atender à demanda das crianças. Escuta no sentido de uma presença física ativa, sem ter que estar intervindo constantemente, mas estimulando através da palavra, do gesto, da mímica, o que mais necessitam ou solicitam ajuda. (NEGRINE; NEGRINE, 2017, p. 109).

Em certo sentido, o professor precisa assumir um papel no brincar livre por habilidades relacionadas à criança na interação durante as atividades lúdicas, não perdendo a natureza do brincar ao mesmo tempo o afeto.

Kishimoto (2016) faz uma comparação do lúdico e o trabalho, no qual coloca que a ludicidade está próxima do brincar livre, pois nas atividades impostas pelos professores é trabalho, descaracterizando o lúdico, podendo até ser uma atividade instrumental e produtiva, utilizando uma atividade lúdica dentro da educação, e a ideia de liberdade se aproxima mais do lúdico, não significando que ela não atenda às necessidades de desenvolvimento.

Desta forma, a postura do professor assume grande importância no brincar livre além dos conhecimentos. Negrine e Negrine (2010) coloca que o professor deve utilizar o conhecimento teórico junto com a observação seletiva e atenta do brincar, permitindo que se perceba peculiaridades comportamentais que retratam estados mentais evolutivos.

Ou seja, através da brincadeira livre, a criança mostra evoluções de aprendizado ao qual o professor pelos conhecimentos teóricos deve observar, “a criança comunica ao adulto através das ações do brincar.” (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 110). Assim a criança utiliza expressão para comunicação dentro das brincadeiras, ao qual o professor deve reconhecer.

Segundo Abramowicz e Vandenbroeck (2014) no brincar infantil, a professora deve estar fortemente empenhada para entender o que as crianças falam, o que elas querem conhecer, o que é interessante para elas e novas formas de brincar podem ser brincadas e ser inventadas, podendo ser criado novas redes de solidariedade e pensamento.

Ao passo que, além da forma expressiva comunicativa, através do brincar a criança produz desenvolvimento. Sabe-se, ao certo, que a ludicidade traz benefícios para o desenvolvimento da criança, como coloca Duprat (2014) que é através do lúdico que a criança desenvolve habilidades físicas, psíquicas, motoras, emocionais, sociais e criativas, entre outras. “Por meio dele, a criança entra em contato com diversas possibilidades educacionais e objetivos pedagógicos, tornando seu aprendizado pessoal e intelectual mais diverso, completo e recreativo.” (DUPRAT, 2014, p. 2).

Para os profissionais, o brincar é inerente à infância, estando sempre presente no desenvolvimento infantil, além de construir valores e organizar conceitos frente à realidade da criança. O lúdico é um mecanismo de socialização do edu-

cando, inserindo-o no mundo, ensinando-o a respeitar o direito de outras crianças e conhecer os limites. A criança também aprende a ser autônoma, já que, pelo brincar, a criatividade e o raciocínio são estimulados. (CARVALHO; ALVES; GOMES, 2005, p. 224).

Ao mesmo tempo, no percurso do desenvolvimento, a criança cria uma comunicação com o mundo. Sommerhalder e Alves (2011) coloca que as brincadeiras, inevitavelmente, está ligada à infância e propriamente à criança, no qual a crianças gostam de brincar, sente prazer na atividade lúdica e é a partir daí que a criança tem uma relação com o mundo da cultura, é a primeira forma de comunicação com o mundo.

Os autores criticam a forma dos adultos interferir na brincadeira da criança, atribuindo sentidos e significações prévias no brincar e o brinquedo da criança como se fosse o verdadeiro sentido e significados das brincadeiras infantis, no qual deveriam buscar descobrir como cada criança brinca, e qual tipo de brinquedos e brincadeiras ela gosta, ao invés disso, emergem no lugar da criança respostas prévias, apresentando o sentido do brincar.

Assim, é a função do educador juntar os seus conhecimentos práticos e teóricos sobre a ludicidade e articulá-los em um jogo lúdico que seja pertinente ao contexto da criança e de suas necessidades. A partir do momento em que a criança escolhe a atividade para brincar, ela precisa ter sua autonomia garantida para fazer sua opções de acordo com seus valores e ideias e, dessa forma, obter autoconhecimento e habilidade reflexiva. (DUPRAT, 2014, p. 9).

Duprat (2014) relata que muitos estudos sobre a ludicidade revelam que as brincadeiras e jogos não são apenas passatempos ou atividades sem nenhum propósito, como o imaginário popular acredita, mas os jogos e brincadeiras serve como recurso para superação de dificuldades para as crianças e como tentativa de concretizar os seus objetivos.

A ludicidade como forma de desenvolvimento, segundo Duprat (2014) comenta que Friedrich Froebel propunha o desaparecimento da rotina e do cansaço nas escolas, reconhecendo o valor das atividades lúdicas em sua espontaneidade, no qual favorecia o desenvolvimento cerebral e a formação do caráter da criança.

Desta forma, Duprat (2014) relata que a cada idade a criança tem uma maneira diferente de explorar e absorver informações, no qual até três anos de idade, a principal característica espontânea e lúdica é o movimento corporal, baseado na vivência sensorial e motora, tendo como atividade o manuseio de objetos e entre três e sete anos a criança inclui a fantasia nas atividades, no qual ela cria uma imaginação em cima dos objetos.

A formação lúdica do professor é um passo importante para que as atividades lúdicas sejam levadas mais a sério nas escolas e passem a ser mais utilizadas. Através delas o aluno interage com diversos meios, como conteúdos do seu próprio cotidiano, as diferentes linguagens que podem ser expressadas, as interações com o meio. (DUPRAT, 2014, pp. 7 e 8).

De fato, como o professor conduz as aulas na educação infantil, será o resultado das aprendizagens. Logo "é função do bom educador proporcionar um ambiente à criança no qual ela possa entrar em contato com atividades lúdicas que permitam a construção contínua de suas habilidades corporais, emocionais, psíquica e sociais." (DUPRAT, 2014, p. 10).

Belther (2017) coloca que para oferecer a possibilidade de explorar diversos contextos de brincadeiras, é preciso que as creches e instituições educacionais se organizem, pois deve-se prever a existência de brinquedos e materiais para serem transformados, além de áreas externas que estejam aptas para servir de cenário de atividades, no qual é indispensável a presença de adultos sensíveis, sempre atentos e aptos para transformar o local convidativo para ludicidade.

Belther (2017) coloca que a organização de um currículo na educação infantil precisa ser feita de maneira conjunta entre professores e alunos, para observar qual necessidades e curiosidades principais e trabalhar a complexidade da realidade por meio das atividades, muitos conteúdos serão contemplados e depois assimilados pelas crianças. O brincar livre, desta forma:

O brincar livre é fundamental para o desenvolvimento das crianças. A grande diferença desse modo de brincar é que a iniciativa e todo o desenvolvimento das atividades partem das próprias crianças. Quando brincam em grupos, elas precisam negociar entre si qual será a brincadeira e são as únicas responsáveis por tomar decisões, definir regras, expor suas opiniões e defender seus pontos de vista. (SIEVES, 2016, p. 1)

Negrine e Negrine (2010) coloca que brincadeiras em espaços abertos ou fechados, mesmo sendo brincadeira livre, como no pátio de escolas, as crianças adotam comportamentos de regras entre elas, realizando papéis simbólicos, criando o jogo do poder, que aprece quem manda e quem obedece. Mas, a presença do professor é importante para uma intervenção quando necessária:

Uma das características de brincar no pátio da escola é que ela é uma atividade lúdica sem rotina determinada. A criança, nos tempos livres de pátio, costuma ter mais liberdade de escolher a atividade. Todavia é importante que nesses momentos haja professores presentes para servir de guia ou referência às crianças. A presença do professor estimula o jogo limpo e dá segurança à criança. [...] O professor é o juiz que as crianças buscam para resolver os conflitos, quando por si mesmas não conseguem resolver os problemas que surgem entre elas. (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 108).

Desta forma, a criança age com liberdade para brincar, mas ainda pode ter intervenções pelo professor, e mesmo assim, a criança continua inventando suas regras. Kishimoto (2016) coloca que mesmo que o adulto interfira na brincadeira ou jogo a criança continua usando sua criatividade e recriando novas significações nos jogos e brincadeiras.

O BRINCAR INFANTIL E APRENDIZAGEM

As brincadeiras, além da forma lúdica e prazerosa, têm o conceito da for-

mação integral da criança diante das atividades, formando diversas habilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Jogos e brincadeiras têm propósitos para aprendizagem e desenvolvimento infantil, os estudos sobre a ludicidade revelam que as brincadeiras e os jogos não são apenas passatempos ou atividades sem nenhum propósito, como o imaginário popular acredita (DUPRAT, 2014, p. 4).

De acordo com Coria-Sabine e Lucena (2009) a aprendizagem está ligada às questões do conhecimento, principalmente em situação escolar, a aprendizagem pode ser definida como apropriação do saber histórica e socialmente produzido. Durante o processo, o aluno parte dos próprios significados e generalizações e decodifica as informações recebidas, aplicando a novas situações.

De acordo com Belther (2017) o aluno era considerado como um sujeito passivo, esperando que alguém lhe transferisse todo conhecimento sistematizado, nos quais essa constituição passiva da imagem do aluno se distingue bastante da interpretação feita atualmente, com a qual a aprendizagem se dá por meio da interação do sujeito com vários objetos de conhecimento, sob a mediação de algum agente cultural.

Segundo com Coria-Sabine e Lucena (2009) Piaget relata que a aprendizagem consiste numa construção de novas coordenações por diferenciação dos esquemas mentais anteriores que para aprender em uma estrutura lógica é necessário utilizar outras que conduzam a ela ou que a impliquem, sendo então, a aprendizagem, um processo adaptativo se desenvolvendo no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais, o desenvolvimento é um fator condicionante da aprendizagem.

Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Fazer uso de suas possibilidades corporais, ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc. (BRASIL, 2009, pg. 42).

De acordo com Coria-Sabine e Lucena (2009) dentro das concepções de Vygotsky, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dos processos elementares (de origem biológica) e das funções psicológicas superiores (de origem cultural) e das funções psicológicas superiores (de origem cultural).

Segundo Belther (2017), foi mudado a pouco tempo a interpretação que o foco estava apenas na dimensão cognitiva, isto é, na concretização do processo, provavelmente em decorrência da herança da concepção dualista sobre o modo de desenvolvimento do ser humano e por isso a importância da relação sujeito-objetomediação tem sua qualidade intrinsicamente associada à afetividade nela presente.

Coria-Sabine e Lucena (2009) colocam que muitos pesquisadores apontam que a dentro da maturação não existe precisão para saber quais condições possibilitam a constituição das estruturas operatórias, mas acredita-se que uma das

funções da maturação é abrir possibilidades novas e é uma condição necessária para o aparecimento de certas condutas, sendo é indispensável que as possiblidades abertas se realizem por meio da experiência.

Para Negrine (2010) a maturação é de ordem biológica e o aprendizado de ordem de estímulos, nos quais o desenvolvimento humano na concepção das teorias socioculturais coloca que somos produtos de dois processos que se inter-relacionam e se sobrepõem mostrando a complexidade do processo evolutivo onde aquele que nos origina costuma ser denominado processo de maturação e o que nos faz evoluir denomina-se processo de aprendizagem, é um processo aberto, no sentido que sempre são capazes de aprender.

Coria-Sabine e Lucena (2009) questiona que outro fator fundamental é a interação e transmissão social, que permitem a estruturação do conhecimento, no qual o indivíduo contribui e recebe contribuições dos outros elementos da sociedade.

A ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos cognitivos adequados para absorção da influência social. Assim o desenvolvimento da criança não é resultante de um plano preestabelecido: pelo contrário, é uma construção progressiva em que cada inovação só se torna possível em razão de conhecimentos precedentes, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para novas construções e reformulações. (CORIASABINE; LUCENA, 2009, pp. 16 -17).

Para Coria-Sabine e Lucena (2009) o brincar é mais específico na infância e não se confunde com o jogo, pois, o brincar há ausência de regras na organização das atividades, não definição permanente de desempenhos, nem objetos específicos, qualquer objeto pode representar para a criança tudo que existe no cotidiano, na natureza e nas construções humanas.

É importante, por fim, ressaltar que o trabalho dos educadores deve estar sempre alinhado ao papel indispensável da família da criança, já que embora sejam ambientes distintos dos seus lares essas instituições têm o objetivo maior de garantir um espaço bastante produtivo e seguro para que seu desenvolvimento ocorra. (BELTHER, 2017, p. 53).

Para Duprat (2014) a presença de regras não implica ausência de imaginação, ela existe dentro dessa atividade, pois o jogo como recurso pedagógico, é uma atividade completa e a aprendizagem da criança ganha novas possibilidades por meio das vivências, na troca de conhecimentos com os colegas, do exercício da criatividade, expressividade e experiência corporal.

Coria-Sabine e Lucena (2009) coloca que antes da aquisição da fala, a criança está presa ao imediatismo da percepção, nos quais, com a fala ela organiza o campo visual e temporal, onde o mundo passa a ser percebido pelos olhos e pela linguagem e para o desenvolvimento intelectual, a fala é internalizada. “Ao adquirir a função intrapessoal, além do uso interpessoal, a relação da criança com o mundo modificase completamente. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem

formam a base de uma atividade nova e superior". (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009, p. 21).

Para Negrine (2010) o jogo contribui no desenvolvimento integral, ou seja, no desenvolvimento global da criança e todas as dimensões estão vinculadas à inteligência, à afetividade, à motricidade e a sociabilidade, sendo a afetividade que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança, o jogo estimula a capacidade de pensamento e criatividade infantil.

Para Coria-Sabine e Lucena (2009) coloca que a criança tem uma noção prática do que significa um dos conceitos e a palavra que evoca nela uma imagem de uma situação prática em que ela esteve em contato com o objeto e mesmo que a criança conheça bem o conteúdo dos conceitos, ela não consegue formulá-los ou defini-los verbalmente.

"Os significados das palavras encobrem diferentes formas de generalizações e diferentes processos psicológicos e, consequentemente, evoluem de acordo com o desenvolvimento mental. (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009, p. 22).

De acordo com Coria-Sabine e Lucena (2009) existe uma concepção para aprendizagem baseada em um processo puramente externo que avança à medida que o desenvolvimento cria condições para aquisição de novos estímulos. Em outra, o processo de aprendizagem se reduz à aquisição de respostas que vão substituindo outras respostas que elas tinham que eram inatas e vão se tornando cada vez mais complexas conforme o desenvolvimento da criança.

Desta forma, de acordo com Coria-Sabine e Lucena (2009) existe uma posição que concilia as duas, considera que o desenvolvimento está baseado em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, cada um influenciando o outro, de um lado a maturação depende exclusivamente do desenvolvimento, do outro a aprendizagem também é um processo do desenvolvimento, evolui das complexidades da relação da criança com o mundo.

É importante que o professor procure identificar o nível de desenvolvimento da criança, pois o ensino formal representa o meio pelo qual o desenvolvimento se processa. Os métodos devem estar de acordo com o contexto histórico cultural dos alunos, possibilitando a combinação de seus conceitos espontâneos (aqueles que tem como base o convívio social) com os conceitos introduzidos pelo professor na situação de instrução (conceitos científicos). (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009, p. 24).

De acordo com Coria-Sabine e Lucena (2009) os conceitos espontâneos e científicos desenvolvem-se de formas opostas, os dois processos estão relacionados. O papel central da escola é mediar o desenvolvimento dos conceitos científicos, criando uma relação entre o sujeito e o ambiente social que o cerca.

Jogos e brincadeiras fazem parte da infância, nos quais as crianças satisfazem grande parte dos desejos e interesses particulares, tem a satisfação em participar das atividades, gerando prazer, embora a contribuição do brincar vai além dos impulsos parciais. "A criança consegue conjugar seu mundo de fantasia com a

realidade, transitando, livremente, de uma situação a outra." (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que diante das pesquisas, pelos objetivos que abordou sobre a importância da brincadeira na primeira infância e práticas, valores da brincadeira livre na Educação Infantil, a brincadeira no componente curricular e a aprendizagem no brincar infantil. Diante disso, a criança reconhecida após processos históricos como sujeito social, na educação infantil passa pela educação e cuidados, nos quais as professoras escolhem atividades para oportunidades de aprendizagem.

A brincadeira livre ela abrange muitas habilidades vindas da criança, diferentes dos jogos que tem regras e brincadeiras com instrução. pois nas brincadeiras livres, a criança desenvolve a criatividade, a expressividade, desenvolve habilidades físicas, psíquicas, motoras, emocionais, sociais e criativas, tornando seu aprendizado pessoal e intelectual mais diversos, completo e recreativo.

A brincadeira e a infância sempre andam juntas e ao mesmo tempo traz um sentido na aprendizagem da criança para um autorreconhecimento e habilidade reflexiva, onde as crianças superam as dificuldades inventando e criando, adquirindo novos aprendizados. A criança já foi um sujeito passivo esperando alguém lhe dar conhecimentos. A brincadeira livre traz autonomia na aprendizagem da criança para ela contribuir e receber contribuições da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. Educação Infantil e diferença. Campinas, SP: Papirus, 2014.

BELTHER, Josilda Maria. Educação Infantil. São Paulo Perarson Education do Brasil, 2017.

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

_____MEC Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2009. 3ª versão

CARVALHO, Alysson Massote; ALVES, Maria Michelle Fernandes; GOMES, Priscila de Lara Domingues. Brincar e educação: concepções e possibilidades. Maringá: Psicologias em estudo, 2005.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papirus, 2009

BELTHER, Josilda Maria. Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.

DUPRAT, Maria Carolina. Ludicidade e Educação Infantil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NEGRINE, Airton da Silva; NEGRINE, Cristiane Soster. Educação Infantil: pesando, refletindo, propondo. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010.

SIEVES, Cristiano. Brincar livre e os benefícios para as crianças. 2016. Dispo-

nível em < http://playtable.com.br/blog/brincar-livre-para-criancas/> Acesso em 20 de Abr de 2021..

SOMMERHALDER, Aline; ALVES, Fernando Donizete. Jogo e Educação na Infância: muito prazer em aprender. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

DOCÊNCIA NA MODALIDADE DO ENSINO A DISTÂNCIA: DESEAFIOS E PERSPECTIVAS

Vera Lucia Pereira da Silva Viana

RESUMO:

Esta pesquisa tem a finalidade de realizar uma analogia entre a Educação a Distância (EAD) e a Educação presencial, assim também mostrando os seus reflexos, tentando buscar uma melhor compreensão entre as duas modalidades de ensino, a qualidade, seus esforços, o auto formação enfim esta nova modalidade que é criticada por alguns especialistas. As novas tecnologias também conhecida como a sociedade do conhecimento para destacar o valor do capital humano na sociedade que facilita e rapidez de acesso à informação. Logo, cada vez mais tentam alcançar mais pessoas que buscam uma qualificação em nível de graduação.

Palavras-chave: Educação a Distância. Aprendizagem. Qualidade. Formação.

INTRODUÇÃO

A Modalidade de Educação a distância vem conquistando seu espaço, proporcionando educação aos segmentos da população não adequadamente servidos pelo sistema tradicional de ensino. Ela tem um papel complementar ou paralelo aos sistemas de ensino, que visa ampliar as oportunidades.

Assim, esta nova modalidade de ensino em Educação a distância fora das paredes institucionais das aulas presenciais tradicionais nas Instituições de Ensino Superior é uma resposta às demandas social, cultural e científico-tecnológica contemporânea.

Entretanto, muitas vezes a única oportunidade de estudos oferecida para adultos com pouco tempo para estudar, aquelas que não podem deixar seus filhos e outras obrigações familiares para frequentarem cursos totalmente presencias que requerem frequência obrigatória, moram longe das universidades e precisam se deslocar e nem sempre estão preparados para atender as necessidades da universidade.

Sabe-se que desde o início, houve preocupação pedagógica devido às notórias desigualdades sociais e a carência de ofertas educacionais. Para isso, foi necessário comprometimento social com a democratização do ensino e tomado de decisões políticas.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da Educação à distância na formação de novos profissionais, proporcionarem uma educação de qualidade independentemente do tempo e do espaço.

Os objetivos específicos mostrar a importância da Educação à distância na formação de novos profissionais; analisar a formação os profissionais que formam esses profissionais e apontar as estraté-

gias pedagógicas utilizadas para motivar a participação e construção do conhecimento.

A motivação para a pesquisa partiu de reconhecer as necessidades da nova sociedade do conhecimento e dos desafios existentes de sair sala de aula tradicional para a sala de aula virtual sem perder a motivação e novas formas de comunicação.

O desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu a partir da seguinte questão: Qual a importância da Educação à Distância na formação de novos profissionais?

Essa nova forma de formação também atingiu a formação inicial e continuada dos professores. Em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que tem como prioridade a formação inicial de professores da Educação Básica Pública, além da formação continuada aos graduados, ela tem parceria entre 38 universidades federais, oferecem mais de 90 opções entre os cursos de extensão, graduação e pósgraduação.

Assim, essa nova ferramenta veio para a democratização do ensino superior no Brasil. Apesar de que está ainda em fase de adaptação, reconhecimento e aceitação, todos sabemos dos benefícios trazidos para uma grande parte da população. Desta forma, por ser uma experiência nova, também deixa alguns reflexos na educação, principalmente daquele profissional que busca apenas um diploma de curso superior, deixando de lado a busca pelo conhecimento.

Desta forma, independe de uma universidade à distância ou com aulas regulares. O bom desempenho da instituição também depende do aluno. Podemos exemplificar os exames do ENADE, no qual muitas instituições renomadas ficam com notas baixas.

Portanto, a EAD depende de sistemas e programas de software bem definidos, recursos humanos capacitados, material didático elaborado e instrumentos de apoio para orientação aos estudantes. Com o crescimento da economia brasileira, as Universidades vêm adaptando-se a esse novo sistema de ensino dando oportunidade de ensino para quem nunca tiveram esta chance de estarem em um curso superior.

1. A EAD no Brasil

A Educação à distância existe nos dias de hoje em praticamente quase todo o mundo, tanto em nações industrializadas como também em países em desenvolvimento.

No Brasil não existem registros acerca da criação da EAD no Brasil. Porém temse como marco histórico a implantação das "Escolas Internacionais" em 1904, representando organizações norte-americanas. Sabe-se que em 1891, foi registrado na primeira edição da seção de classificados, no qual oferecia a profissionalização por correspondência, o seja, já buscavam alternativas para a melhoria da educação brasileira, e coloca dúvidas sobre o verdadeiro momento inicial da EAD.

A educação a distância começou num momento bastante conturbado da educação brasileira. Assim, dado pouca importância à educação a distância e as muitas vezes alegadas dificuldades dos correios, pouco incentivo recebeu o en-

sino por correspondência por parte das autoridades educacionais e órgãos governamentais.

Já em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por um grupo liderado por Henrique Morize e Roquete Pinto, iniciou-se a educação pelo rádio. A emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde em 1936, e no ano seguinte foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.

O Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1940, é a instituição mais antiga a manter cursos por correspondência. Desta forma, outras instituições deste gênero foram criadas no Brasil, como o Centro de Estudos Regulares (C.E.R.), fundado em 1981 com o objetivo de permitir que crianças, cujas famílias se mudavam temporariamente para o exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.

Em 1991 formou-se o programa "Jornal da Educação Edição do Professor", concebido e produzido pela Fundação Roquete-Pinto tem início e em 1995 com o nome "Um salto para o Futuro", foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.

No ano de 1992 cria-se a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país.

Em 1995 foi fundado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC.

Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. Esse foi um marco inicial para Educação a Distância no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos n° 2.494 de 10/02/98, e n° 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial n° 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO 2010).

Em 2000 forma-se a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne hoje cerca de 70 instituições públicas do Brasil comprometidas com o acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Em 2002 surgiu o CEDERJ é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ).

Estas ações conflagraram na criação

do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Já em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estada e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.

Como medida de melhoria na qualidade em 2006 entra em vigor o Decreto n° 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006).

No entanto, valer ressaltar que entre 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos à distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Mas, somente na década de 1990, as Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizaram-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação.

Podemos dizer que EAD surgiu através de uma necessidade social, no qual tinha a intenção de proporcionar a educação à população não adequadamente atendida pelo sistema tradicional de ensino. Desta forma faz do método uma complementação dos programas do sistema tradicional de ensino (FREITAS, 2005).

Sabe-se que hoje é um grande desafio para as universidades oferecer novas formas de acesso aos conhecimentos que possibilitem a compreensão das ideias e o pensamento analítico e crítico através da modalidade de educação a distância inserida em propostas participativas, democráticas consistentes que possam assegurar a qualidade. Assim, o desenvolvimento de projetos políticos de educação numa dimensão colaborativa entre os sistemas de ensino presencial e o de educação a distância amplia novas possibilidades.

Portanto, o novo modelo de sociedade contemporânea possui elementos diversificados e complexos, ou seja, isto significa que o ensino precisa estar atento a complexidade da vida contemporânea.

2. A importância da educação à distância

Com a evolução da comunicação e a globalização gerada, através das novas tecnologias de comunicação e informação (TCI), surgiu um novo modelo de ensino: a Educação a Distância (EAD) que quebra o paradigma da educação tradicional. Assim ela tem se expandido principalmente no ensino superior o que tem suprido as demandas de profissionais com ensino superior e possibilitado novas formações de muitas pessoas. (BARBOSA et al. 2007).

A incorporação dos novos saberes vem como fundamentos para desenvolver o homem moderno. Esta nova sociedade preocupa-se cada vez mais com a realidade escolar e com a formação dos indivíduos, sobretudo precisa-se de criatividade para mudar a realidade brasileira. Desta forma o conhecimento disciplinar, e consequentemente a educação, têm priorizado a defesa de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado.

Com as novas tecnologias de informação e comunicação, novos hábitos estão se incorporando à vida das pessoas, implicando novos produtos e serviços, novas formas de trabalho e novas competências profissionais. A necessidade de aprender neste mundo está levando à busca de alternativas educacionais, abrindo novos espaços para a educação a distância com novas tecnologias (VIGERON, 2003, p. 26)

Nesse mesmo pensar Nunes (1994), a Educação a Distância é um recurso de extrema importância para atender a grande população de alunos, de forma mais efetiva e positiva diferente de outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação de educandos atendidos.

Desta forma é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas de informação e comunicação que vem abrindo novas possibilidades e oportunidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância.

Devido a crescente demanda da educação, não somente à expansão populacional, mas também às lutas das classes trabalhadoras a procura ao acesso à educação, busca de novos conhecimentos, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (PRETI, 1996).

Logo, essas novas abordagens têm surgido em decorrência da utilização crescente de multimídias e ferramentas de interação à distância no processo de produção de cursos, pois com o avanço das mídias digitais e da expansão da Internet, torna-se possível o acesso a um grande número de informações, no qual também permite a fácil interação independentemente do local onde estejam.

3. A formação profissional do professor de EAD

Considerando as novas tecnologias e a globalização, a educação também acompanha a contemporaneidade das novas tecnologias midiáticas em relação à modalidade da educação à distância rompendo diversas barreiras como acesso e a distância.

Assim, a modalidade de ensino superior, visa atingir aqueles que não possuem tempo hábil para concluir a formação superior e a comodidade de formar-se a distância, esse exige novas práticas necessárias para um ensino de qualidade. Essa formação à distância visa o ganho também de tempo, uma vez que, esses profissionais não interrompem suas atividades para se deslocar ou dedicar-se integralmente ao curso, ou seja, há a possibilidade de conciliar sua prática e o novos conhecimentos.

Dessa forma, a modalidade de educação à distância necessita cada vez mais de qualidade no ensino ofertado, ou seja, é preciso qualidade na formação do formador, principalmente nas licenciaturas que é onde se dá origem a futuros professores.

Nesse pensar, Minatti e Thomé (2012, p.4) reafirmam que “se a função de educar é nobre, dessa maneira é preciso responsabilidade na formação desses pro-

fissionais que formam outros profissionais. [...]", logo, é importante ter um olhar crítico para a formação de docentes que atuam na modalidade em EAD.

A Educação em EAD busca promover e construir novas posturas criativas que envolvam os participantes com o desenvolvimento do conhecimento e novas competências cognitivas e social nesse processo.

Sendo assim, "exigem diversos fatores como: materiais didáticos de qualidade, mediação tecnológica dos meios de comunicação e informação e a própria formação do profissional formador, são aspectos que corroboram para uma educação em EAD com qualidade" (MUGNOL, 2009, p. 340).

Esse profissional precisa ter a percepção de identificar e reconhecer durante o decorrer o curso a assimilação, a aprendizagem e o envolvimento desse aluno.

Para Carvalho (2007, p.13), "essa nova ferramenta tecnológica não terá um efeito esperado se os alunos não se sentirem confortáveis e perceberem sua importância", ou seja, a aula precisa ser atrativa, com objetivos bem definidos agregando novos conhecimentos e aprendizagem significativa.

Embora não haja um contato físico, o professor tem o desafio de envolver esse aluno, mediar o conhecimento e motivar. Esses alunos de cursos à distância precisam ser incentivados a participar das discussões nos fóruns, realizar as atividades e expressar sua opinião. Entretanto, se isso não ocorrer, teremos um aluno passivo, apenas leitor dos materiais, sem expressar suas dúvidas e sem se envolver com os colegas (ALMEIDA, 2011, p.42).

Esse profissional de educação em EAD precisa ter grandes responsabilidades exigindo uma formação de qualidade que contemple as especificidades ao uso adequado das ferramentas tecnológicas.

A Educação a Distância (EaD) no Brasil e no mundo, vem crescendo muito, e se tornando uma importante modalidade de educação, sendo um instrumento fundamental de promoção de oportunidades para muitos indivíduos. O desenvolvimento desta modalidade de ensino serviu para implementar os projetos educacionais mais diversos e para as mais complexas situações, tais como: cursos profissionalizantes, capacitação para o trabalho ou divulgação científica, campanhas de alfabetização e também estudos formais em todos os níveis e campos do sistema educacional (LITWIN, 2001, p. 84).

A educação à distância traz muitas vantagens que abrem novas oportunidades de formação para um maior número de pessoas, rompendo espaço físico, tempo, possibilitando que o professor-aluno planejem seu tempo para a dedicação a leitura, a realização das atividades, participação, conciliar trabalho e estudo, relacionar as atividades ao contexto da vida real e relacionar ações em práticas.

Logo, essa mudança de cultura e a possibilidade de aprender a distância traz novas práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e novas formações que ampliam as oportunidades e mudanças sociais.

CONCLUSÃO

A Educação a Distância EAD é um recurso de incalculável de extrema importância e é considerada uma das modalidades mais democráticas. Desta forma veio para atender grandes contingentes de alunos de forma efetiva e com o principal objetivo gerar cada vez mais conhecimentos para a sociedade.

Este novo conceito se utiliza de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Assim vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino.

Atualmente é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através desta modalidade de Educação a Distância. Contudo, as experiências brasileiras nessa modalidade de educação, governamentais e privadas, foram muitas e representaram, nas últimas décadas, a mobilização de grandes contingentes de recursos.

Sabemos que importantes avanços aconteceram nos últimos anos, ainda há um caminho a percorrer para que ela possa ocupar um espaço de destaque no meio educacional e que venha ultrapassar obstáculos inclusive, o preconceito de que os cursos oferecidos na Educação a Distância não possuem qualidade e não têm regulamentação adequada.

Portanto, a Educação a distância EAD com qualidade proporciona condições favoráveis à formação e aprimoramento de novos profissionais e uma educação continuada em meio a grande demanda do mercado de trabalho em buscar enfermeiros mais capacitados e com domínio em seu campo de atuação. Os cursos de licenciatura e de pós-graduação na área de formação pedagógica têm se mostrado indispensáveis ao desafio de qualificação.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Carina Turk. O papel do professor na educação à distância. ÀGORA, Porto Alegre, Ano 2, jul/dez.2011. ISSN 2175-3792.

BARBOSA, D. N. F.; et al. Educação a distância no ensino superior: caminhos organizacionais percorridos e suas propostas de formação de professores. Revista Digital da CVA – Ricesu, v.4, n.16, 2007.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm.

BRASIL. Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-

2006/2006/Decreto/D5773.htm.

CARVALHO, Ana Beatriz. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a

Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem. In: 18°. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

FREITAS, K. S. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, B.; FREITAS, K. S. (coord.). Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador/ BA, 2005.KNEIPP, J. M.; Perlin, A. P.;

Carpes, A. M.; Beuron, T. A.; Xavier, T. R.; Schuch Júnior, V. F. UMA ANÁLISE DA

PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Revista

Estudos do CEPE, Santa Cruz do Sul, n35, p.317-344, jan./jun. 2012.

LITWIN, E. Educação a Distância: Temas para o Debate de Uma Nova Agenda Educativa. Porto Alegre: Artmed. 2001.

MINATTI, Zuleide Demetrio; THOMÉ, Nilson. A Formação Do Professor Para Atuação Em EAD Nos Cursos De Pedagogia De Santa Catarina. UNIPLAC. IX ANPED SUL. 2012.

MUGNOL, Marcio. A Educação A Distância no Brasil: conceitos e fundamentos.

ISSN 1518-3483. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009.

NUNES, I. B. Noções de Educação a Distância. Disponível em:

<http://pt.scribd.com/doc/ 21015548/ Artigo-1994-Nocoes-de-Educacao-a-DistanciaIvonio-Barros-NUNES>. Acesso em: 31 março 2011.

PRETI, O. Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.

Cuiabá: NEAD/ IE –UFMT. 1996.

VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. In BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. Novas

Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiên

ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

RESUMO

É possível afirmar atualmente que a Educação Infantil tem sido alvo de diversas análises que procuram explanar e debater acerca das propostas pedagógicas que são aplicadas na disciplina de artes visuais e para o atendimento especifico das crianças de 0 a 5 anos. É importante que nesta afirmação ainda se leve em conta que a ação dos educadores busca o desenvolvimento das diferentes linguagens, porém, as propostas em sua maioria têm enfatizado a linguagem oral e escrita e abordado, apenas de maneira muito superficial, a presença de outras linguagens, entre as quais as linguagens artísticas, envolvendo: música, dança, teatro, entre outras.Nesta pesquisa de base bibliográfica procuramos refletir e analisar as diferentes linguagens existentes como forma efetiva de comunicação e expressão não só do adulto, mas também infantil, e traças ainda um paralelo de como esta pode ser tida como um repertório de conhecimentos construídos culturalmente e ao qual a criança pode ter acesso através das ações

dos professores.

Palavras-chave: Multilinguagens. Educação infantil. Artes.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de Artes Visuais, podemos dizer que estamos tratando da maneira que enxergamos as emoções humanas e os sentimentos, da maneira pela qual nos comunicamos. Entre estes sentimentos podemos citar tristeza, alegria, rancor, e vários outros, que tem como consequência aidentificação com itens advindos de sua cultura e também a escrita de sua própria história.

A comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e os sentimentos das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.14).

Tais emoções existem desde os tempos primitivos, o que pode ser visto em registros feitos há séculos em paredes de cavernas. Apesar de ter se passado tanto tempo, ainda existem, e não é errado afirmar que tal maneira de expressão estará sempre presente no comportamento humano, sendo que o que será diferente em tempos futuros são as pessoas e o lugar que estas ocupam no meio social. No passado os desenhos eram feitos em pedras, como meio de comunicação entre as civilizações que existiam, ou até mesmo de controle.Porém, vivemos em tempos diferentes, onde a tecnologia tornou-se forte aliada da comunicação, no qual os desenhos são feitos usando as mais diversas ferramentas relacionada à mesma. Tecnologia esta que vem trazendo muitas transformações sobre si e várias descobertas referentes e cada cultura existente no mundo. As imagens fazem com que as ideias dos alunos se ampliem diante dos desenhos, desenvolvendo suas habilidades e capacidades, tanto de interpretação, como as de compreensão, o que implica na visão de mundo, ou seja, a forma como a realidade a sua volta é enxergada.

As pinturas rupestres e as artes primitivas já existiam no Brasil, muito antes da colonização, seja por meio das pinturas ou até mesmo quando tratamos das artes indígenas. Todavia, o ensino formal das artes foi iniciado no Brasil apenas com a chegada dos Jesuítas ao nosso país, o que não significa que eram abordadas as artes visuais. O foco foi dado apenas as artes literárias, que àquela época era considerada mais valiosa que os trabalhos manuais, como os que eram realizados pelos indígenas. O trabalho manual, até então, era um trabalho realizado pelos menos favorecidos, uma vez que a elite eram os que recebiam educação de “primeira linha” para que pudessem ser alçados ao mercado internacional.

Neste contexto, as Artes Visuais representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

O PRIMEIRO CONTATO COM A ARTE NO AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Infantil é um período muito marcante na vida das crianças, pois é quando acontecem suas primeiras experiências na vida escolar. Neste sentido, são muito importantes os primeiros conhecimentos que os alunos recebem, sendo que as Artes Visuais devem ser trabalhadas de forma significativa pelos professores por ser uma forma de linguagem e por estar presente no cotidiano de todos os indivíduos.

A criança na Educação Infantil precisa de estímulo para adquirir novos saberes e se apropriar de seus conhecimentos. O educador deverá incentivá-la em suas criações, valorizar suas diversas formas de expressão e de se comunicar com o meio.

Rabiscando, correndo, pintando, chorando, pulando, são exatamente assim que as crianças começam a interagir com o mundo, cada uma com seu jeito e maneira de se expressar, o que implica na formulação de sua arte, ela expõe o que está sentindo no momento, sua personalidade e tudo isso baseado em suas experiências ou na realidade a sua volta.

É importante ressaltar que o ambiente deve ser bem aconchegante, acolhedor para que assim a criatividade possa fluir e tomar conta dos mesmos. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: é aconselhável que os locais de trabalho, de uma maneira em geral, acomodem confortavelmente as crianças, dando o máximo de autonomia para o acesso e uso dos materiais. Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão. (BRASIL, 1998, p.110)

O contato com a Arte faz-se pela mediação de um educador sensível, com capacidade de proporcionar situações que possam ampliar a leitura e compreensão do mundo e de sua cultura por parte da criança. Tendo como finalidade estreitar a relação entre Arte e o universo infantil, a criança passa a ter o conhecimento de Arte enquanto faz Arte.

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação darelação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. (ALBINATI, 2008, p. 4).

O trabalho com o Ensino de Artes Visuais deve respeitar as peculiaridades e esquemas próprios de cada faixa etária da Educação Infantil, que aqui corresponde a 0 a 6 anos, bem como níveis de conhecimentos correspondentes. Esse trabalho deve ser bem planejado, e as atividades propostas pelo professor devem favorecer o desenvolvimento integrado das capacidades criativas das crianças, considerando a imaginação, o pensamento, a percepção, a intuição e a cognição inerentes a cada período escolar, pois proporciona grandes descobertas às crianças e o conhecimento é construído de modo criativo, lúdico e divertido.

Neste contexto, as Artes Visuais

representam um saber artístico que proporcionará o desenvolvimento estético, criativo e expressivo da criança na Educação Infantil, auxiliando no seu processo de formação intelectual, afetivo e social.

A CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL

No Brasil, como em muitas partes do mundo, as grandes transformações tecnológicas, sociais, econômicas e de trabalho que aconteceram em meados do século XIX e ao longo do século XX acarretaram profundas e revolucionárias transformações nos modos de ensino e aprendizagem.

Segundo Barbosa (2014), no ensino da Arte, essas transformações iniciaram-se com a especialização do ensino do desenho em diferentes categorias: gráfico, artístico, industrial, decorativo, etc. Dessa forma e a partir da década de 1920, o ensino da Arte no Brasil começou, aos poucos, a conquistar espaço nas escolas de ensino básico.

Nas escolas brasileiras o ensino era o tradicional, o qual via a arte como algo técnico e cientifico, Rui Barbosa defende a ideia que o ensino de artes devia se tornar obrigatório. Em 1930 após o início da escola nova, torna se democrática valorizando assim o aluno e sua expressão, assim dessa forma poderiam fazer seus desenhos sem ter que copiar algo ou ser uma releitura de alguma obra.

Na escola nova, priorizava-se os aspectos psicológicos do desenvolvimento, com ênfase nos aspectos sociais. Os conteúdos eram definidos nas atividades em função das experiências vivenciadas. Enfatizava-se o desenvolvimento e o “aprender aaprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdo. (IAVELBERG, 2003, p.114).

Assim sendo, os professores da metodologia de Arte passaram a buscar o reconhecimento e valorização de seu conteúdo, e com isso a Arte ganhou novos rumos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9394/96 determinou a obrigatoriedade e o reconhecimento do conteúdo de Arte como disciplina nas escolas. Segundo Gouthier (2008, p.19): “Com a nova LDBN, é extinta a Educação Artística e entra em campo a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área do conhecimento”.

O ensino de Arte só começou a ganhar maior espaço e importância com a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Criada em 1996, que reconheceu a Arte como disciplina, obrigatória na educação básica. Junto a LDB, o Governo

Federal elaborou os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais), criado para ser um referencial na elaboração dos currículos escolares do ensino fundamental e médio, em redes particulares e públicas. Sobre o ensino de Arte os parâmetros destacam que:

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escola novista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. (BRASIL, 1997, p. 23).

A consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foi um marco relevante na história do Ensino de Arte no Brasil, pois baseados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, promoveram uma melhoria significativa para um ensino de qualidade.

Os objetivos do ensino de arte foram sendo modelados no sentido de propiciar uma expressão humana plural e singular, permitindo que a criança e o aluno se expressarem de diversas formas, subsidiados em ferramentas conceituais que promoveram o melhor entendimento e conhecimento da Arte.

Para a compreensão e construção desses objetivos foram determinantes os estudos acerca da Abordagem Triangular, desenvolvidos no Brasil pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. De acordo com ela para se desenvolver o conhecimento em Arte é preciso contextualizar historicamente a arte, trabalhar o fazer artístico e cultivar a apreciação dos processors e resultantes do fazer. Em um vídeo no youtube sobre a história da Arte no Brasil, Pimentel (2014) ressalta que:

No começo do século XXI o que a gente tem como base é a abordagem triangular sistematizada por Ana Mãe Barbosa. Essa sistematização vai permear todas as metodologias ou todos os caminhos metodológicos que possa criar para ensinar Arte, principalmente Artes Visuais. (PIMENTEL, 2014)

O educador de Artes visuais precisa usar diversos procedimentos, para que eles possam construir habilidades para criar o próprio trabalho, e identificar com qual procedimento adapta se melhor, analisando e apreciando a produção dos colegas, podemos sugerir que eles façam atividades relacionadas ao que constitui sua cultura valorizando assim o ambiente que eles vivem.

O ENSINO DE ARTES NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Desde que a Educação Infantil passou a fazer parte do ciclo básico da Educação, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 proporcionou que a 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 (BRASIL, 1996, p. 85).

É muito importante que haja um espaço na Educação Infantil destinado às Artes Visuais, da mesma maneira que é importante na alfabetização, palavras e textos escritos, a linguagem visual abrange atividades que são trabalhados vários aspectos, entre eles, destaca-se o imaginário.

A imaginação tem grande importância na construção do aprendizado, pois, através dela, a criança cria e transforma o real, conforme suas necessidades e desejos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 2000, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Arte noEnsino Fundamental indicam as concepções sobre a Arte e o ensino delapresentes nos órgãos públicos de ensino, trazendo alguns embasamentosteóricos o texto inicia ressaltando a importância da educação em Arte para odesenvolvimento do pensamento artístico, da experiência de produzir Arte, de apreciar as obras e de refletir sobre elas, sobre o mundo e as diversas culturas que nele se expressam:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas (BRASIL, 1997, p. 19).

É também na Educação Infantil que as crianças ampliam, ainda mais, seu conhecimento sobre as artes, e é nesse período também que as mesmas têm conhecimento das múltiplas linguagens e expressões. “Vale destacar que, limitando as linguagens oferecidas às crianças, estamos, também, limitando seus instrumentos privilegiados de relação com o mundo no qual estão inseridas.” (BRASIL, 2006, p.18). As atividades artísticas devem ter espaços privilegiados nas Instituições Educacionais como em creches, pré-escolas e escolas, a fim de estes se tornarem espaços humanizados de autoria e expressão. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil:

[...] tal como a música, as Artes Visuais são linguagens, e também uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo em geral, e na Educação Infantil, particularmente.

(BRASIL, 1998, p.85)

Ainda hoje a educação valoriza mais o saber científico e a linguagem escrita deixando de lado as outras linguagens e principalmente as linguagens artísticas. Apesar disso, é muito impor-

tante que os espaços educacionais sejam espaços de troca, respeito, expressão e de múltiplas linguagens.

Então, pode-se concluir que as atividades artísticas dão oportunidades para as crianças comunicarem conceitos que são difíceis de serem expressos verbalmente e ao entrarem em contato com as Artes, manifestam tudo aquilo que se passa dentro de si de forma simples e interessante.

Porém, infelizmente, pode-se perceber que as práticas pedagógicas que fizeram parte do Ensino de Arte no passado ainda estão presentes nas escolas atualmente. Encontra-se professores sem formação adequada, ausência de espaço físico apropriado para o desenvolvimento das aulas, falta de valorização dos profissionais, entre outros problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino de Artes Visuais tem como propósito proporcionar possibilidades na vida das crianças, e deve ser percebido como forma de construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, as Artes Visuais na educação infantil são de muita relevância para vivenciarem suas experiências, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo e estético.

É importante trabalhar com todo e variado tipo de artes, pois, é o primeiro contato que vão obter, o que já lhes concederá uma breve introdução referente a História da Arte e conceitos teóricos, com o intuito de conduzir aos conteúdos artísticos, o professor precisa ter uma formação própria de conhecimentos referentes ao assunto.

É relevante acentuar que o educador como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, deve interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

O ideal seria se pedagogo e educador-artístico trabalhassem conjuntamente, está parceria poderia surtir muito mais efeito, no que diz respeito ao aprendizado e também na troca de informações e experiências entre ambos. O educador deve estar sempre aprimorando suas práticas em sala de aula, usando os mais variados métodos de ensino, deve ter paciência e ser relevante, pois sempre irá deparar se com crianças que terão dificuldade em algumas atividade e a mudança na forma de transmitir o conhecimento é essencial, principalmente em relação a arte. Assim o fundamental é que o professor de suas aulas com motivação e entusiasmo, e o mesmo deve estar comprometido em trabalhar está matéria na Educação Infantil.

Dessa maneira as crianças pegam gosto por artes visuais. As experiências de vida dos educadores contam e muito em relação ao aprendizado e na forma de transmitir conhecimentos aos alunos. Ela baseia se na realidade e no mundo das possibilidades, tanto no fato de apreciar as obras, quanto em relação a cria-las. Assim é importante trabalhá-la em sala de aula, para que os alunos se interessem mais, onde o foco é instigar a fantasia com base na imaginação, ou seja criar uma relação entre o mundo imaginário e a reali-

dade que nos cerca.

ARTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A WAY OF CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE

It is currently possible to state that Early Childhood Education has been the target of several analyzes that seek to explain and debate the pedagogical proposals that are applied in the visual arts discipline and for the specific care of children aged 0 to 5 years. It is important that this statement also takes into account that the action of educators seeks the development of different languages, however, most proposals have emphasized oral and written language and addressed, only in a very superficial way, the presence of other languages, among which artistic languages, involving: music, dance, theater, among others. In this bibliographical research, we seek to reflect and analyze the different existing languages as an effective form of communication and expression not only for adults, but also for children, and also draws a parallel of how this can be seen as a repertoire of culturally constructed knowledge and to which the child can have access through the actions of teachers.

Keywords:Multilanguages. Child education. Art

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBOSA, Ana Mae. História do Ensino da Arte no Brasil. Innovatio Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. v.3.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros

Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

GOUTHIER, J. História do Ensino da Arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia G. (Org.). Curso de especialização em ensino de Artes Visuais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

MARTINS, M.; C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.; T. Didática do ensino da arte: A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

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

editora Cortez, 2002.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho e Construção de Conhecimento na Criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 50.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. História do Ensino da Arte no Brasil. Innovatio Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KyjPjAM784o

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Cognição Imaginativa. Pós: Revista do

Programa de Pós Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo

Horizonte, v. 3, n. 6, p. 98-106, 2013.

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