ITEQ
ESCOLAS

Projetos e Projeções

Volume 5 - Edição 6 (junho de 2022) ISSN 25959042



EDITORIAL

“Escolhas surpreendentes podem garantir o nosso sucesso.”

Sempre existiu o movimento pela reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação.

Quanto às licenciaturas os estudos acentuam os aspectos problemáticos e desafiadores, que impedem a apresentação de novas propostas inovadoras. Inicialmente aparece a secundarização da formação de professores no âmbito da universidade, a hierarquização acadêmica que apresenta as atividades de cunho científico e de pesquisa para depois apresentar as atividades de pesquisa e de ensino e finalmente as que se concentram no ensino e na formação de professores, a desconsideração das licenciaturas noturnas e as de ensino isolado, entre outros.

Por que trazer este assunto à tona? Primeiramente pela importância que nossa instituição atribui à formação de professores e em segundo lugar pelo investimento que fazemos em nossos cursos, gerando um lema: “sua formação é nossa prioridade”.

Muitas reformas curriculares formais foram apresentadas, mas não obtiveram êxitos.

Pensando na formação pedagógica das licenciaturas, e pós-graduação, destaca-se a sugestão de orientar o currículo das licenciaturas por uma compreensão da escola e do conhecimento educacional que coloquem os professores pela busca de uma articulação entre a teoria e prática que os façam pesquisadores da interdisciplinaridade e da integração em diferentes espaços e projetos de atividades e pesquisa, extensão e estudos pedagógicos.

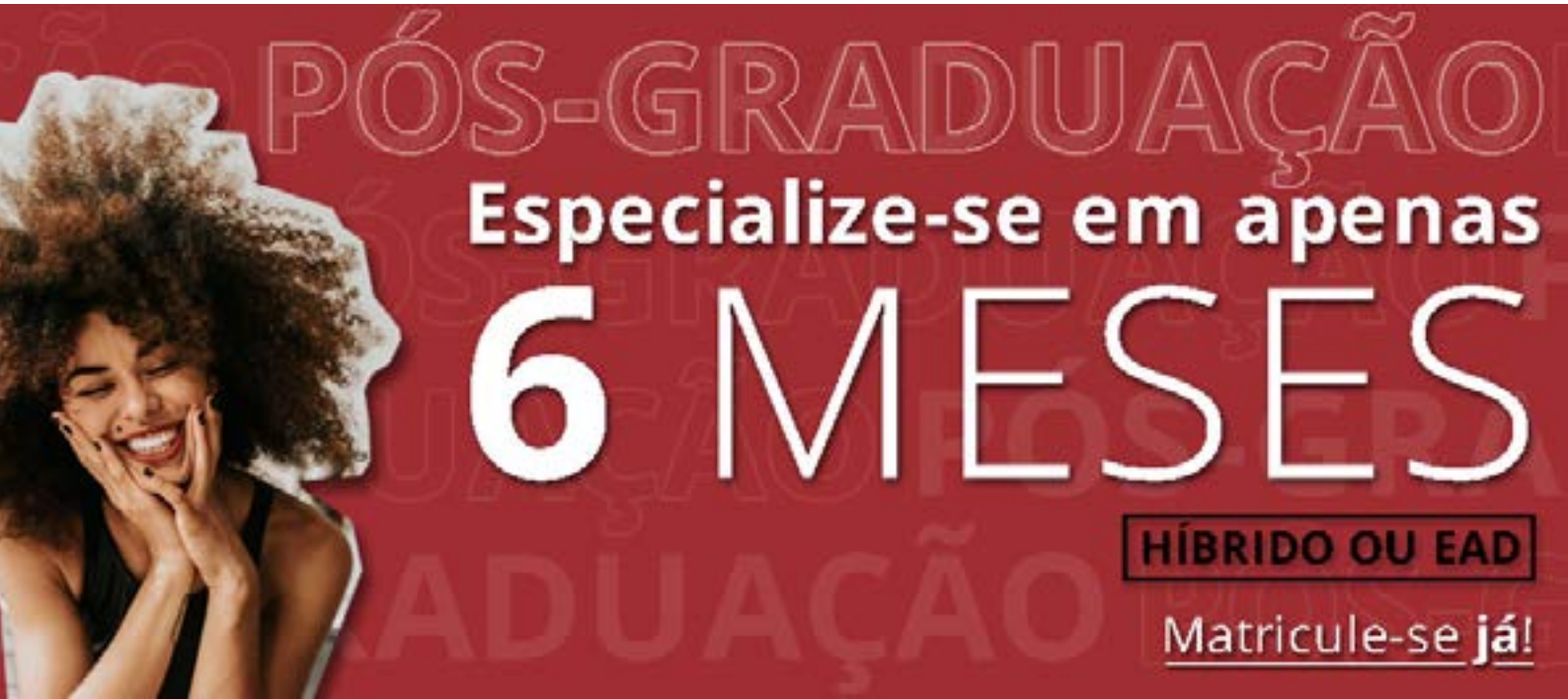
Recorrendo a Henry Giroux, teórico da sociologia do currículo como forma de política cultural e sua visão dos professores como “intelectual transformador”, pode-se entender as relações escola, currículo, professores e sociedade, agora digital e informatizada...

Propor ainda uma formação diferenciada para aqueles pesquisadores em ação, que formarão futuros licenciados é de bom senso.

Uma reflexão sobre o currículo atual não leva ao reducionismo, ao determinismo e sim a um referencial teórico que propõe uma possibilidade emancipatória do currículo, como nossa B.N.C.C (Base Nacional Comum Curricular).

Pensando dessa forma, entendemos o currículo como um esforço de vivências no novo mundo, que nos é apresentado. Ampliar o nosso olhar político, cultural e digital é viver intensamente o novo normal em nossos cursos!

Renato Eduardo Natale
Diretor Comercial



Licenciatura

Pedagogia

Bolsas de até

100%



Inscreva-se já

iteqescolas.com.br (11)2074-5110

ITEQ
ESCOLAS

EXPEDIENTE

1. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DESDE A TENRA IDADE
AMANDA BRITO PEREIRA

3. CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA - REVISITANDO A INFÂNCIA E O OLHAR HISTÓRICO SOBRE ESSA FASE DA VIDA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

4. O USO DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ANDRESA MARIA DE MACEDO

5. UM ESTUDO ACERCA DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO

6. O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SÃO PAULO EM MEIO A PANDEMIA COVID 19
CARLA DE SOUZA BUENO

7. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CARLA GOMES DE OLIVEIRA

8. A EDUCAÇÃO, POR SUA VEZ, É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A ENTRADA DA CRIANÇA NA CULTURA
CLAUDIA MARIA PEREIRA DA SILVA

9. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CLOTILDE FERREIRA BRANDÃO

10. ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA TORQUATO BOMFIM

11. UM DESAFIO HISTÓRICO: A TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

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

13. A LITERATURA POÉTICA E A EXPRESSÃO DA AUTORIA DE JOVENS ESTUDANTES: UM ESTUDO DAS AÇÕES, TEXTOS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS FEITOS POR ESTUDANTES DE UM PROJETO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO
EDUARDO GOMES DE SOUZA

14. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL
ELAINE ALVES ROSA

15. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
ELAINE APARECIDA BALSANTE NASCIMENTO

16. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
ELAINE TOMAZ

17. PROCURA-SE UM ABRIGO
A FALTA DE VISÃO PEDAGÓGICA GERA UM ATENDIMENTO ASSISTENCIALISTA NOS ABRIGOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.
ELIAS CELERINO DA FONSECA JÚNIOR

18. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

19. DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DA LEGISLAÇÃO
ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

20. AS BRINCADEIRAS E AS INSTÂNCIAS FORMATIVAS DAS CRIANÇAS: BRINCAR COMO ELEMENTO DE RECONHECIMENTO DO MUNDO
ESLIANE MARTINS DA SILVA

21. GESTÃO DEMOCRATICA APLICADA NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO SOCIAL
FABIANA ISIDORO FERRO KURGONAS

22. A INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR
FABIANA JESUS DA SILVA

23. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

24. EDUCAÇÃO ESPECIAL - DESAFIOS E O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS
GILCIELHE NUNES DA SILVA

25. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISELLE DE ARAÚJO LUCENA SAPIENZA

26. ENSINO A DISTÂNICA E A MARGINALIZAÇÃO ESCOLAR NA CLASSE SOCIAL BAIXA
GISLAINE DA SILVA AUGUSTO

27. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLARIZADA
IASMIN FERNANDA HONORATO DOS SANTOS

28. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
E A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JACQUELINE CASTRO CUNHA

29. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: E O MUNDO DOS CONTOS DE FADAS
JEUZEMBERG NUNES DA SILVA

30. A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
JOSÉ ROGERIO PAULO

31. A ARTE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOYCE RECCO FORNI

32. A INTERVENÇÃO DA LUDOTERAPIA EM SALA DE AULA
KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL

33. ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA

34. O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O USO DOS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES

35. A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS

36. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE SEUS FILHOS
MARCELA REGINA CARABELLI

37. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
MÁRCIA MARIA DOS SANTOS SOUZA

38. CONFIGURAÇÕES ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
MARCIA REGINA PEREIRA COELHO

39. PROBLEMAS NA ESCOLA QUE PODEM AFETAR O APRENDIZADO
MARIA CLAUDIA FELIX

40. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO HUMANA
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO

41. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

42. RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO E A PRÁTICA NO DIA A DIA
MARIA MADALENA IOVONOVICH

43. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM OLHAR SENSÍVEL
MARIANA MIRANDA ELEODORO SENA

44. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NO 1°ANO DO FUNDAMENTAL
MARINA ALVES CORREIA

45. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAVARES DA SILVA RODRIGUES

46. A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARISA ROSA SOUZA

47. OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELE SOUSA LIMA

48. O LÚDICO COM INSTRUMENTO DE AUXÍLIO NO ENSINO- APRENDIZAGEM LUDICIDADE
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

49. EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PIKLERIANA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PAUTADAS SOBRE UM OLHAR POTENTE AOS BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS AÇÕES
MILENE CAROLINE DOS SANTOS CARVALHO

50. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E PARA O MEIO AMBIENTE
MONICA AKEMI YAMAGUCHI DINIZ

51. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA CATÃO DE LIMA

52. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

53. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR
NÁDIA IZEPI DE SOUZA

54. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

55. A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS OBRAS DE VIK MUNIZ - LIXO EXTRAORDINÁRIO
PATRÍCIA LOPES SILVA

56. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO EM SEUS RISCOS E RABISCOS
PATRÍCIA SOARES FERNANDES

57. METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA, A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE
REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS

58. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
RENATA CRISTINA DE SAL VIEIRA

59. PRÁTICAS DE LEITURA – UM CAMINHO LITERÁRIO PARA O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA
RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES

60. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR
ROBERTA GOMES DA SILVA

61. ARTES NA EDUCAÇÃO E SEU PODER INCLUSIVO
ROSE DANTAS NUNES SANDES

62. A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MEIO AMBIENTE. UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL
ROSELI BELDA DALTON

63. DIREITO À EDUCAÇÃO
ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA

64. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

65. A HISTÓRIA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

66. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONSEQUENCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SONIA PEREIRA DA CRUZ

67. EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SUELI DAS GRAÇAS TRIUNFO SOUZA

68. A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
TAMARES OLIVEIRA SANTOS

69. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS

70. EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DESENVOLVÊ-LA NO ENSINO REMOTO
TATIANA SANTOS NOVAES

71. LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
TATIANA VARELA DA SILVA

72. JOGOS E BRINCADEIRAS; PILAR DE UMA BOA EDUCAÇÃO
VERA LÚCIA COSTA CHAVES

73. CASO CLÍNICO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A CAIXA LÚDICA
VIVIANE CORREA BEZERRA FOLCO

74. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

75. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMILA CALDERON BARBOSA

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 junho de 2022
ISSN 25959042

Venha iniciar sua Segunda Licenciatura com o ITEQ.

- Artes Visuais
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Educação Especial
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras - Inglês
- Letras - Libras
- Letras - Português
- Matemática
- Pedagogia
- Química



Revista Iteq Educacional: Projetos e Projeções [recurso eletrônico] / Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional. – Vol. 5, n. 6 (jun. 2022) – São Paulo: Iteq, 2022.

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

1. Autismo. 2. Cultura africana. 3. Educação ambiental. 4. Educação física. 5. Relação professor-aluno. I. Instituto Total de Educação e Qualificação Profissional.

CDU 37
CDD 370

Elaborado por Paula Soares – CRB-8/7605



APRESENTAÇÃO

“O Teatro na Sala de Aula”

A teatro pode ser considerado um importante aliado no processo educacional, pois incorpora diferentes áreas do currículo escolar. Ele também dentre muitos benefícios, auxilia o desenvolvimento da capacidade de comunicação, nas atividades lúdicas e na compreensão de si mesmo.

O conhecimento do corpo, gestos e movimentos auxiliam e enriquecem a forma de expressão e comunicação, seja através da linguagem teatral e ou na linguagem do dia a dia nos diálogos espontâneos.

Ao reconhecermos a importância da Arte e do teatro na B.N.C.C (Base Nacional Comum Curricular) compreendemos como essas linguagens permitem a liberação de muitos sentimentos, a percepção da realidade, do imaginário, a vivência de diversas situações que permeiam nosso cotidiano.

Sendo o teatro o principal foco desta reflexão dentro do ambiente escolar percebemos que este propicia um melhor desenvolvimento da aprendizagem, que agora nos leva a repensar as novas formas de ensinar e aprender, visto o momento de pandemia que nos assola. Ao estudarmos epistemologicamente, o teatro, seus conceitos e suas bases, não podemos nos esquecer dos estudos sobre a ludicidade, o jogo simbólico que embasaram os estudos pedagógicos sobre o teatro e suas vivências. Alertas como o auxílio na alfabetização, no desenvolvimento da leitura e da linguagem, enfim o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, não poderiam deixar de fazer parte das atividades do teatro na escola.

É importante que as crianças, adultos, todos gostem do que estão fazendo, pois quanto mais leve e espontâneo for o processo criativo, mais didático será seu resultado. Um caminho simples como as dramatizações, podem ajudar a reflexão sobre vários temas, e sobre várias disciplinas curriculares.

O objetivo das artes, no caso o teatro, não é formar artistas, atores, profissionais, mas sim, a compreensão, a expressão, a fluência dos alunos, por isso pode ser trabalhado paralelamente com várias atividades curriculares, através de jogos teatrais, teatro de fantoches, ao contar e dramatizar uma história, na dramatização de músicas, poesias, entre outras manifestações artísticas. O teatro está em permanente transformação, orientado por novas exigências e necessidades dos seres humanos. O espaço teatral devido a sociedade atual é tudo, a rua, o pátio, a sala de aula, as vivências urbanas, sua percepção e sensibilidade dos espaços vividos...

Ao pensarmos na escola sentimos a necessidade de trazer à cena alunos e professores, organizando ações para o acesso de todos os envolvidos.

Todas as produções artísticas, de teatro, música, dança devem ser articulados significativamente ao desenvolvimento do currículo. Para tanto os professores devem receber orientações antecipadamente por intermédio de projetos didáticos, também material de caráter teórico metodológico para fundamentar sua prática.

Aliado a todo esse projeto, abrem-se possibilidades para a iniciação e posterior divulgação para toda a escola, como a apresentação de jogos teatrais, improvisação, peças, sequências coreográficas e dialogadas, críticas de espetáculos e ainda uma gama de manifestações que poderão ser criadas pelos alunos, professores e a escola. O planejamento escolar, o currículo não podem ser considerado como evento desarticulado. É importante que o professor inicie esse trabalho de fruição e de produção em experiências teatrais que possibilitem desde cedo um despertar para o olhar expressivo e criativo nos alunos. Quando pensamos no desenvolvimento de um projeto de teatro na escola, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e explorar os elementos que compõem as linguagens do teatro, da dança, da cenografia, iluminação, figurinos, e a interpretação do discurso cênico, etc. Tudo para lhe permitir viver as emoções que o teatro nos traz...

Enfim, as experiências teatrais na escola fortalecem o processo pelo qual as crianças interiorizam muito mais as falas, as vivências, o conhecimento e essa experiência diferenciada e libertadora, torna-se verdadeira quando afirmamos que a “arte de atuar” não serve apenas para nos entreter e sim para ensinar.

Equipe pedagógica
ITEQ Escolas
Coordenação Pedagógica
Maria José Pinto Natale.

SUMÁRIO

1. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA
ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS.....15

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DESDE A TENRA IDADE
AMANDA BRITO PEREIRA.....22

3. CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA - REVISITANDO A INFÂNCIA E O OLHAR HISTÓRICO SOBRE ESSA FASE DA VIDA
ANDREIA RODRIGUES DA SILVA.....31

4. O USO DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ANDRESA MARIA DE MACEDO.....38

5. UM ESTUDO ACERCA DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO.....47

6. O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SÃO PAULO EM MEIO A PANDEMIA COVID 19
CARLA DE SOUZA BUENO.....53

7. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
CARLA GOMES DE OLIVEIRA.....61

8. A EDUCAÇÃO, POR SUA VEZ, É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A ENTRADA DA CRIANÇA NA CULTURA
CLAUDIA MARIA PEREIRA DA SILVA.....69

9. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CLOTILDE FERREIRA BRANDÃO.....76

10. ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DANIELA TORQUATO BOMFIM..... 89

11. UM DESAFIO HISTÓRICO: A TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL
DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO.....98

12. A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA
EDINA DE JESUS GOMES.....107

13. A LITERATURA POÉTICA E A EXPRESSÃO DA AUTORIA DE JOVENS ESTUDANTES: UM ESTUDO DAS AÇÕES, TEXTOS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS FEITOS POR ESTUDANTES DE UM PROJETO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO
EDUARDO GOMES DE SOUZA.....125

14. A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL
ELAINE ALVES ROSA.....138

15. AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
ELAINE APARECIDA BALSANTE NASCIMENTO.....147

16. INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS
ELAINE TOMAZ.....157

17. PROCURA-SE UM ABRIGO
A FALTA DE VISÃO PEDAGÓGICA GERA UM ATENDIMENTO ASSISTENCIALISTA NOS ABRIGOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.
ELIAS CELERINO DA FONSECA JÚNIOR.....169

18. EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE
ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA.....179

19. DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DA LEGISLAÇÃO
ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO.....197

20. AS BRINCADEIRAS E AS INSTÂNCIAS FORMATIVAS DAS CRIANÇAS: BRINCAR COMO ELEMENTO DE RECONHECIMENTO DO MUNDO
ESLIANE MARTINS DA SILVA.....210

21. GESTÃO DEMOCRATICA APLICADA NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO SOCIAL
FABIANA ISIDORO FERRO KURGONAS.....217

22. A INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR
FABIANA JESUS DA SILVA.....225

23. A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES.....234

24. EDUCAÇÃO ESPECIAL - DESAFIOS E O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS
GILCIELHE NUNES DA SILVA.....243

25. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
GISELLE DE ARAÚJO LUCENA SAPIENZA.....253

26. ENSINO A DISTÂNICA E A MARGINALIZAÇÃO ESCOLAR NA CLASSE SOCIAL BAIXA
GISLAINE DA SILVA AUGUSTO.....259

27. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLARIZADA
IASMIN FERNANDA HONORATO DOS SANTOS.....269

28. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
E A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
JACQUELINE CASTRO CUNHA.....282

29. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: E O MUNDO DOS CONTOS DE FADAS
JEUZEMBERG NUNES DA SILVA.....291

30. A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA
JOSÉ ROGERIO PAULO.....298

31. A ARTE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JOYCE RECCO FORNI.....304

32. A INTERVENÇÃO DA LUDOTERAPIA EM SALA DE AULA
KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL.....315

33. ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS
LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA.....323

34. O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O USO DOS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO
LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES.....341

35. A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS.....350

36. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE SEUS FILHOS
MARCELA REGINA CARABELLI.....357

37. FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
MÁRCIA MARIA DOS SANTOS SOUZA.....368

38. CONFIGURAÇÕES ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
MARCIA REGINA PEREIRA COELHO.....375

39. PROBLEMAS NA ESCOLA QUE PODEM AFETAR O APRENDIZADO
MARIA CLAUDIA FELIX.....393

40. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO HUMANA
MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO.....396

41. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA.....415

42. RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO E A PRÁTICA NO DIA A DIA
MARIA MADALENA IOVONOVICH.....435

43. ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM OLHAR SENSÍVEL
MARIANA MIRANDA ELEODORO SENA.....444

44. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NO 1°ANO DO FUNDAMENTAL
MARINA ALVES CORREIA.....455

45. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARINA TAVARES DA SILVA RODRIGUES.....465

46. A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MARISA ROSA SOUZA.....473

47. OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MICHELE SOUSA LIMA.....483

48. O LÚDICO COM INSTRUMENTO DE AUXÍLIO NO ENSINO- APRENDIZAGEM LUDICIDADE
MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA.....493

49. EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PIKLERIANA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PAUTADAS SOBRE UM OLHAR POTENTE AOS BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS AÇÕES
MILENE CAROLINE DOS SANTOS CARVALHO.....502

50. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E PARA O MEIO AMBIENTE
MONICA AKEMI YAMAGUCHI DINIZ.....506

51. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
MÔNICA CATÃO DE LIMA.....517

52. A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS
MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS.....525

53. O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR
NÁDIA IZEPI DE SOUZA.....532

54. BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
NEIDE DE CASTRO MEDEIROS.....554

55. A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS OBRAS DE VIK MUNIZ - LIXO EXTRAORDINÁRIO
PATRÍCIA LOPES SILVA.....560

56. ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO EM SEUS RISCOS E RABISCOS
PATRÍCIA SOARES FERNANDES.....567

57. METODOLOGIAS ATIVAS:
A SALA DE AULA INVERTIDA, A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE
REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS.....577

58. A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
RENATA CRISTINA DE SAL VIEIRA.....586

59. PRÁTICAS DE LEITURA – UM CAMINHO LITERÁRIO PARA O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA
RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES.....595

60. A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR
ROBERTA GOMES DA SILVA.....604

61. ARTES NA EDUCAÇÃO E SEU PODER INCLUSIVO
ROSE DANTAS NUNES SANDES.....617

62. A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MEIO AMBIENTE. UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL
ROSELI BELDA DALTON.....625

63. DIREITO À EDUCAÇÃO
ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA.....635

64. AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL
SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO.....641

65. A HISTÓRIA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO
SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA.....649

66. DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONSEQUENCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
SONIA PEREIRA DA CRUZ.....664

67. EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SUELI DAS GRAÇAS TRIUNFO SOUZA.....673

68. A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
TAMARES OLIVEIRA SANTOS.....681

69. CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS.....689

70. EDUCAÇÃO FÍSICA
COMO DESENVOLVÊ-LA NO ENSINO REMOTO
TATIANA SANTOS NOVAES.....696

71. LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO
TATIANA VARELA DA SILVA.....708

72. JOGOS E BRINCADEIRAS; PILAR DE UMA BOA EDUCAÇÃO
VERA LÚCIA COSTA CHAVES.....716

73. CASO CLÍNICO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A CAIXA LÚDICA
VIVIANE CORREA BEZERRA FOLCO.....728

74. AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI.....736

75. A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
CAMILA CALDERON BARBOSA.....742

Matricule-se já



Pós-Graduação
Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva

ITEQ
ESCOLAS

Turmas EAD abertas para

2022

Dê o primeiro passo em direção ao seu futuro.

Administração

Recursos Humanos

e mais de 20 outras áreas.



A ARTE DE CONTAR HISTÓRIA

ALINE KAREN LACERDA DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho visa promover reflexões a respeito da importância da literatura e da arte de contar histórias como potencializadoras da aquisição da aprendizagem infantil. Além de ser um veículo de informação e lazer, a arte de contar histórias direciona o pensamento das crianças, dando suporte para que elas sejam mais argumentativas e interajam de maneira significativa com o mundo que as cerca, tornando-se assim, agentes de modificação da sociedade na qual estão inseridas. O ato de contar história na educação infantil além de contribuir para a formação da personalidade, pois, as crianças se identificam com os personagens, torna-se um grande recurso pedagógico do professor ao auxiliá-lo com o processo de aquisição da leitura e escrita de seus alunos de forma prazerosa.

Palavra-Chave: Educação Infantil; Personalidade; Comportamento; Lúdico.

INTRODUÇÃO

O ato de contar história para as crianças, existe para muitos ainda no ambiente familiar pertencente a sua cultura, antes mesmo da criança frequentar a escola. Na atualidade as tecnologias estão chegando cada vez mais cedo na vida das crianças, fato esse que estimula muitas vezes a perda da atenção referente aos livros, tornando o trabalho do educador mais desafiador.

O ato de contar história tornou-se um recurso precioso para a prática pedagógica na educação infantil, ao contar uma história o professor interage no mundo particular do aluno de diversas formas, as mensagens que uma simples história transmite, desenvolve a criatividade, a imaginação, auxilia na oralidade e contribui para a formação da personalidade, trabalhando de forma lúdica no comportamento infantil.

É na escola que muitas vezes as crianças irão ter um contato especial com as histórias, deixando de lado as tecnologias oferecidas no ambiente familiar como: jogos, celulares, televisores entre outros, sendo assim, cabe ao professor realizar um planejamento específico para a escolha das histórias que serão contadas, com os objetivos claros que desejam alcançar e a forma como essa história será contada.

O educador deve conhecer bem os seus alunos, proporcionando significado à contação de histórias, dessa forma cria-se uma relação da leitura com a realidade, fazendo sentido e tornando-se um momento prazeroso de aprendizagem e desenvolvimento para a criança, sendo assim, a figura de um contador de história se faz necessário, no qual já existem diversos cursos que auxiliam professores que pretendem se aperfeiçoar na arte do contar histórias.

O currículo da educação infantil contempla diferentes e variadas linguagens que enriquecem a bagagem cultural dos alunos. A arte de contar histórias se caracteriza como um rico instrumento de produção do conhecimento pelas crianças, pois o universo da literatura infantil permeia grande parte das práticas pedagógicas na infância. Nesta perspectiva, essa temática ressalta a importância de ler e contar histórias para as crianças, enriquecendo o desenvolvimento social e humano dos alunos e propondo desafios relevantes para a formação da personalidade infantil e para a interpretação do mundo.

Assim, este artigo tem como objetivo geral, impulsionar o pensamento reflexivo a respeito da literatura e da contação de histórias no desenvolvimento infantil, enriquecendo as práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral dos alunos.

A nossa sociedade contemporânea vive em um contexto que nossas crianças estão cada vez mais inseridas na mídia e na tecnologia da educação, e por este motivo, muitas vezes os livros acabam sendo deixados de lado e o professor tem que assumir uma postura de incentivador pelo mundo da leitura, contudo, esse trabalho irá ressaltar a importância da contação de história, pois desde os primórdios o homem escolheu essa estratégia para ensinar valores e concepções morais.

Desta forma, esta monografia que tem como metodologia bibliográfica, além disso, segue como objetivo geral: estudar a importância das contações de história para o desenvolvimento da criança e objetivos específicos: entender a relação da contação de história pelo prazer pela leitura; analisar a relação da contação de história com a criatividade do educando e compreender esta história como uma atividade lúdica benéfica

ao ensino das crianças e entender a relação que a contação de história estabelece com a afetividade no âmbito educacional.

Para Abramovich (1997, p.22):

"Se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e de calidez (numa relação a dois), para a criança de pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças) ". (Abramovich, 1997, p.22).

Incluir a narração de histórias na rotina da educação infantil, ajuda no desenvolvimento do trabalho do educador, pois auxilia na aprendizagem da criança, fazendo uso do lúdico no momento do ensino.

O IMAGINÁRIO INFANTIL

Segundo Faria (2016), ao contar uma história desperta na criança sentimentos e emoções que se ligam ao imaginário, possibilitando a construção do seu próprio conhecimento ao intercalar fantasia com a realidade.

É natural do ser humano a busca por respostas para as suas inquietações e conhecimento de si mesmo, esse sentimento também se torna presente na criança e as histórias transmitem conhecimentos e valores que se tornam realidade com os seus personagens (FARIA, 2016).

Na imaginação infantil, a criança se transforma naquilo que mais lhe agrada, às vezes é o mocinho, às vezes é o vilão, é o desenvolvimento do consciente e subconsciente, formando assim a sua personalidade que pode ser boa ou ruim (FARIA, 2016).

Durante a infância, muitas crianças possuem sentimentos confusos em relação à família, a si mesma e ao mundo, para elas, falar sobre o que sentem e suas emoções são mais complicados do que para um adulto que sabe assimilar melhor as suas emoções, por isso a incerteza emocional muitas vezes pode ser observada no comportamento da criança em forma de agressão, desobediência, hiperatividade, dificuldade no aprendizado, atenção e ansiedade (FARIA, 2016).

Muitos desses sintomas acima não são percebidos no ambiente familiar ou é visto como uma criança manhosa e recompensado com objetos como: celulares ou brinquedos, é no cotidiano escolar que o professor consegue observar melhor os sentimentos das crianças, na representação de um desenho ou em uma brincadeira de faz de conta, por exemplo, a criança inconscientemente transmite as emoções e sentimentos que de outra forma não aparecem:

A literatura para crianças hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais e os modernos. Segundo Léon, os contos tradicionais (contos de fadas, contos maravilhosos etc.) "tocam aspectos muito importantes de nossa natureza e de nossa história [pois] o conto constrói/estabelece o ser humano como um ser de linguagem e de cultura, para o qual todas as atividades de sobrevivência (alimentos, roupas, relacionamento com animais e plantas) adquirem dimensões imaginárias e simbólicas. " Por isso, contos de fadas, lendas em geral de todos os povos, fábulas e histórias populares continuam a ser apreciados e a fascinar as crianças.

Ao lado deles, temos os contos modernos: para Léon, "são narrativas originais, criadas por autores contemporâneos, que não têm nada a ver com a tradição oral (popular), mas que trazem uma certa renovação do maravilhoso". Além disso, os contos modernos abordam o dia a dia das crianças, desde as situações mais banais do cotidiano até temas sociais, existenciais, éticos, religiosos de nosso tempo e com os quais, conscientemente ou não, os pequenos leitores estão em contato (FARIA, 2016, p.24).

Assim a contação de história torna-se um recurso rico para o professor, pois, fala com a criança de um modo que ela entende, usa-se do lúdico, do imaginário para transmitir a mensagem que auxilia a criança a viver aquele momento de sua vida (FARIA, 2016).

A LITERATURA INFANTIL NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Nos primórdios da literatura infantil, a oralidade teve grande importância no contexto de criação da literatura infantil brasileira, sendo influenciada por segmentos culturais provenientes de outras nações. Sabe-se que existem muitas obras compostas por referenciais relevantes para o aperfeiçoamento da imaginação infantil e, nessa perspectiva, elas ajudam as crianças a resolverem alguns dos seus dilemas pessoais, da mesma forma em que estimulam a capacidade de pensar criativamente.

A cultura literária de um povo é marcada pelos gêneros que circulam e se propagam no decorrer do tempo. Os homens primitivos compunham seus cânticos, lendas e as transmitiam de memória em memória e

de boca em boca, como forma de se manter viva a tradição de seus povos.

As exibições públicas com traços orais eram tradicionalmente repetidas e ouvidas com encanto e convicção, principalmente pelas crianças que possuíam a seu favor o imaginário, tornando-a um ser diferente do adulto e com mentalidade lúdica.

A literatura estrangeira desencadeou o interesse popular, principalmente na Europa, onde grandes nomes se tornaram marcos para outras gerações. O francês Charles Perrault foi um dos precursores da literatura infantil e seus contos tinham um enfoque voltado às classes sociais mais abastadas. Tratava com certa ironia as superstições do povo e mantinha afastamento social dessa classe.

As sociedades, com as suas necessidades, foram instigando algumas mudanças no gênero dos contos de fadas. O enfoque educativo na literatura infantil se enfraqueceu no decorrer do tempo, dando espaço às narrativas voltadas ao prazer e deleite do leitor.

A literatura infantil brasileira inicialmente manteve os moldes do modelo burguês e não se desprendeu dessa literatura que enfatizava a moral, os preceitos e regras sociais. Essa tradição perdurou por muito tempo, entre diferentes gerações, mas sempre com o potencial de encantamento enraizado nas pessoas.

HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Desta forma, como já foi relatado pelos autores mencionados, que a literatura infantil não pode ser usada unicamente como fonte de repreensão e distração, mas que tenha relação com o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo das crianças.

Abramovich (2003) diz que o principal papel de contar histórias é de desenvolver o intelectual da criança, pois o ato de contação, estimula a imaginação e a criticidade que muitas vezes pode ser explorado por meio das rodas de conversa, e de comunicação, pois sempre há uma relação de conversa com o narrador, e o professor enquanto mediador do processo de aprendizagem, deve sempre estimular os alunos a se tornarem leitores críticos.

A referida autora ainda conclui que a inserção da literatura infantil na sala de aula contribui para a formação do indivíduo e que deve ser estimulada desde cedo, pois quanto antes fizer essa ação, melhores resultados com a leitura se alcançará no futuro.

Logo, o que se tem que levar em relevância na atualidade é que cada vez mais a tecnologia toma espaço na vivência dos educandos e Jorge (2003) afirma em sua obra que este fato torna cada vez mais distante as relações interpessoais entre os indivíduos, e a leitura seria um importante instrumento que gera a afetividade nas pessoas.

É fundamental que a criança possa vivenciar a palavra e a escuta em todas as suas possibilidades, explorando diferentes linguagens, capturando-as e apropriando-se do mundo que o cerca, para que este se desvele diante dela e se torne fonte de interesse vivo e permanente, fonte de curiosidade, de espantos de desejos e descobertas, numa dinâmica em que ela se socializa e se manifeste de forma ativa, cri(ativa), (participa) ativa em qualquer situação, não apenas "recebendo" passivamente, mas produzindo e (re) produzindo cultura (JORGE, 2003, p. 97).

Deste modo, o professor deve criar estratégias que gerem a comunicação com o ato da leitura, fazendo com que a criança busque significados ao seu redor, em que ela seja ativa e centro do processo de aprendizagem.

Battaglia (2003) afirma que em um mundo frenético da qual fazemos parte, a literatura tem um papel fundamental sobre a conscientização das crianças, principalmente no ensino infantil, que é o início da formação fundamental ao indivíduo, abordando aspectos éticos, estéticos e políticos e que o professor deve ocupar o papel de mediador desse processo:

Leitor que relaciona com a literatura pela via do prazer estético e como o exercício da vida. Leitor que, sendo educador, apresenta a literatura para as crianças como brincadeira levada a sério, uma brincadeira que, partindo da palavra acontece "dentro da cabeça", pondo em ação o corpo, a razão e a sensibilidade, numa relação plena do ato de conhecer (BATTAGLIA, 2003, p.118).

Deste modo, o educador deve levar em consideração e incluir em seu planejamento a leitura, assim como os pais devem incentivar o ato de ler antes mesmo da inserção da criança na escola, e o educador deve primeiramente conhecer o mundo e a linguagem da criança para mais tarde partir desse pressuposto e ensiná-la de maneira correta.

Oliveira (2009) afirma que o educador pode fazer com que a criança se interesse pela leitura através de outros elementos como canções, cantigas, dança, expressão

entre outros para instigar a criatividade e a fantasia por meio da ludicidade nas crianças. Como afirma Oliveira (2009):

O melhor instrumento e a técnica mais eficiente são o amor e a criatividade, unidos à preocupação com os objetivos de trabalho, com o nosso público e com a mensagem a ser transmitida. É preciso que o professor goste da Literatura Infantil, que ele se encante com o que lê, pois somente assim poderá transmitir a história com entusiasmo e vibração. Se o professor for um apaixonado pela Literatura Infantil, provavelmente, os alunos se apaixonaram também. Para ler um texto de Literatura Infantil, é preciso ter o coração de criança. Muitas vezes lemos uma história e não gostamos, uma criança lê a mesma história e fica encantada. Isso pode acontecer porque lemos como a cabeça de um adulto (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Desta forma é possível perceber que o educador deva servir de exemplo, de não deixar a magia e o encantamento de lado, para que desta maneira possa conquistar o seu aluno, que faz parte da fantasia e da criatividade e estimular também a narrativa do indivíduo, o aluno deve ter sempre o espaço para falar e relatar suas vivências.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As narrativas passadas de geração em geração por intermédio da linguagem oral são heranças de muitos povos e nações. Assim, a cultura popular se consagrou com as características locais que deram origem aos contos, mitos e lendas populares.

No decorrer do tempo, com o avanço das tecnologias, a arte de contar histórias deixou de se expandir um pouco, da mesma forma que o hábito da leitura também ocupa menos espaço na vida cotidiana dos alunos. O conhecimento acumulado pela humanidade precisa ser recuperado e transmitido por intermédio da arte de ler e de contar histórias.

No entanto, ler e contar histórias resguardam características singulares. Autores e estudiosos do tema ressaltam que há algumas diferenças entre ler, contar e representar histórias, mesmo que ambas envolvem uma preparação. Para ler uma história, o narrador se apoia no livro, já o ato de contar história depende da memória do contador.

Para BUSATTO (2008), o papel do contador é extremamente importante nessa perspectiva, pois é ele quem irá desencadear o contexto da história utilizando os recursos gestuais e orais para compor o enredo de modo que este aguce a imaginação das crianças.

Percebe-se que a literatura sofreu um desgaste no contexto escolar e isso prejudicou bastante a capacidade crítica dos alunos. No entanto, a contação de histórias aparece como uma alternativa para que a leitura envolve as crianças de certa forma e não seja usada estritamente para fins pedagógicos.

O gosto pela leitura se constrói com hábitos e a utilização da contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando. O primordial é que durante estes momentos a aquisição de saberes e informações ocorra de modo significativo na vida das crianças.

Historicamente, o contador de histórias teve muitos méritos no âmbito da literatura infantil e seu reconhecimento foi conquistado paulatinamente. No entanto, esse prestígio diminuiu em detrimento da inserção do uso das mídias e da tecnologia no espaço escolar.

Para contar uma história, é necessário o uso de diversos recursos e também é importante a consideração da faixa etária para a composição das narrativas. O roteiro para se iniciar a contação de uma história começa com a escolha criteriosa e cuidadosa do texto, pela leitura do dito e não dito do texto.

Se a criança tiver modelos de referências na arte de contar histórias, ela manifestará com mais autonomia suas expressões e opiniões. O encantamento e a fantasia dependem muito do desenvolvimento dessas posturas.

O contador de histórias tem o importante papel de estimular a motivação e adquirir a atenção das crianças para deixar fluir a imaginação. Por isso, a prática da leitura em sala de aula é recomendada como uma atividade diária, possibilitando um percurso de aprendizagem pleno de descobertas.

A arte de contar histórias promove a oportunidade de as crianças acessarem diferentes aspectos da vida, ampliando seu olhar para o mundo e compreendendo-o de distintas maneiras. O imaginário delas é enriquecido com elementos que permitem um diálogo interno e uma interlocução com as demais pessoas ao seu redor.

Nesse sentido, as crianças melhoram sua autoestima, passam a ter mais confiança em si mesmas e se tornam mais criativas e proativas. Elas necessitam de desafios, de situações problemas nas quais se envolvam com a construção do conhecimento e tam-

bém para que se tornem sujeitos investigadores, ávidos pelo prazer de descobrir e redescobrir coisas.

A arte de contar histórias proporciona à criança possibilidades de fazer diferentes leituras do mundo, podendo criar e imaginar situações que a faça estabelecer relações consigo própria e com o mundo que a cerca. A história proporciona o desenvolvimento da criatividade, possibilita o desenvolvimento da autoestima e da confiança da criança.

A contação de histórias propõe a ampliação do vocabulário infantil e auxilia a resolução de conflitos que ocorrem nas salas de aula, pois ela fornece pistas das inquietações e angústias que abrangem os conflitos entre as crianças, de modo que o professor os acolha com empatia.

No contexto da literatura, pode-se dizer que ela exerce objetivos voltados ao desenvolvimento cultural, refinando o diálogo e a comunicação das crianças. Nesse sentido, elas veem e pensam sobre a leitura e relacionam suas hipóteses com a interpretação que fazem sobre o mundo ao seu redor.

A vivência de tais emoções por meio da leitura auxilia a criança a superar as etapas do crescimento, possibilitando ampliar suas experiências de vida. Todavia, deve-se ressaltar que, às vezes, a criança pode ficar um pouco confusa entre aquilo que é real e o que não é, mas conforme ela vai amadurecendo, passa a compreender a história como uma representação de um universo que não existe (BUSATO, 2008).

A arte de contar história precisa ser inovadora, com toda certeza, porém as narrativas não podem fugir da sua essência, para que os aspectos emocionais também acompanhem o foco dessa linguagem e a imaginação e os sentimentos aflorem. Por isso, a qualidade das obras escolhidas é muito relevante, afinal o enredo contribui muito com diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

Na relação entre o professor, a literatura e o aluno, observa-se a existência de uma comunicação cultural com o livro e com a experiência vivenciada. É importante que nesse momento se realize uma roda de conversa, para que as crianças pontuem suas opiniões e façam as colocações que consideraram mais interessantes.

A pessoa que está narrando precisa sentir a emoção nesse processo, interpretando a história lida como algo real, vivenciada por ela, para que assim possa chamar a atenção e mobilizar o prazer do aluno em ouvir. Afinal, contar histórias é desvelar o universo cultural e afetivo dos ouvintes, proporcionando um encantamento que não se encerra em si.

O pensamento lógico começa a se organizar em formas concretas que permitem as operações mentais. Acentua-se o interesse pelo conhecimento das coisas, pelos desafios e questionamento de toda a natureza. Nessa fase o adulto ainda é importante para motivação e estimulação à leitura. Os livros para as crianças pequenas devem conter imagens condizentes com o texto. A narrativa deve girar em torno de uma situação central a ser resolvida até o final a ser resolvida até o final.

No ensino, o aluno deve ser levado a analisar os diferentes propósitos que informam os modelos de regularidades na linguagem. [...] considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes conjuntos de habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero a ser estudado. (SANTOS, 2007, p. 22).

Não basta contar uma história, essa precisa ser escolhida mediante os objetivos que se quer atingir em determinado momento e quem são as crianças que estarão no tocante com a mesma.

Segundo Abramovich (2008, p.24),

“uma das atividades mais fundantes, mais significativas, mais abrangentes e suscitadoras dentre tantas outras é a que decorre do ouvir uma boa história, quando bem contada.” (Abramovich, 2008, p.24).

Trabalhar com a Literatura não se restringe à mera decodificação ou assimilação de palavras, frases e textos, mas a criação da construção de conhecimento que tenham significado para todos, ainda mais no contexto da Educação Infantil, onde o contato da criança, com a literatura acontece por meio do educador. O livro é um instrumento que auxilia para conectar e

partilhar experiências de forma lúdica e dinâmica, de acordo com Kaercher (2001) a leitura é concebida em um processo amplo de construção de sentidos, que perpassa o domínio da palavra escrita e abrange as diversas linguagens, musical, corporal, imagética.

Os contos de fadas inicialmente eram voltados para o público adulto. Já existiam Personagens como heróis, vilões, príncipes, princesas, castelos e fadas, mas não faltavam mortes sangrentas, assassinatos, vingança, bruxaria, inveja, luxúria, trapaças,

sexo, incesto. Tudo com muita crueldade, ou seja, nada voltado para as crianças. Esses elementos de crueldade explicam o reflexo da estrutura social e da vida que os camponeses medievais levavam marcadas pelo trabalho pesado, pela falta de alimentos, pelas doenças, pelos ataques dos animais selvagens, pela morte prematura das crianças, altos índices de mortalidade materna, aumento de números de viúvos para cuidar dos seus filhos, entre outros fatores. Assim, que a madrasta entra como elemento dos contos de fadas. Antigamente as crianças eram consideradas mini adultos, vestindo e aprendendo coisas de adulto, depois que começaram a pensar as suas particularidades, em textos apropriados para esse público.

Entre os grandes responsáveis pelos contos de fadas existirem como conhecemos hoje figuram Charles Perrault, Hans Christian Andersen, Jean de La Fontaine, irmãos Grimm e mais atualmente Walter Disney, que entre todos foi o que mais "açucarou" os contos. Disney com sua poderosa influência midiática retirou dos contos os aspectos sombrios da personalidade humana substituindo a maldade e a violência pelos finais felizes. Os irmãos Grimm, por exemplo, relataram que a história de João e Maria não era uma obra de ficção, mas sim baseada no grande número de crianças que eram abandonadas a própria sorte durante o século XIX na Europa. (HUECK, 2016).

Os contos de fadas, como conhecemos hoje, são narrativas onde aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso. Estes contos têm quase sempre uma estrutura simples e fixa. Tem uma característica bem marcante como na sua fórmula inicial: "Era uma vez..." e final: "...foram felizes para sempre". Há neles uma ordem na sequência narrativa, ou seja, uma situação inicial, uma ordem perturbadora, quando a situação de equilíbrio inicial se desestabiliza, gerando uma série de conflitos que só se interrompem com o aparecimento de uma força maior que restabelece a ordem. Geralmente há personagens do bem e do mal, e a vitória, apesar do sofrimento, sempre é do personagem do bem. O "Era uma vez..." nos remete ao passado e serve de passaporte do mundo real para um mundo irreal, mundo da fantasia (GAGLIARDI e AMARAL, 2001).

Os contos de fadas proporcionam encantamento, alegria e a possibilidade de se transportar para um universo mágico, porque é disso que toda criança precisa para alimentar o seu imaginário. A criança consegue transitar com naturalidade entre o mundo real e o mundo imaginário mesmo diante do maniqueísmo que por vezes permeia o conto de fadas (o feio e o belo, o forte e o fraco, o bem e o mal, etc).

Nesse sentido, de acordo com Corso (2006, p. 17), a fantasia faz parte do universo imaginário da criança:

"A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto, não existe infância sem ficção". (Corso,2006, p. 17).

A junção da ficção com a fantasia é que constrói essa imaginação das crianças, possibilitando ela encare seus próprios medos e angústias, resolvendo conflitos internos, e enxergue a vida real de maneira mais natural, percebendo que na vida é normal algumas vezes sermos fortes, outras nem tanto, algumas vezes ser do bem, outras não.

A imaginação contribui para aumentar a capacidade de criar, estimulando e desenvolvendo tanto cognitivo como emocional. Nessa perspectiva, o conto de fadas traz lembranças, sonhos, desejos, dúvidas, medos e associações.

Assim, para a criança em formação é importante o contato com esse gênero textual desde pequena para a construção de valores; para ter contato com diferentes culturas, respeitando-as e para trabalhar a imaginação, a emocional, e o cognitivo, as diferenças, o respeito ao outro, para se sentir representada, não somente para aceitá-los como verdade absoluta, mas para conhecê-los e questioná-los, tornando pessoas críticas e que sabem lidar com suas emoções em sociedade. Além de enriquecer e aumentar o vocabulário; expandir a linguagem; estimular a inteligência; a socialização; a formação de novos hábitos; trabalhar concentração; a atenção; e despertar o interesse pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de histórias é uma prática muito antiga e de grande relevância para a história da humanidade. Documenta-se que, antes mesmo da escrita ser inventada, já havia o costume de utilizar o conto oral como instrumento de transmissão de conhecimento. Através dessa tradição oral muitas sociedades conseguiram preservar a sua cultura, e, consequentemente, deixaram um rico legado de saberes, crenças e tradições, pois cada geração tinha o dever de contar as histórias para as gerações seguintes (BUSATTO, 2003; PATRINI, 2005).

O conto oral é uma das mais antigas

formas de expressão. E a voz constitui o mais antigo meio de transmissão. Graças à voz, o conto é difundido no mundo inteiro, preenche diferentes funções, dando conselhos, estabelecendo normas e valores, atentando os desejos sonhados e imaginados, levando às regiões mais longínquas a sabedoria dos homens experimentados (PATRINI, 2005, p.118).

Podemos dizer que a contação de histórias se configura como um ato de resistência e de preservação identitária, pois, mesmo com o advento de novas tecnologias de informação e comunicação, é um processo que perdura até os dias atuais e que ocorre em diversos ambientes de socialização, especialmente no núcleo familiar e na escola. A formação de professores é um componente importante no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para ao desenvolvimento do trabalho com a literatura infantil na sala de aula. Sendo a criança, um ser ativo e construtor de conhecimento, entendemos que essa construção acontece mediante as relações sociais estabelecidas com o meio durante toda a vida e na escola com seus pares e com os estudos sobre professores, portanto, a ação docente é um fator de destaque na formação de leitores desde a mais tenra idade da criança.

Consideramos, pois, que as interações sociais exercem grande influência sobre o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos. A arte literária é um mecanismo social de formação integral da criança, que traz em seu conteúdo valores morais, costumes e crenças da história da humanidade, revelando-nos através dos tempos suas forças de propagação entre os povos. Fato esse comprovado nas vivências observadas com a prática da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações / Mônica Correia Baptista... [et al.], org. Brasília: MEC, 2015.

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

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BOMTEMPO, Luzia. Alfabetização com Sucesso. 2ª ed., Contagem: Oficina Editorial, 2003.

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 3. ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. O Conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. Contos de fadas: trabalhando com os gêneros do discurso do narrar. São Paulo: FTD, 2001.

GARCIA, Walkiria et al. Baú do Professor. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

MARICATO, Adriana. O prazer da leitura se ensina. DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

PATRINI, Maria de Lourdes. A renovação do conto: emergência de uma pratica oral. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs). Diversidade Textual: os generos na sala de aula. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DESDE A TENRA IDADE

AMANDA BRITO PEREIRA

RESUMO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação infantil e a sua importância desde a tenra idade. Os primeiros anos de vida do ser humano são fundamentais para o desenvolvimento futuro das habilidades requeridas, por isso a fase infantil deve e exige ser estimulada em todos os sentidos, criando e gerando aprendizados que no futuro a vida será fundamental para o tempo de vida. A educação infantil é a qual a criança recebe nos primeiros anos de vida (0 aos 5 anos), esta é uma etapa muito importante no desenvolvimento da criança, pois influencia no desenvolvimento das habilidades físicas e/ou psicológicas, promove a criatividade, é ensinado a ser autônomo e autêntico; aspectos que servirão para se abrir no mundo por conta própria. A Educação Inicial é um direito da criança; é o direito de receber educação, e quando se trata de crianças pequenas, aparece relacionado o aspecto da educação, uma educação de qualidade que, numa perspectiva pedagógica, ajudará não só a criança, mas também sua família, a compreender as necessidades físicas e psicológicas do bebê. Não podemos esquecer que o empenho do pessoal docente e de apoio no cumprimento dos propósitos que foram planeados é muito semelhante ao da família, não a substitui, mas sim a complementa.

Palavras-chave: Educação; Habilidades; Perspectiva Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e definem a capacidade de meninas e meninos de serem cidadãos saudáveis, responsáveis e produtivos para si mesmos, suas famílias e a sociedade. Portanto, é importante garantir que eles tenham um parto saudável, consigam apego seguro, tenham estado nutricional adequado, alcancem comunicação verbal efetiva, aprendam a andar sozinhos, regulem suas emoções e comportamentos e desenvolvam a capacidade de representar suas experiências.

A criança é um ser completo, num contexto historicamente definido, conhecendo o verdadeiro papel que exerce em sua família e na comunidade, é possível compreender melhor a linguagem, as ações, sentimento, reações e possibilidades de seu desenvolvimento (AROEIRA, 1996, p. 21).

Meninas e meninos são seres únicos que, desde o nascimento, vivenciam um processo de descoberta de suas capacidades e potencialidades que lhes permitem atuar na vida. São seres sociais porque fazem parte de uma família e se desenvolvem em um determinado contexto social e cultural.

O Estado e a sociedade devem reconhecer e garantir seus direitos para ampliar suas capacidades e oportunidades.

A intervenção atempada e adequa-

da nos primeiros anos de vida reduz o risco de doença, abandono escolar, criminalidade e ajudas estatais através de programas sociais. Ressalta-se que o desenvolvimento da criança como fundamental nos primeiros anos de vida escolar.

Resgatar uma infância com alma, com essência com significado, aquela na qual os pequenos e simples momentos, gestos, atitudes, saberes, brinquedos, contos, historias, pinturas produções toques e olhares sejam significativos, valorizados (FRIEDMANN, 2005, p. 11).

Estudos neurológicos mostram que os primeiros anos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do cérebro de uma criança. Os bebês começam a aprender coisas sobre o mundo ao seu redor muito cedo, inclusive durante os períodos pré-natal, perinatal (imediatamente antes e depois do nascimento) e pós-natal.

As primeiras experiências de uma criança, os vínculos que ela forma com seus pais e suas primeiras experiências educacionais afetam profundamente seu futuro desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

A criança é um todo orgânico, físico e psicológico. A educação infantil coloca como seu objetivo-síntese o desenvolvimento integral da criança compreendendo com isso, os aspectos físicos, cognitivos e afetivos de sua personalidade (DIDONET, 1991, p. 93).

As crianças ensinadas em idade precoce geralmente se beneficiam das seguintes maneiras: habilidades sociais aprimoradas, menos ou nenhuma necessidade de instrução de educação especial durante os anos escolares subsequentes, melhores notas e maior capacidade de atenção. Da mesma forma, alguns pesquisadores concluíram que as crianças matriculadas em escolas de educação infantil geralmente terminam o ensino médio, frequentam a faculdade, têm menos problemas de comportamento e não se envolvem com o crime na adolescência e na idade adulta jovem.

Durante os primeiros três anos de vida de uma criança, ocorre o desenvolvimento cerebral e neural essencial. Portanto, as crianças se beneficiam muito ao estarem na educação infantil.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A contação de histórias na educação infantil é usada nas salas de aula para ajudar as crianças a desenvolver habilidades de linguagem oral. As crianças em idade pré-escolar, especialmente, podem se beneficiar da contação de histórias, porque suas habilidades linguísticas não são avançadas o suficiente para um ambiente formal de sala de aula. Ao contar histórias, os alunos aprendem a juntar palavras e frases em parágrafos e frases lógicas. A construção de habilidades linguísticas é um objetivo importante da contação de histórias na sala de aula e pode aumentar a confiança das crianças em sua capacidade de se comunicar.

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado

ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebê, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1998, p. 14).

Contar histórias pode ensinar as crianças a ouvir e pode melhorar sua compreensão de leitura. As habilidades de escuta são aprimoradas à medida que as crianças tentam entender as histórias de seus colegas. Além disso, a narração de histórias na pré-escola pode facilitar a transição para o aprendizado de disciplinas avançadas, apresentando aos alunos novos modelos e conceitos desconhecidos, enfatizando a importância de ouvir e entender.

Na sala de aula, a contação de histórias pode ser usada para ajudar os alunos a entender o mundo ao seu redor, ensinando-os a criar mundos complexos com personagens complexos. Os professores podem usar histórias para ajudar as crianças a entender o medo, o amor, a amizade, a diversidade e outros conceitos complexos que não são facilmente explicados. Contar histórias pode ensinar as crianças sobre motivações e empatia por meio da consideração dos pensamentos e ações dos personagens. Os pré-escolares podem superar a timidez contando histórias na sala de aula para seus colegas.

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p. 15).

Os alunos que participam da contação de histórias desenvolvem a criatividade. Contar histórias exige que os alunos criem imagens com base em coisas que viram ou imaginaram. Criar histórias estimula a imaginação e incentiva as crianças a considerar o mundo ao seu redor, ensinando-as a combinar conceitos familiares de maneiras novas e diferentes. Ao incorporar vozes lúdicas ou gestos dramáticos, os pré-escolares aprendem a avaliar a reação do público e modificar suas histórias de acordo.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os afetos são os sentimentos que temos em relação aos outros (afeição, amor, amizade, divergência, tristeza, etc.). São inerentes às pessoas, claro, não podemos separá-las do indivíduo, todos convivemos com esses sentimentos. Portanto, poderíamos dizer que o desenvolvimento afetivo é um processo de evolução de algumas qualidades inatas do ser humano (qualidades com as quais nascemos).

O desenvolvimento dessas qualidades é necessário e ao mesmo tempo fundamental que ocorre de forma positiva, pois as pessoas convivem em sociedade, interagem constantemente com outras e estabelecem vínculos de natureza afetiva diversa, incluindo figuras de apego em

nossas vidas. A qualidade das relações e vínculos será determinada pelo desenvolvimento afetivo que cada pessoa tem.

A missão ampliada das escolas de educação infantil, seria tornar-se um agente da sociedade para garantir que as crianças aprendam essas lições essenciais da vida.

A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças. (BRASIL, 1998, p.18).

As crianças são formadas com valores antes mesmo de seu nascimento, seus pais já expressam seus valores e pensamentos que terão importância na criação dos filhos.

Muitas investigações atuais coincidem em afirmar que uma criança que recebe um bom tratamento durante sua primeira infância, tem a garantia de boa saúde física e emocional ao longo de sua vida.

De acordo com Piaget (1976):

(...) vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. 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 (1976, p. 16).

Não podemos ignorar que o ser humano nasce em um estado completamente indefeso e por muito tempo depende da atenção de outras pessoas, tanto para comida quanto para mover-se, manter-se aquecido ou defender-se de qualquer perigo. Com a ajuda do meio ambiente a criança constrói sua inteligência emocional.

Por outro lado, a falta de afeto é muito difícil de detectar porque é intangível, porque não é produzido da noite para o dia. Há pais que nunca levantaram a mão para seus filhos ou filhas, mas podem causar-lhes muito dano se usarem frequentemente a ironia, desqualificar e ignorar suas opiniões. Essas crianças vão acreditar que cada adulto vai reagir como seus pais, que vão rir com eles, é muito possível que essas crianças aprendam a se relacionar desta forma com os outros e repetir o mesmo comportamento.

O bebê nasce com uma série de comportamentos cujo objetivo é gerar comportamentos paternos. Assim o reflexo sorri, a sucção, a choro, a necessidade de ser embalada, etc, respondem à sua forma de vínculo com seus pais/cuidadores. todo o seu repertório comportamento é focado em manter a proximidade com o seu pai/cuidador, ou seja, sua figura de apego.

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos

revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo. (2008, apud FERREIRA; ACIÓLY-RÉGNIER, 2010, p. 4)

A escola como instituição deve enfatizar sua função educativa para contemplar o desenvolvimento integral dos alunos, o que envolve trabalhar indistintamente duas dimensões: a emocional-afetiva e a cognitiva. O professor deve colocar à disposição dos alunos os recursos e estratégias necessários para lidar com as situações cotidianas, administrar conflitos e frustrações, conviver, desenvolver a autoestima, buscar soluções etc., ou seja, que sua responsabilidade como professor transcenda o que é meramente acadêmico e intelectual, tendo que assumir funções de educador emocional, fornecendo modelos afetivos que reforçam ou são alternativos ao que os alunos trazem consigo. Para isso, o corpo docente deve não apenas ser formado na seleção cultural estabelecida pela Administração Educacional, mas também ser qualificado para ser emocionalmente competente e, por meio da proposta curricular que funciona em sala de aula, ser capaz de desenvolver competências socioculturais, emocionais e cognitivas dos alunos.

Assim, a educação emocional deve ser considerada como um processo educativo, contínuo e permanente, que visa potenciar o desenvolvimento emocional como complemento essencial ao desenvolvimento cognitivo, pelo que deve estar presente ao longo de todo o currículo académico, constituindo ambos os elementos. Essa concepção envolve o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades emocionais, a fim de capacitar o indivíduo a enfrentar melhor os desafios que surgem no cotidiano.

Segundo Pino (2000, p. 128):

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo" (idem, p. 130-131).

É evidente que para responder às exigências do quadro legislativo e para que a escola possa exercer a sua função educativa, os profissionais da educação infantil devem sentir-se emocionalmente competentes, de forma a enfrentarem o seu trabalho profissional com inteligência emocional e saberem gerir o clima da sala de aula, conflitos, buscar soluções, projetar espaços seguros para os alunos, criar

ambientes de aprendizagem emocionalmente ricos, promover relacionamentos seguros, etc. Para que esses professores consigam enfrentar essas demandas, é necessário que eles possuam um equilíbrio emocional e habilidades socioafetivas que lhes permitam enfrentar com serenidade, sem se sentir sobrecarregados, culpados ou esgotados, as situações adversas e imprevisíveis com as quais eles são confrontados.

A escola de educação infantil em particular, está passando por muitas transformações que estão modificando o contexto de trabalho, o trabalho do corpo docente e o tipo de relações que nele se estabelecem. A diversidade de situações familiares existentes na sala de aula pode tornar o trabalho educativo mais complexo, devendo ser realçada a dimensão emocional para dar aos alunos ferramentas, desde cedo, para que aprendam a gerir estas situações do cotidiano.

O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Mora (2004), o desenvolvimento psicomotor é iniciado a partir do vínculo com a mãe, na vida intrauterina, onde começam as primeiras experiências de sensação de movimento, que permitem ao ser humano realizar atividades e satisfazer suas necessidades. O feto começa a tomar consciência do próprio corpo, exercendo pressão contra as paredes uterinas, ao mobilizar suas extremidades, proporcionando uma retroalimentação sensorial tátil e proprioceptiva. Após o nascimento, o bebê continua explorando seu corpo com o mundo ao seu redor, e vai tomando consciência de que possui um corpo e que poderá utilizá-lo ao longo dos processos psicomotores.

De acordo com Silva (2013, p. 11)

O desenvolvimento motor tem uma ordem a ser seguida, a cada idade temos um estágio diferente para ser superado, com o conhecimento desses estágios podemos organizar planos de ensino fazendo com que a criança evolua com mais facilidade, respeitando o seu limite tanto físico como mental.

Le Boulch (1988) considera a motricidade como um fator relevante para o desenvolvimento mental, portanto a psicomotricidade é a base para o aprendizado escolar, pois ela pode promover o desabrochar humano, no desenvolvimento das funções motoras e nas relações desta com as funções mentais. Ajudando o aluno a alcançar um desenvolvimento global, o que o preparará para uma aprendizagem mais satisfatória.

A relação entre movimento e aprendizagem se da complementarmente, onde o corpo e a mente devem se articular como um todo, com o intuito de aliar o saber com os movimentos psicomotores, proporcionando assim um desenvolvimento significativo, tendo consciência das possibilidades de agir e transformar sua realidade, em uma relação saudável de domínio corporal, pensamento, ação e cognitivo.

A psicomotricidade é a relação da ação motora com os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Analisa o homem em uma relação entre pensamentos e ações, englobando funções neurofisiológicas e psíquicas, criando uma relação entre a

ação motora e os aspectos afetivos, cognitivos e sociais. De acordo com Assunção e Coelho (2006), a psicomotricidade é a educação do movimento com atuação sobre o intelecto, em uma relação entre pensamento e ação, possuindo uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, levando em conta as possibilidades da criança, e ajudá-la a expandir sua afetividade e equilibrar-se, por meio da interação com o ambiente humano.

Haetinger (2005) entende que a percepção espacial e a representação mental necessária à escrita e leitura estão associadas à psicomotricidade. E assim sendo, as escolas devem oferecer desde o início da escolarização o desenvolvimento psicomotor, favorecendo aos educandos outros meios para o processo de ensino aprendizagem, como na aquisição da escrita.

Ainda segundo o mesmo autor a psicomotricidade é uma área de estudo multidisciplinar, pois, estuda o movimento humano relacionado ao ambiente, à cognição, à emoção e as significações, no qual cada movimento está associado ao seu contexto.

Fonseca (2008) realizou testes em pré-escolares do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, utilizando a Escala de Desenvolvimento Motor – E.D.M, mostrando que a quantidade de atividade física que a criança exerce fora e dentro de casa, com intervenção de um profissional da Educação Física e dos pais quando estão em casa, pode influenciar no desenvolvimento motor da criança. Afirmando a importância do educador físico nessas series inicias, auxiliando a criança a adquirir as informações motoras com mais facilidade e aprendendo a executar de uma forma correta (FONSECA, 2008 apud

SILVA, 2013, p. 14)

A psicomotricidade auxilia no movimento consciente e a escrita conjectura um desenvolvimento motor adequado, portanto as habilidades motoras de coordenação motora geral e especifica, esquema corporal, lateralidade, discriminação auditiva e visual, e a organização tempo-espacial são essenciais para a aprendizagem da escrita. De acordo com Fávero e Calsa (2003), a prática das atividades psicomotoras promove o movimento consciente, auxiliando a criança na interação com o mundo por meio da ação, utilizando-se dos movimentos e gestos, contribuindo para o desenvolvimento integral e as aprendizagens.

De acordo com Le Boulch (1988), a estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectivo e de aprendizagem, pois o desenvolvimento motor sempre evolui do geral para o especifico, e muitas crianças encontram dificuldades no cotidiano escolar pelo fato de não ter desenvolvido suas habilidades motoras.

Em pesquisas realizadas por Cunha (1990) confirmaram que alunos com bom nível de desenvolvimento psicomotor, são os mesmos que apresentam resultados significantes na aprendizagem da escrita. Já Oliveira (1992) realizou um estudo no qual comprovou que crianças com dificuldades de aprendizagem que foram submetidas a um trabalho de reeducação psicomotora, apresentaram melhorias no desempenho escolar.

Furtado (1998), em seu estudo sobre as relações entre desenvolvimento

motor e a aprendizagem da leitura e escrita, concluiu que ao provocar o aumento do potencial psicomotor da criança, proporcionam-se também condições favoráveis para a alfabetização. De acordo com Colevati et al (2009), é necessário ter a psicomotricidade como o ponto de partida, uma ação preventiva que venha evitar problemas como a desconcentração, confusão no reconhecimento de palavras, confusão com letras e silabas e outras dificuldades de alfabetização.

Na pesquisa realizada pelos autores supracitados, a psicomotricidade tem relevante função na aprendizagem da escrita, e que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas ao baixo desenvolvimento motor.

A educação pelo movimento deveria ser constituída nas escolas como aliada aos processos de aprendizagem, permitindo, prevenir diferentes problemas de aprendizagem, inadaptações e até mesmo melhorar problemas físicos estruturais do sujeito com dificuldades de aprendizagem.

Para Mora (2004), no processo de ensino aprendizagem são utilizados elementos básicos da psicomotricidade, tais como: lateralidade, orientação espacial e temporal, esquema corporal e coordenação motora. Esses elementos auxiliam para um bom desenvolvimento da aprendizagem, sabendo que, se o indivíduo tiver um déficit em algum deles, poderá ter dificuldades na aquisição da linguagem verbal e escrita, além de direcionamento errado das grafias, trocas e omissões de letras, ordenação de silabas e palavras, dificuldade no pensamento abstrato e lógico.

Ainda de acordo com a mesma autora, o desenvolvimento psicomotor contribui para que o indivíduo tenha um bom crescimento na área cognitiva, na linguagem, no social e no emocional.

Freire (1996) afirma que é necessário ter uma relação entre a ação física e cognitiva, para se estabelecer a associação na qual ocorra o desenvolvimento das habilidades e competências da criança, tornando-a um sujeito ativo não apenas no ato físico, como mera reprodução, mas promovendo a reabilitação e promoção de saúde, isto é, a criança resgata sua autonomia e reconstrói seus repertórios e sua subjetividade participando ativamente das ações e reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade atual em que vivemos revive a importância da educação infantil, mudando seus objetivos, na forma de ver os pequenos, passando de desenvolver os aspectos biológicos, sociais e afetivos das crianças, para vê-las como pessoas ativas e protagonistas de sua vida.

Na etapa da educação infantil, são lançadas as bases de todo o sistema educacional. Os pequenos constroem suas primeiras identidades a partir das atividades educativas que são programadas na escola, são atendidos, claro, pela escuta atenta oferecida pelos grandes profissionais que amam seu aprendizado, ajudando-os a desenvolver suas habilidades, acompanhando-os com gestos de carinho, ternura e compreensão do caminho que nossos alunos irão percorrer.

Não podemos ignorar, é claro, as relações entre família e escola. Ambas as

instituições devem caminhar como dadas, não da mesma forma, participando ativamente da educação escolar de meninos e meninas e fazendo com que se sintam responsáveis pelas atividades que estão programadas no nível central. Atualmente, o papel da mãe também mudou e a creche facilita sua inserção no mundo do trabalho alterando o esquema familiar clássico.

Durante os primeiros anos de vida da criança, a personalidade do futuro adulto se configura através das experiências pelas quais passa durante seu processo de amadurecimento; nas aquisições motoras, intelectuais e emocionais.

Da mesma forma, a educação infantil é uma resposta intencionalmente educativa às necessidades de atenção à primeira infância no mundo moderno. Mas, justamente por isso, não podemos nos limitar àqueles meninos e meninas cujo país está funcionando e não podemos cuidar deles. Pelo contrário, não deve ser entendido como um direito que todas as crianças ou crianças tenham a possibilidade de participar nas diferentes situações educativas que ocorrem no núcleo familiar e que, obviamente, servem para promover o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, Maria Luísa Campos. Didática de pré-escola: vida da criança: brincar e aprender. SP: FTD, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

/Ministério da Educação e do Desporto. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

COELHO, Bethy. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1996.

DIDONET, Vital. Educação Infantil. Humanidades, Brasília, n, 43, 1991, p. 89-98.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Curitiba: Editora UFPR, 2010. FONSECA, V. Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem. Porto Alegre,

Artmed, 2008.

FRIDEMAN, Adriana. O que é Infância? Pátio Educação Infantil. Porto Alegre: ano II,Nº6,Dez 2004/Marc 2005.

LE BOULCH, Jean. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Ana Maria. Textura: sobre leitura e escritos. RJ. Nova Fronteira, 2002.

PINO, A. (1997) O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

SILVA, Daniel Araújo. A importância da psicomotricidade na educação infantil.

Brasília: UniCEUB, 2013. Dis-

ponível em:

<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/235/4588/1/TCC%20%20Daniele%20Araujo. pdf> Acesso em: 07 de abril 2022.

CONTEXTO HISTÓRICO: A CRIANÇA E A INFÂNCIA

REVISITANDO A INFÂNCIA E O OLHAR HISTÓRICO SOBRE ESSA FASE DA VIDA

ANDREIA RODRIGUES DA SILVA

RESUMO

Em sua trajetória histórica e social, a criança recorrentemente é fruto de determinações sociais, econômicas e culturais. O presente artigo objetiva contextualizar o processo histórico da criança frente à Educação. Partindo de embasamentos teóricos que compuseram grandes estudos que contribuem com a Educação em nível institucional, revelam que as concepções do "ser criança" são delineadas por proposições no decorrer dos séculos, passando pelo olhar onde a criança era vista como um adulto em miniatura, que de início não tinha direitos, mas tinha deveres a cumprir. Com um olhar histórico, este estudo pondera sobre a visão da infância e o lugar da criança.

Palavras-Chaves: Concepção, criança, infância, direitos.

Um breve histórico da infância e da criança

A criança como pessoa percorreu a história da humanidade recebendo diversos tratamentos em função das diferentes relações que foram se estabelecendo. Segundo Kramer (1992), crianças são indivíduos sociais e históricos, apontadas, portanto, pelos contrassensos das sociedades em que estão imersas. Jacomé (2018, p. 16, grifo do autor) explica a definição do

"termo infância que seria em latim in-fans, quer dizer sem linguagem". Diante dos estudos entende-se que por volta do final do século XIII, período medieval, a criança era considerada como um adulto em miniatura que recebia disciplina dos pais como forma de preparação para mais tarde prestar mão de obra e com o trabalho adquirir aprendizagem.

O recém-nascido por sua fragilidade recebia todos os cuidados apenas no período em que era totalmente dependente da amamentação da figura materna. Mais tarde, quando era desmamado, passava a ser visto como um pequeno adulto, sendo diferente apenas no tamanho. Por tanto, desde muito pequeno essa criança era disciplinada e exposta a ajudar nas tarefas. Para (JACOMÉ, 2018, p. 16). "A realidade mostra que sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve infância".

A criança deste período recebia toda formação integral advinda do meio social familiar, sendo esta sua base e referencial. Conforme diz Aranha (2006), no século V a.C, período da antiguidade, que indagou na formação integral de corpo e espírito de meninos, onde designou a paidéia, cuja, definição de início é (pais, paidós, crianças). Aranha afirma que:

A educação grega estava, portanto, centrada na formação integral – corpo e

espírito –, embora, de fato, a ênfase se deslocasse ora mais para o preparo militar ou esportivo, ora para o debate intelectual, conforme a época ou lugar. (ARANHA, 2006, p. 61).

Antes do surgimento da escrita, era a própria família que oferecia instrução na Educação, seguindo a tradição religiosa.

Aranha (2006) diz que no período denominado renascimento do século XVI, a igreja católica sofreu uma grande crise, devido à reforma protestante, que deu-se pela rejeição da igreja ser autoritária, mediada pelo forte poder papal. Por tanto, "Qualquer pessoa, habitante de uma pequena cidade ou pertencente à nobreza, que confrontasse a doutrina da igreja cristã seria violentamente censurado e perseguido". (OLIVEIRA, 2014, p. 27). Com a reforma gerou contrariações dos católicos frente aos negócios e aos empréstimos a juros que estes estavam realizando restritamente. Com isso, os protestantes enxergavam esse enriquecimento como um sinal de contemplação divina. Contudo, Aranha (2006, p. 125, grifo do autor) descreve que "À expansão da crença protestante, a Igreja Católica desencadeou forte reação conhecida como Contrareforma, a fim de recuperar o poder perdido".

Com a criação dessas escolas, a didádica era bastante rígida, respaldando nas repetições de questões como método de memorização e também por estímulos competitivos entre os alunos, no intuito de incentivá-los aos estudos, indagando no reconhecimento destes, como por exemplo: títulos de imperador, ditador, cônsul, tribuno, senador, cavaleiro, decurião e edil.

Oliveira (2014, p. 21) corrobora ao afirmar que "Na prática pedagógica jesuítica, existia uma centralidade que definia uma pedagogia cuja valorização se pauta na tradição e doutrina da igreja estabelecida pelo Concílio de Trento".

Aranha (2006) relata que o pensamento da humanidade da época entrelaça com as mudanças econômicas. Com isso, esse período foi marcado pela forma de produção capitalista. Devido a tantas inovações dessa época, educar, tornou-se prioridade além de exigida. E com o nascimento de colégios, os ricos eram educados em seus castelos por preceptores, e as burguesias que sentiam o desejo de terem o mesmo direito de educação para os filhos, direcionavam-os para a escola, no intuito de prepará-los para o mundo dos negócios. Ainda, as crianças recebiam disciplinas que eram os castigos físicos, como forma de protegê-lás contra más influências.

Estudos nos mostram que desde o período medieval até o século XVI as aulas eram ministradas em locais públicos, que ainda todos os alunos de diferentes idades, estudavam juntos, com as instruções do mesmo professor. Esse tipo de Educação predominava numa aprendizagem de crianças que se fazia no convívio com os adultos. Somente mais tarde que separaram os indivíduos por idade, formando grupos, ou seja, foi quando houve a separação de classes de crianças dos adultos, determinando o que é chamado "séries", mas isso ocorreu séculos depois, pois ainda, até o final do século XVIII as aulas eram ministradas na mesma classe com professores para cada grupo. Matos e Rudolf afirmam que:

Assim, nas classes escolares dos séculos XVII e XVIII, permanecia a mistura das idades, caracteristicamente medieval, em que crianças de 10 a 14 anos, adolescentes de 15 a 18 anos e mancebos de 19 a 25 anos frequentavam as mesmas classes. (MATOS E RUDOLF, 2006, p.

9.96).

No final do século XVII iniciaram-se, as concepções voltadas para a educação infantil, diferenciando a criança do adulto. Nesse sentido, Jean Jacques Rousseau, intitula em seu livro Emilio ou da Educação (1995), determinações conceituais da triste realidade de como a criança era tratada, desde então, houve mudanças na concepção que as pessoas entendiam a criança, as famílias começaram ter afetos e cuidados referente à formação do indivíduo. Com isso, Rousseau determina que a educação deve-se iniciar na infância, pois:

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação. (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Nesse sentido, aconteceu a revolução industrial que se submeteu a exigências nas práticas educacionais com o objetivo de fomentar o ensino técnico e profissional, a fim, de capacitar os trabalhadores para gerar crescimento e lucratividade das indústrias. Por tanto, a escola com a implantação do ensino técnico e profissional iria instruir os trabalhadores a serem boas pessoas e disciplinados, para conquistar a riqueza para a burguesia capitalista com sua eficiência. Segundo Bastos (2017), o termo “revolução industrial” remete-se em mudanças econômicas e sociais, na qual faz parte as máquinas modernas.

Brandoli (2012) revela que o capitalismo e o impacto darevolução industrial do século XIX causou para as classes trabalhadoras, necessidade de mão de obra qualificada para que os operários pudessem dobrar sua capacidade de produção submentendo-se ao rítmo da fábrica e máquinas, visto que houve a substituição da produção de mão de obra pela máquina, consistindo apenas na habilidade. Foi dessa forma que a mulher ingressou-se ao mercado de trabalho, pois a revolução estabeleceu-se mudanças na família, bem como deixar de cuidar e educar seus filhos, para trabalhar. Frente a essa discussão, Brandoli revela que:

Percebe-se assim, que o nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos utilizavam o trabalho das mães mercenárias que vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. (BRANDOLI, 2012, p. 42).

Desse modo, no século XIX na Europa, surgiram as instituições assistencialistas, voltada para atender as necessidades da criança, enquanto a família não podia estar presente. As creches e escolas tinham como princípios cuidar, ou seja, prestar assistência de higiene, alimentação e segurança, mas logo de início, essas instituíções estabeleceram questões de educação. Rizzo aborda que:

As modificações sociais ocorridas em decorrência das novas e sempre em mudança estruturas de trabalho afetaram profundamente a organização familiar e provocaram o afastamento da figura materna, que passou a deixar a casa e o filho para trabalhar fora. (RIZZO, 1984, p. 21).

Foi em 1940 que o alemão Friedrich Froebel, fundou o primeiro jardim de infância – kindergarten do mundo, no intuito de avultar a importância do "desbrochar da infância". O jardim de infância denominou-se por Froebel, ao consistir que as plantas desde pequena teriam que ser bem cuidadas por um jardineiro, para criar progressividade em seu crescimento, assim seria também as crianças, por isso nomeou-se de jardim de infância.

Nessa perspectiva, o jardim de infância foi respectivamente concebido apenas para crianças de famílias abastadas, em idade inferior aos 8 anos, cujo objetivo era fornecer um ambiente que atendesse as necessidades delas, através de atividades pedagógicas que pudessem estimulá-las. Segundo Brandoli (2012) Froebel, predominava em educar e cuidar, bem como mudar a estrutura familiar que se tinham na época, contemplando com melhorias nos cuidados dos filhos.

Contudo, Ferrari, M., (2008) diz que Froebel ao observar crianças de diferentes idades, vai ao encontro com Piaget, revelando que a criança passa pelos diferentes estágios de desenvolvimento. Assim, elaborou práticas-pedagógicas buscando construir o saber na criança, a fim, de aperfeiçoar o aspecto sensório-motor, por meio de materiais pedagógicos diversos, que prevê o desenvolvimento e aprendizagem em sua totalidade mediante o brincar.

Para Rizzo (1984, p. 207) "Ao brincar, a criança desloca para o exterior seus medos, angústias e problemas internos, dominando-os por meio da ação".

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

Seguindo essa evolução histórica nota-se que, com o decorrer das últimas décadas a criança passou a ser compreendida como uma pessoa que tem um papel importante para a sociedade, que pode ser educado de maneira integral. Conhecida as particularidades da infância, procurase então entendê-la para poder educá-la.

História da Educação Infantil no Brasil

Segundo Andrade (2010), por volta do século XVIII no Brasil, instalaram as primeiras casas de expostos públicos de caráter assistencialista, no intuito de resgatar crianças que eram abandonadas pelos pais. Essas casas tinham o regime de internatos, por recolher crianças órfãs de famílias. Nessa época, o homem tinha o total domínio sobre a esposa, filhos e escravos, e assim consistia em muita violência de mulheres pobres, resultando no abandono de crianças e até em mortes destes. Andrade explica os objetivos iniciais das criações de casas de expostos:

Constata-se que as primeiras iniciativas foram resultantes de ações higienistas centradas no combate à mortalidade infantil, cujas causas eram atribuídas aos nascimentos ilegítimos (consequentemente da união entre escravos ou destes com

seus senhores) e também à falta de conhecimentos intelectuais das famílias para o cuidado com as crianças. (ANDRADE, 2010, p.132).

No final do século XIX e no inicio do século XX, profissionais de diversas áreas, inclusive religiosos tiveram o olhar voltado para a infância, principalmente para a infância mais vulnerável. Por tanto, devido o impacto da revolução industrial, Brandoli (2012) revela que Menezes Vieira em 1875 fundou o primeiro jardim de infância particular no Brasil, instalado no Rio de Janeiro, o objetivo era prestar assistência para crianças que não podiam ficar sob os cuidados das mães, ocasionado pelo trabalho. Contudo, (BRANDOLI, 2012, p. 44) corrobora que "No Brasil, por exemplo, a creche foi criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico".

Brandoli (2012) relata que o primeiro jardim de infância público brasileiro, foi fundando em 1896 em São Paulo. Mais tarde foram abertas várias creches por todo Brasil. No Rio de Janeiro o médico Arthur Moncorvo Filho criou um instituto de proteção e assistência, que tinha por objetivo atender jovens grávidas, como também recém-nascidos para prestar os devidos cuidados. Brandoli revela que:

O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo e em 1899 é fundado o IPAI-RJ (Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional e é neste mesmo ano que se inaugura uma creche vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no RJ. (BRANDOLI, 2012, p. 45).

Brandoli (2012, p. 47) aborda propostas diferenciando fatores que "Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular". Com a decorrência da desigualdade de classe social existente, foi criado legislação no campo da Educação Infantil, prevendo desencadear barreiras que impedissem a criança de ter seus direitos e acesso as instituições. Brandoli detalha que:

A legislação construída no campo da EI iniciou com a Constituição Federal (CF), passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e desembocando na LDB. A partir desses textos, foram elaborados pareceres, emendas constitucionais, decretos e resoluções que orientaram a política educacional para a criança. (BRANDOLI, 2012, p. 47).

A Constituição Federal de 1988 – CF elabora artigos e ementas que defendem de modo geral os direitos e deveres de todos, viabilizando que diante da lei, todos são iguais, independente das características de qualquer natureza. Frente a essas afirmações, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2010, p. 7) descreve que "O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação". Por sua vez, a Educação Infantil, não continuou predomi-

nando-se apenas no cuidar, mas passou a buscar desenvolver práticas-pedagógicas, onde as creches atendiam crianças de 0 a 3 anos e a préescola crianças de 4 a 6 anos de idade, considerando que não seria obrigatória a ingressão de crianças nessas fases.

Outro fator que preza a criança em seus diretos humanos é o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que teve sua aprovação entre os anos de 1994 e 1995, publicados pelo Ministério da Educação – MEC, com o propósito de reforçar com a Constituição Federativa a proteção da criança e do adolescente, bem como garantir melhorias do ensino.

Nesse sentido, também foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 1999, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, sendo estabelecida por pareceres e resoluções obrigatórias quenorteiam o planejamento curricular das instituições para realizarem um bom desempenho no atendimento da criança.

Por tanto a LDB promulgada em 1996, reforça a versão anterior de 1971, derrubando o conceito de instituições assistêncialista, ganhando espaço e poder para criar organização no âmbito educacional, consistindo em uma divisão por idade nas turmas da Educação Infantil, denominando-as de Berçário, Maternal e Jardim, integrando como primeira fase da Educação Básica. No entanto, em 2006 com as modificações que ocorreram na LDB, a Educação Infantil não continuou ingressando crianças de zero a 6 anos de idade, e sim de zero a 5 anos e onze meses, cujo objetivo, era antecipar a entrada de crianças ao ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade, tornando a etapa do jardim I e II obrigatórios.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) apresenta um breve contexto sobre seu surgimento, revelando que é o documento mais recente homologado no ano de 2017, onde até o final de 2019, todas instituições tiveram que implementar esse documento por ser de caráter normativo, que orienta os professores a aderirem planejamento e práticas-pedagógicas. Este documento ainda disponibiliza eixos estruturantes, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, além de exigir qualificação docente para o domínio do mesmo.

A BNCC (2017) sofreu várias modificações até chegar na versão final do ano de 2017, incluindo nessa versão a etapa do Ensino Médio. Esse documento foi criado por “especialistas de todas as áreas do conhecimento”, sendo finalizado no debate com a sociedade brasileira e educadores, fazendo com que o MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME sejam grandes parceiros neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras e instituições de educação Infantil. A BNCC relata que foi “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. (BRASIL, 2017, p. 5).

A BNCC é um documento voltado para Educação Básica, onde busca atender todas demandas das criança, assegurando-as aos direitos de aprendizagens e em

seu desenvolvimento, além disso, a BNCC orienta os profissionais da área da Educação a terem um norteamento ao desenvolver suas atividades.

Contudo, o conceito atual da primeira etapa da Educação Infatil, busca em desenvolver a criança integralmente, atendendo todas suas necessidades. Pois, "Creche é, portanto, dentro do conceito atual, um ambiente especialmente criado para oferecer condições ótimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança sadia nos seus primeiros quatro anos de vida". (RIZZO, 1984, p. 23, grifo do autor).

Pode-se constatar então que as legislações que contemplam a proteção e direito da crianca e da infância diante da oferta em educação evoluíram de forma significativa nas últimas décadas.

Para concluir

Considerando os estudos realizados, foi possível perceber que a criança era considerada como ser inferior, incapaz, visto que, sempre houve crianças, ao mesmo tempo em que nem sempre houve infância, do ponto de vista lúdico recreativo. A Infância era considerada apenas uma fase transitória, do pequeno para o grande adulto. Esses argumentos persistiram por um longo período, até que estudiosos em suas obras voltaram seus olhares voltados ao ser criança e ter infância, criando na sociedade em geral novas concepções.

Assim, grandes teóricos, como: Froebel, Pestalozzi e outros, criaram-se instituições de Educação Infantil buscando desenvolver as potencialidades, ofertar cuidados e harmonias para as crianças inseridas. No entanto, a ideia que iniciou por Froebel, foi aceita por inúmeros teóricos que viabilizaram a Educação Infantil como fator essencial para a formação integral da criança.

Conquanto, a criança começou a ter direitos, e isso foi se fortificando peridiodicamente, pois, foi instituído leis pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do

Adolescente, além de outros documentos que protegem e asseguram a criança de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Educação Infantil: na trilha do direito. São Paulo: Unesp, (Cultura Acadêmica), 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. 3.– rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

BASTOS, Daniel Schneider. Manifestos Industrialistas: a hegemonia do sistema fabril sob a ótica liberal durante a revolução industrial. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação, 2017. [Dissertação em História].

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, 2010.

BRANDOLI, Fernanda Maria. Educação Infantil: a inversão da dicotomia entre o ensino público e o privado. PUCRS: Revista Educação por Escrito, v.3, n.1. 2012. (Universidade de Passo Fundo, apoio FAPERGS/CAPES).

FERRARI, Márcio. Friedrich Froebel, o formador das crianças pequenas. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/96/friedrichfroebel-o-formador--das-criancas pequenas.

Escola Nova, Publicado em 01 de outubro, 2008. Acesso em: 21/06/2020.

JACOMÉ, Paloma da Silva. Criança e Infância: uma construção histórica. Natal, RN:

Universidade federal do Rio Grande do Norte, (centro de educação), 2018.

KRAMER,S. Política do Pré-escolar no Brasil : a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

MATOS, Lúcio F. da S; RUDOLF, Édimo C. Formas de Ensinar da Idade Média à Contemporaneidade e Razões para o Ensino de Engenharia Ser como é. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006. Universidade Regional de Blumenau – FURB, (Departamento de Engenharia Civil).

OLIVEIRA, Fábio Falcão. A Educação Jesuítica; século XVII: Alexandre de Gusmão e o Sumário de Belém da Cachoeira. São Carlos, SP: Univ. Federal de São Carlos, 2014.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

ROUSSEAU, Jean Jacques. Emílio ou da Educação. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

O USO DO JOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

ANDRESA MARIA DE MACEDO

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa sobre a concepção de práxis dos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino fundamental e suas relações com o uso dos jogos e das brincadeiras. Entendendo a relevância do lúdico na práxis escolar e partindo-se da hipótese que muitos professores os utilizam apenas como ferramenta didática, não considerando a importância do brincar por brincar. Objetivou-se aqui entender de que maneira os professores podem utilizar os jogos e as brincadeiras no ambiente escolar.

Palavras-chave: jogos – brincadeiras – lúdico – educação

ABSTRACT

This is a qualitative research on the design of praxis of teachers working in the early years of Elementary school and their relationship with the use of games and pranks. Understanding the importance of playfulness in educational praxis and starting from the assumption that many teachers use them only as a teaching tool, not considering the potential importance of the play by play. The objective here is to understand how teachers will use games and games in the school environment.

Keywords: games - games - playful - education

INTRODUÇÃO

Entendo que por meio do jogo a criança tem oportunidades significativas de aprendizagem, pois, ao a criar estratégias para chegar a um resultado, trocam informações, refletem sobre possibilidades e estarão paralelamente caminhando para o aprendizado. Partindo deste pensamento, acreditamos que esta pesquisa virá a contribuir como mais uma ferramenta pedagógica que ampliará o assunto em discussão. O jogo, segundo Kishimoto (1996, p. 16) pode ser visto de três maneiras: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, ou seja, seu sentido depende da linguagem de cada contexto social; um sistema de regras, nas quais se permite identificar uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade; e como um objeto, que pode ser confeccionado em diferentes materiais. Entretanto, independente de como ele é entendido, é uma atividade cujas características podem proporcionar lazer, reflexão, imaginação e aprendizagem, dentre outras. Quando uma criança brinca com determinado jogo ela tem oportunidade de imaginar situações, de fantasiar, de refletir e de competir e de conviver socialmente. Tais oportunidades podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança. A partir da hipótese levantada, o objetivo principal deste estudo é: verificar de que maneira os jogos e as brincadeiras são utilizadas no processo de aprendizagem Como metodologia irei utilizar uma pesquisa bibliográfica, em um contexto de revisão sobre as práxis pedagógicas no processo de aprendizagem. Segundo Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre determinado assunto.

DESENVOLVIMENTO

Conceito de jogos e brincadeiras a luz de Tizuko Morchida Kishimoto (1994), uma das principais autoras que escreve sobre a importância dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras para o desenvolvimento infantil explica que existem significados diferentes para jogo, brinquedo e brincadeira. Há variedade de jogos como: faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motor, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individual ou coletivo, metafóricos, verbais de palavras, políticos, de adultos, de animais etc.

Durante o período infantil são observados três sucessivos sistemas de jogos:

Jogos	Idade	Definição
Exercício sensório-motor	Durante os 18 meses	Envolve repetição de seqüências já estabelecidas de ações e manipulações. Consistem em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, sacudir objetos, emitir sons, caminhar, pular, correr, etc.
Simbólico / faz – de – conta	02 anos	Aparecimento de representações da linguagem. A criança lembra e reproduz nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade a uma maneira de se auto-expressar. Esses jogos de faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos, e angústias, aliviando tensões e frustrações.
Regras	07 a 11 anos	O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos. O jogo de regra pressupõe a existência de parceiros e um conjunto de obrigações (as regras), o que lhe confere um caráter eminentemente social. A regra pressupõe a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social

FONTE: o Jogo e a Educação. Piaget (1978) apud Kishimoto (1994, p.39)

A autora afirma que o jogo é denominado como uma situação de disputa com regras explicita ou implícitas como uma disputa de xadrez que possuem regras externas que orientam as ações dos jogadores. Ela também esclarece que o mesmo objeto como um tabuleiro de xadrez pode ter a função de um jogo ou pode ser uma peça decorativa, ou seja, uma mesma conduta pode ser considerada jogo ou não, jogo dependendo do sentido que lhe é atribuído.

Se para um observador externo a ação da criança indígena que se diverte atirando com arco e flecha em pequenos animais é uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária à subsistência da tribo. Assim, atirar com arco e flecha, para uns, é jogo, para outros, é preparo profissional. (KISHIMOTO, 1996, p. 2)

Segundo Kishimoto (1996, p. 16),

O jogo pode ser visto de três maneiras: o resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social, ou seja, seu sentido depende da linguagem de cada contexto social; um sistema de regras, nas quais se permite identificar uma estrutura seqüencial que especifica sua modalidade; e como um objeto, que pode ser confeccionado em diferentes materiais.

Entretanto, independente de como ele é entendido, é uma atividade cujas características podem proporcionar lazer, reflexão, imaginação e aprendizagem, dentre outras.

A autora ao descrever o jogo aponta características ou semelhanças relacionadas aos aspectos sociais: o prazer, o caráter não-sério, a existência de regras, o caráter fictício etc.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1994, p. 22)

Kishimoto (1994), também afirma que a existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante, há regras explicitas ou implícitas, e tais regras contribuem para a formação da criança, já que esta terá que se deparar com regras ao longo de sua vida.

Todo jogo tem seu tempo e espaço, há questão da localização histórica e geográfica, como também uma seqüência na própria brincadeira.

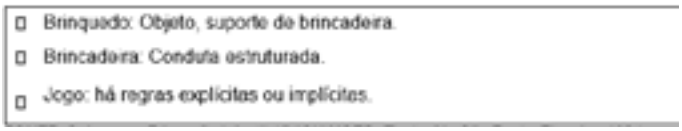
Kishimoto (1994), explica também que todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação.

Desta forma, o jogo supõe uma situação concreta e um sujeito que age de acordo com ela. Portanto, para se ter a dimensão completa do jogo, é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo e, a atitude mental do sujeito, envolvido na ati-

vidade. (KISHIMOTO, 1996, p. 5).

Entretanto, a autora chama atenção dizendo que nem toda conduta que tenha semelhança de jogo observada por um pesquisador é jogo, pode não ter presente a motivação interna para o lúdico.

Sobre a definição dos termos utilizados pela autora, a mesma diz que dificulta a definição do jogo é o emprego de sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira muitas das vezes têm sido utilizados com o mesmo significado. A autora define algumas características para diferenciar o jogo, brinquedo e brincadeira:



FONTE: O Jogo e a Educação Infantil. KHISHIMOTO, Tizuko M.. São Paulo, Pioneira, 1994.

Os brinquedos, de acordo com a autora, podem ser utilizados de diferentes maneiras pela própria criança e pode ser qualquer material que sirva no sentido lúdico.

É a função lúdica que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto fabricado pela indústria de brinquedo ou a qualquer outro objeto. Se a casa de boneca é objeto decorativo em sala de jantar, disposta em locais apropriados de uma instituição infantil funciona como objeto simbólico, estimulante de brincadeira para crianças, de 3 a 4 anos. (KISHIMOTO, 1996, p.08).

Segundo a autora é impossível escrever a história do brinquedo, pesquisando sobre o objeto ou todos eles, sua circunstância e variações segundo tempo e lugar. Diferente do jogo o brinquedo não pertence a uma categoria única de objeto. Pois crianças fazem brinquedos até com coisas perecíveis como uma espiga de milho que se transforma em boneca, raminhos, raízes e também, objetos domésticos passam ter o sentido de brinquedo quando incide a função lúdica sobre eles.

Já o significado do jogo, como citado anteriormente é denominado como uma situação de disputa, em que há regras explícitas ou implícitas, como uma disputa de xadrez que possuem regras externas que orientam as ações dos jogadores.

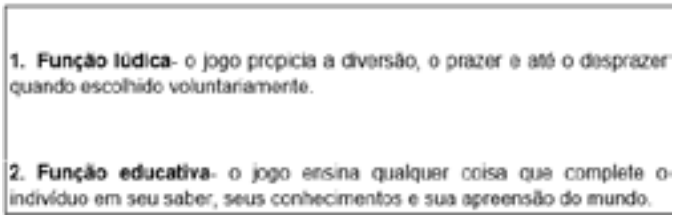
Segunda a autora, no campo da educação infantil psicólogos têm dado atenção ao papel do jogo na constituição das representações mentais e seus efeitos no desenvolvimento da criança.

De acordo com Kishimoto (1996), quando o jogo é trazido para o âmbito da educação surgem dúvidas comuns, por exemplo, o jogo educativo empregado em sala de aula é realmente considerado jogo ou este torna se material pedagógico? O jogo tem um fim em si mesmo ou é um meio para alcançar objetivos didático traçados e organizados pelo educador? Tais dúvidas nascem quando é dada ao brinquedo a função pedagógica no lugar do lúdico. O jogo em sala de aula se transforma em um meio para atingir objetivos de uma ação do professor.

Entende-se que, se a escola tem objetivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimento e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. (KISHIMOTO, 1996, p.14)

Neste sentido, de acordo com a autora, o jogo educativo nas escolas, pode ser entendido como uma ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, sem que haja uma ação pedagógica, na qual, o professor relacione os conteúdos curriculares com a ação do jogar, ou seja, diferente da sua utilização escolar.

Kishimoto (1994: 19) descreve que há duas funções presentes nos jogos educativos realizados no ambiente escola, conforme segue:



1. **Função lúdica**- o jogo propicia a diversão, o prazer e até o desprazer quando escolhido voluntariamente.

2. **Função educativa**- o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

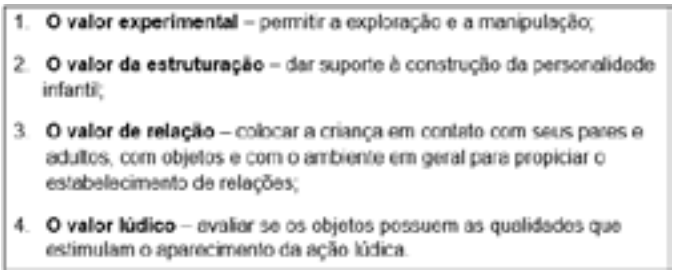
Fonte: Campangne, 1989, p.112
Apud Kishimoto, 1994, p. 19

A autora afirma que o objetivo do jogo educativo é o equilíbrio entre as funções lúdicas e educativas, entretanto, quando o educador favorece uma ação em detrimento da outra, ocorre um desequilíbrio, que pode provocar duas situações: não há mais ensino, há apenas jogo, quando a função lúdica predomina, ou, o contrário, quando a função educativa elimina todo hedonismo, resta apenas o ensino.

Se um professor escolhe um jogo de memória com estampas de frutas destinadas a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas. Da mesma forma, certos jogos perdem rápido sua dimensão lúdica quando empregados inadequadamente. O uso de quebra-cabeças e jogos de encaixes como modalidades de avaliação constrange e elimina a ação lúdica. Se perder sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem, o brinquedo se torna instrumento de trabalho, ferramenta do educador. O "brinquedo" não é brinquedo, é material pedagógico ou didático. (KISHIMOTO, 1996, p.19).

Segundo Kishimoto (1994), muitos autores atribuem liberdade ao jogo e apóiam a conciliação dessa liberdade do brincar com o processo educativo. Cabe ao professor refletir na organização do jogo, se atentando na seleção do espaço, dos brinquedos e na interação com as crianças. É preciso também organizar os espaços para estimular brincadeiras, analisar componentes como: disponibilidade de materiais, o nível de verbalização entre adultos e crianças, seus aspectos educativos e corporais para estimular brincadeiras.

A autora Kishimoto (1994, p.20) destaca alguns critérios importantes que devem ser considerados na escolha de brinquedos adequados para o escolar:



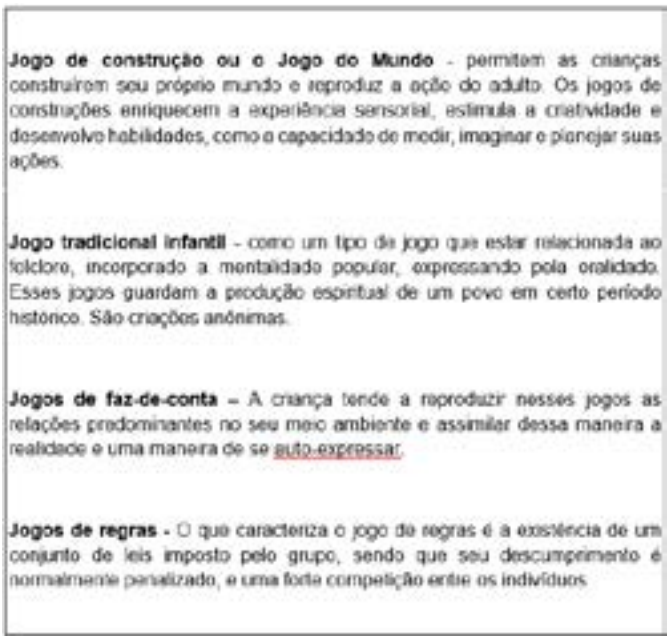
1. **O valor experimental** – permitir a exploração e a manipulação;
2. **O valor da estruturação** – dar suporte à construção da personalidade infantil;
3. **O valor de relação** – colocar a criança em contato com seus pares e adultos, com objetos e com o ambiente em geral para propiciar o estabelecimento de relações;
4. **O valor lúdico** – avaliar se os objetos possuem as qualidades que estimulam o aparecimento da ação lúdica.

Kishimoto (1994) relata que grandes filósofos como Platão, Aristóteles e outros já destacavam o papel do jogo na educação. Mas, foi Froebel, o criador do jardim-de-infância, que introduziu o jogo no currículo da Educação Infantil, sendo ma-

nipulados e organizados para aquisição de conceitos e desenvolvimento de habilidades. Na Europa Montessorei divulga a importância de materiais pedagógicos explorados livremente e Declroly expande a noção de jogos educativos.

Atualmente, o jogo está presente também entre aqueles que estudam as representações mentas. Entre os teóricos mais relevantes que subsidiam esta perspectiva, encontram-se os expoentes da psicologia genética como Wallon, Piaget, Vygotski, Bruner e outros que mostram a importância do jogo para o desenvolvimento infantil ao propiciar a descontração da criança, a aquisição de regras, expressão do imaginário e a apropriação do conhecimento. Há ainda pesquisadores que se dedicam à análise de representações sociais a cerca da concepção de jogo. Entre os últimos pode-se citar o trabalho pioneiro de Piaget sobre o desenvolvimento infantil, integrando aspectos morais, sociais e cognitivos, a partir da análise do jogo de bolinha de gude em situações do cotidiano. (KISHIMOTO, 1996, p.24).

A autora (p.24), afirma que entre todos os jogos utilizados pela educação, os mais encontrados são os de regras, os de construção, os tradicionais infantis e os faz-de-conta, pois, tem o objetivo de colaborar com o desenvolvimento social e cognitivo da criança:



Jogo de construção ou o Jogo do Mundo - permitem as crianças construírem seu próprio mundo e reproduz a ação do adulto. Os jogos de construções enriquecem a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve habilidades, como a capacidade de medir, imaginar e planejar suas ações.

Jogo tradicional infantil - como um tipo de jogo que estar relacionada ao folclore, incorporado a mentalidade popular, expressando pela oralidade. Esses jogos guardam a produção espiritual de um povo em certo período histórico. São criações anônimas.

Jogos de faz-de-conta – A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto-expressar.

Jogos de regras - O que caracteriza o jogo de regras é a existência de um conjunto de leis imposto pelo grupo, sendo que seu descumprimento é normalmente penalizado, e uma forte competição entre os indivíduos.

Fonte: Kishimoto, 1994, p. 29

Segundo a autora, por meio dos jogos de construções a criança reproduz uma ação que o adulto realiza, imitando os modelos, e, tais desafios colocados pelo professor enriquecem a experiência da criança ao se esforçar para encontrar uma saída, mobilizando habilidades mentais.

Depois de realizada a busca bibliográfica notou-se que muitos autores, defendem o uso dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento global do ser humano conforme veremos a seguir.

O primeiro livro estudado foi do escritor Hans G. Furt (1972): Piaget na sala de aula. Nele o autor fala sobre a teoria de Piaget e faz uma crítica ao Ensino Tradicional vigente na época. O autor inicia o livro falando sobre os problemas educacionais existentes na época em o mesmo foi escrito, na década de 70 do século passado. Segundo o autor, um número grande de crianças chegava ao final do Ensino Fundamental (denominado na época como Ensino Primário) sem a emoção de se

aventurar intelectualmente.

[...] mas a verdade é que um número espantoso de crianças que mal chegavam ao quarto ano primário já deram as costas ao desenvolvimento intelectual e social, renunciaram à sociedade às suas instituições e a cada ano vêm engrossar o crescente número de desajustados de nossa sociedade. (FURT, 1972, p. 2)

Segundo Furth, (1972, p.25) a falta de experiência do aluno torna-o fracassado tanto para a sociedade, quanto para ele próprio. “A leitura e a iniciação precoce do exercício do pensamento para uma aprendizagem construtiva”.

Ainda na primeira parte do livro o autor descreve a teoria de Piaget, (1967) em relação ao funcionamento mental dos diferentes níveis do desenvolvimento, e ainda discuti o papel da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Segundo Piaget, (1967) o desenvolvimento cognitivo são construções e reconstruções contínuas que levam ao “equilíbrio”. Essas construções foram denominadas pelo teórico como estágios que seguem determinada ordem e idade. Parafraseando Piaget, (1967) em cada fase da vida da criança ela se apropria de conhecimentos (compreende o mundo que a cerca), e assumi determinadas características.

Primeiro Estágio: sensório-motor 0 a 2 anos	É a fase sensitiva, na qual a criança conhece parte do seu mundo por meio da sensibilidade. Nesta etapa o bebê começa a construir esquemas e assimilar o meio que o cerca. Por meio de ações cotidianas adquire as primeiras noções de tempo e espaço. A interação ocorre de forma natural, sem que haja representação ou pensamento. Ou seja, a criança cria a sua maneira um jeito de assimilar elementos que a cerca.
Segundo Estágio: pré-operatório 2 a 7 anos	Nesse período que a criança desenvolve a linguagem e a interação social. Esta fase também é conhecida como fase dos "por quês", pois nela a criança tende a questionar o mundo que a cerca. É também a fase do egocentrismo e de desenvolver autonomia para jogos e regras.
Terceiro Estágio: operatório-concreto 7 a 11 anos	Nessa fase a criança deixa de lado o egocentrismo e começa a considerar outros pontos de vista. Já é capaz de resolver problemas lógicos, tem noção de tempo, espaço, ordem, causalidade, etc. E ainda é capaz de reverter determinadas ações (reversibilidade).
Último Estágio: operatório formal 12 anos	Nesta fase a criança já é capaz de pensar e criar hipóteses acerca de determinadas situações, sendo apta a resolver situações de raciocínio lógico. Segundo Piaget, esta é a fase que a criança chega ao equilíbrio.

FONTE: O raciocínio da criança. PIAGET, Jean.. 2. ed. , Rio de Janeiro, Real, 1967.

Na segunda parte do livro Furth, (1972) fala sobre a sugestão de Piaget que sugeria o uso dos jogos de raciocínio como incentivo para o desenvolvimento do pensamento crítico e social.

Segundo Piaget, para que a inteligência se desenvolva a criança tem que ter uma participação ativa no meio em que vive. E para Vygotsky (1989), os processos psicológicos são construídos a partir da interação com o meio.

Para que a criança aprenda, segundo Piaget, é preciso que haja motivação.

Já que a inteligência se desenvolve "de dentro para fora" é preciso criar oportunidades adequadas.

No livro citado, o autor ainda traz exemplos de como o uso do concreto contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, considerando-o uma ferramenta importante neste processo.

O autor finaliza o livro solicitando a colaboração de educadores, que ele chama de mestres, para que os mesmos sejam "juízes" do que pode e não pode ser realizado em sala de aula.

Piaget ao dedicar-se em compreender o desenvolvimento cognitivo humano contribuiu significativamente, pois suas teorias foram e continuam sendo estudadas e utilizadas até hoje.

Outro autor que defende o jogo como ferramenta para o desenvolvimento é Vygotsky. Segundo este autor, a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem.

Neste sentido, percebemos que a falta do uso dos jogos nos anos iniciais da escolarização pode podar o conhecimento das crianças, visto que estas podem aprender com mais facilidade por meio do lúdico e da interação social.

Sabendo-se da relevância da utilização do lúdico nas séries iniciais de estudo, conforme aponta o quadro teórico desta pesquisa e considerando a hipótese de que educadores e instituições, mesmo sabendo de tal importância, deixam de usá-los em suas práxis, realizamos uma pesquisa a fim de entender de que forma os jogos e brincadeiras são utilizados nas instituições de ensino.

Assim, nesta investigação utilizamos uma abordagem qualitativa empírica, que segundo Minayo (2007), este tipo e abordagem devem ter intenção de entender a lógica que permeia a prática que se dá na realidade.

Na mesma vertente Terence e Escrivão (2006) apontam que,

> Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão de fenômenos que estudam ações do indivíduo, grupos organizados em seu ambiente, em seu contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. (p. 2)

Kishimoto (2002, p.50) diz sobre a importância da brincadeira que,

> Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessários ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógicocientífico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo.

Quando a criança brinca troca informações, aprende a conviver socialmente, a respeitar regras, ou seja, reproduzem

o que vivenciam em suas residências. Ainda por meios das brincadeiras há o desenvolvimento psicomotor da criança, que explora seu corpo e os limites dele.

Segundo Galvão (1996, p. 45),

[...] a motricidade desempenha um papel fundamental no processo mental, constituindo-se num importante suporte para a expressão do pensamento – os gestos, as mudanças de postura apóiam a expressão de idéias. Nesse sentido, impedir a criança de se mexer pode significar impedi-la de pensar. Diferente da impulsividade, essas outras dimensões do movimento não requerem, obrigatoriamente, contenção. Ao contrário, é preciso dar à criança a possibilidade de exprimir-se por seu corpo, necessidade fundamental nesta idade e, porque não dizer em qualquer idade.

Neste sentido, entende-se a importância do movimento para o desenvolvimento da criança. É seguindo este contexto que intencionamos entender como os jogos e as brincadeiras são entendidos em instituições escolares, mais precisamente nos anos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A esse respeito Meyer (2007, p. 38) diz que,

O plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal.

Neste sentido, conclui-se que o brincar, seja ele formal ou informal intencional ou não, propicia às crianças aprendizagem e desenvolvimento.

DISCUSSÃO

Esta pesquisa deixou claro que a intenção da mesma, em momento algum foi responsabilizar ou criticar a práxis dos professores ou das instituições. O intuito principal aqui foi entender quando e de que maneira os professores podem utilizar os jogos e as brincadeiras nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A prática investigada neste estudo relatou por diversas vezes, que acredita, na importância do brincar.

Devemos entender que, desde que passou a vigorar o Ensino de Nove anos, as crianças ingressam cedo no Ensino Fundamental, e os profissionais que nelas atuam, muitas vezes, ao preocupar-se com o processo de alfabetização (o ensinar), esquecem que estas crianças precisam de momentos para brincar livremente, sem que haja qualquer intenção pedagógica na ação.

Esperamos que o presente estudo possa servir como objeto de estudo e reflexão para os profissionais da educação acerca da importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como modo de ser e estar no mundo. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. MEC. Ensino Fundamental de Nove Anos,<Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 29/06/2021.

FURTH, Hans G. Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

GALVÃO, Izabel. A Questão do Movimento no cotidiano de uma pré-escola. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p. 37 -49, ago.1996.

HAMZE, Amélia. As legislações do Ensino Fundamental de Nove Anos. <Disponível em: http://educador.brasilescola.com/politica-educacional/ensinofundamental-de-nove-anos.htm.. Acesso em 07/05/2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (ORG). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo, Cortez: 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo, Pioneira, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (ORG). Bruner e a Brincadeira. In: O Brincar e suas Teorias. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

MINAYO, MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

PIAGET, Jean. O raciocínio da criança. 2. ed., Rio de Janeiro, Real, 1967.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; ESCRIVÃO, Edmundo Filho. Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais. XXVI ENEGEP - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006. <Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf>. Acesso em: 07/05/2021.

TIZUKO Morchida (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo, Cortez, 1996, 183 p.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes

UM ESTUDO ACERCA DA PRÁTICA DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BERENICE BUENO DE ASSUMPÇÃO

RESUMO

Contar e ler histórias não é apenas uma brincadeira, mas também incentiva as crianças em muitos níveis diferentes. É por isso que nunca é cedo demais para começar a contar histórias e ler em voz alta. Assim que as crianças falam as primeiras palavras, elas começam a tatear o caminho para a "linguagem". Este desenvolvimento é reforçado pela leitura em voz alta, o que permite que elas lidem com padrões de frases mais exigentes. Ao contar e ler histórias, os pais podem lentamente introduzir seus filhos ao meio do texto, criando condições favoráveis para um maior engajamento pedagógico das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias. Arte. Leitura. Infantil

SUMMARY

Telling and reading stories is not just a game, but it also encourages children on many different levels. That's why it's never too early to start telling stories and reading aloud. As soon as children

speak their first words, they begin to grope their way to "language." This development is reinforced by reading aloud, which allows them to deal with more demanding sentence patterns. By telling and reading stories, parents can slowly introduce their children to the middle of the text, creating favorable conditions for a greater pedagogical engagement of children.

KEYWORDS: Stories. Art. Reading. Children

1 INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem é provavelmente a maior conquista cognitiva que os humanos alcançam durante todo o seu desenvolvimento. Quando o bebê chora, a respiração e a vocalização são treinadas, e uma importância relacionada à situação na articulação pode ser reconhecida em muito pouco tempo. Já ao balbuciar, as vogais e depois as consoantes podem ser distinguidas (BEDRAN 2013).

A criança produz significativamente mais sons do que necessita para a composição fonética da respectiva língua materna. Quanto mais a criança imita seu ambiente sonoro, mais o alcance dos fonemas sonoros "ativos" é reduzido. A criança separa o que não precisa para sua língua materna.

No momento em que começa a escola, a criança geralmente alcançou as principais habilidades linguísticas: por exemplo, pronúncia correta, designações apropriadas, gramática, formas básicas de conversação, linguagem e estrutura de frases, etc. O presente artigo tem como objetivo principal analisar os benefícios da arte de contar história, estimulando crianças e professores no processo de aprendizagem, de modo que todos se beneficiem dessa prática.

2 METODOLOGIA

No presente estudo, utilizaremos artigos e materiais de referência em um contexto bibliográfico, segundo Gil (2002, p.44), "[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". A pesquisa foi desenvolvida em uma linha de pesquisa qualitativa, contribuindo para o desenvolvimento de pesquisas atuais e futuras sobre a temática em questão, discutindo os problemas e explorando materiais de referência, e fontes bibliográficas, segundo Gil (2008, p. 50):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008. p.50)

Embora estudos quantitativos anteriores forneçam informações importantes sobre a Arte de contar histórias, análises qualitativas possibilitariam um estudo mais aprofundado do assunto. De fato, pelo menos alguns autores de estudos quantitativos recentes também veem a necessidade de análises qualitativas adi-

cionais.

A pesquisa representa um estudo bibliográfico, pois está ancorado em levantamentos científicos acerca do tema proposto já concretizados, referenciando com o que nos informa Gil (2002), ao mencionar que a pesquisa bibliográfica é implementada partindo de materiais já concretizados e publicados, que nos oferecem uma melhor compreensão da problemática que está sendo analisada, e estes se encontram registrados através de livros, revistas, artigos, entre outros recursos, preparados para contribuir com o conhecimento científico.

Destacamos que o pesquisador precisa lançar mão de vários materiais, com a finalidade de transmitir em sua pesquisa um conteúdo confiável e que esteja baseado em autores com credibilidade na comunidade científica, ou seja, com produções de qualidade comprovada e que contribuam com futuras pesquisas de cunho acadêmico. De acordo com Gil (2002, p. 60):

"a pesquisa bibliográfica requer habilidade do pesquisador, pois exige profundidade nas leituras para desenvolver a discussão com os teóricos que sustentaram o estudo, e, uma capacidade de compreensão que possibilite uma reflexão com base na discussão travada durante a pesquisa". (GIL, 2002. p.60)

Para que possamos concretizar o estudo, lançamos mão de procedimentos metodológicos baseados em materiais já publicados, tais como revista, e artigos, ou seja, conteúdos que instrumentalizassem uma construção de conhecimento que provocasse um verdadeiro debate entre vozes em torno do conteúdo, considerando as concepções dos estudiosos e pesquisadores selecionados para discussão (BEDRAN 2013).

Dessa maneira, os diálogos constituídos entre os estudiosos e os pesquisadores deste trabalho, permitisse, no final do estudo, a realização de uma reflexão que apresentasse uma compreensão da temática capaz de responder aos questionamentos da pesquisa e de contribuir para futuras análises.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando queremos saber algo sobre uma pessoa, perguntamos: "Qual é a história dele? – sua história real, mais íntima?" – porque cada um de nós é uma biografia, uma história. Cada um de nós é uma narrativa única que está continuamente sendo montada, inconscientemente por, com e dentro de nós através de nossas percepções, nossos sentimentos, pensamentos, ações; e, por último, mas não menos importante, nosso discurso, nossas narrativas faladas. Biologicamente, não somos tão diferentes uns dos outros; historicamente, como narrativa, cada um de nós é único".

Uma história vividamente contada atrai a atenção e a concentração de outras pessoas mais facilmente do que uma apresentação lógica e factual dos fatos. É por isso que a narrativa tem sido usada há milhares de anos para transmitir conhecimentos complexos em culturas. A história pode ser baseada em fatos reais, fictícios ou combinar fatos reais e elementos ficcionais. A contação de histórias gera memórias e promove a aprendizagem.

Semelhante à construção da memória no cérebro, o storytelling funciona com associações. Os subtextos são criados por meio de dramaturgia e elementos narrativos que permitem que longos períodos de tempo sejam lembrados (CHAVES 2010).

Figura 1 – Professora contando histórias infantis aos alunos



Fonte: Casa de notícias

Contar histórias cumpre muitas tarefas: transmitir experiências de vida, transmitir conhecimento, transmitir informações factuais, apontar soluções para problemas, iniciar processos de pensamento, definir expectativas de papéis, estimular mudanças comportamentais, expandir o repertório de comportamentos, transmitir entretenimento, normas e valores, promover a percepção, motivando a ação, criando esperança e dando significado. O próprio entusiasmo por contar histórias e a capacidade de contar uma história de maneira estruturada e emocionante são os fundamentos da narrativa (BEDRAN 2013).

"Era uma vez..." - que não conhece a clássica introdução a um conto de fadas desde a infância. Seja uma história lida em voz alta ou um conto de fadas contado livremente, quem não gostou de passar tempo com seus pais ou avós, viveu os altos e baixos dos heróis, sentiu medo de dragões ou alegria pela vitória do príncipe. Hoje não é diferente do que costumava ser. Ainda mais importante hoje do que há alguns anos para compensar a oferta excessiva de imagens da televisão, publicidade, revistas e jogos de computador para crianças. A tradição dos contos de fadas e da contação de histórias é antiga, os contos de fadas clássicos foram passados para a geração mais jovem, juntamente com valores e compreensão social.

Os clássicos podem ser divididos em contos de fadas folclóricos e artísticos. Existe agora uma ampla seleção, desde contos de fadas clássicos até histórias recém-escritas para todas as faixas etárias, divididas em uma ampla variedade de áreas temáticas, há algo adequado para todos.

Surpreendentemente, uma nova profissão surgiu nos últimos anos, a de contar histórias ou contar contos de fadas. Isso não ocorre apenas porque os pais querem manter seus filhos entretidos por um tempo, mas também porque muitos pais não conseguem mais contar boas histórias. Eles não sabem ler ou contar uma história para crianças. Não importa se é uma história fictícia, um conto de fadas clássico ou um livro lido em voz alta, com pouco esforço, os próprios pais podem fazer os olhos das crianças brilharem tão bem quanto qualquer contador de histórias profissional. Os personagens ganham vida própria quando seu caráter é expresso vocalmente. Um elfo ou fada terno tem uma bela voz, o cavaleiro orgulhoso tem uma voz grave, um anão mal-humorado tem uma rabugenta, o príncipe que seduz uma princesa tem uma voz lisonjeira.

As pausas são importantes em certos pontos. Eles amarram a criança ao que está acontecendo, e a próxima ação é aguardada com curiosidade. As pausas podem ser longas quando o próprio texto está prestes a atingir o clímax, ou um pouco mais após um evento emocionante, para dar à criança a oportunidade e o tempo de captar o que acabou de ouvir e compreendê-lo em imagens mentais: ("Ele correu, fechou a pipa, pulou... (pausa curta)... e caiu de cabeça com um barulho alto!"... (pausa mais longa)

Para manter o suspense, frases individuais ou mesmo passagens curtas podem ser lidas/narradas mais rápido ou mais devagar dependendo do conteúdo: A heroína corre (rapidamente) por uma longa escada em espiral ou alguém se esgueira (lentamente) pelo corredor de um caverna misteriosa (COENTRO 2008).

De acordo com o conteúdo, as passagens do texto também podem ser lidas em voz alta e silenciosa. Uma história com volume constante parece chata a longo prazo, mas quando uma cena noturna é lida silenciosamente, ou um ladrador anuncia seus produtos em voz alta, isso aumenta a experiência – e o fator diversão (CHAVES 2010).

Pequenas ações descritas na história como suspirar, bocejar, prender a respiração ou "exalar aliviada" podem ser incorporadas pelo próprio narrador ou leitor, tornando a experiência da criança mais clara se não for dito apenas que o herói está cansado boceja, mas ouve o próprio bocejo. Balançar a cabeça, arregalar os olhos, franzir a testa ou rir também pode ser facilmente entrelaçado.

O contato visual e visual com a criança de tempos em tempos garante compreensão e experiência, garante atenção mútua e, se uma palavra ou um evento não for entendido pela criança, possibilita uma breve interrupção para uma explicação. Em seguida, a última frase deve ser repetida para voltar à ação.

Basicamente, todas as histórias devem ser lidas antes de serem passadas. Se o curso da ação é conhecido, é ainda mais fácil aumentar a tensão, deixar que passagens engraçadas tenham efeito ou sublinhar certos eventos. Com o conhecimento prévio do texto, também é possível formular descrições muito pesadas de forma diferente ou expressar um processo com suas próprias palavras. O leitor não fica desagradavelmente surpreso com o texto durante a leitura e não passa pelo constrangimento de ter que interromper uma história.

Contar uma história envolve sempre uma interação entre o narrador e o ouvinte. Quanto mais criatividade o narrador traz para a mesa, quanto mais viva e colorida a forma de narrar, mais fascinado se segue o que é apresentado, o que é ouvido ganha mais vida própria e muitas vezes se torna uma experiência duradoura.

Como adulto, deixar a criança interior falar novamente permite a imersão com a criança em um mundo de fantasia compartilhado - e quem gosta de libertar dragões, elfos e tesouros sozinho?

Inventar histórias, contar histórias, ouvir histórias infantis é parte integrante de nossa prática como educadores. Em conversas com crianças do jardim de infância, elas se lembram de contar e in-

ventar histórias mesmo depois de muitos anos.

Contar histórias é um dos métodos mais elementares de trabalho do jardim de infância, assim como a pintura. Escrever, como contar histórias, permite que nós, humanos, expressemos, reflitamos e compartilhemos nossos pensamentos com os outros. No entanto, a palavra escrita e falada também permite ganhar distância, objetivar as coisas e observá-las à distância (COENTRO 2008).

Histórias chamam por ouvintes. Os adultos dão como certo que as crianças ouvem. É "boas maneiras" as crianças ouvirem quando os adultos estão falando com elas. Essa é a crença comum em nossa sociedade.

É bem diferente quando exigimos que os adultos escutem as crianças! As explicações neste livro começam com a escuta dos adultos. Assim, os papéis são invertidos. Os atores são as crianças. Educadores, pais e outros adultos preparam o ambiente para que as crianças possam contar histórias (COENTRO 2008).

As crianças têm muito a nos dizer nas conversas cotidianas. Através de suas declarações verbais, eles nos dão uma visão de seus pensamentos, seus sentimentos, seus problemas, seus desejos, seus medos, suas experiências. Para os adultos é importante ouvir com atenção, porque só assim se consegue adivinhar ou mesmo compreender os sinais.

No jardim de infância, os problemas são frequentemente abordados nas chamadas conferências infantis e discutidos em (pequenos) grupos. No entanto, isso não necessariamente leva as crianças a realmente se abrirem. Eles muitas vezes se sentem relutantes em falar sobre seus sentimentos tão diretamente na frente do grupo. É por isso que devem ser usados métodos que construam pontes para as crianças. Fantoches de mão, por exemplo, são uma boa ideia - as crianças entram no personagem, mas podem iniciar um diálogo ao mesmo tempo. Contar histórias e contar histórias é outra opção, ou dramatização.

Nas explicações, nos preocupamos principalmente com as histórias das crianças, que nos dão uma visão de suas vidas. Para nos conceder isso, eles exigem que sejamos ouvintes sensíveis. Não é incomum que os adultos se assustem com o conteúdo com que as crianças nos confrontam, e não é incomum que isso nos leve ao limite de nossas possibilidades pedagógicas.

As histórias das crianças podem nos dar muitos impulsos para o trabalho em creches para discussões com os pais, mas também apontam, por exemplo, a necessidade de considerar a cooperação com um centro de aconselhamento - claro que sempre de acordo com os pais.

4 CONCLUSÃO

Além de promover habilidades e fortalecer qualidades importantes, ler em voz alta é, obviamente importante para as próprias crianças, que aproveitam os momentos de tranquilidade com a mãe, o pai ou os avós. Hoje em dia, a vida quotidiana é muitas vezes muito cansativa, mesmo para os pequenos. As exigências que lhes são colocadas e também as ofertas que experimentam muitas vezes sobrecarre-

gam as crianças. Em muitos casos, isso leva a uma superexcitação da qual eles não podem mais sair por conta própria.

As crianças precisam da ajuda dos adultos. A leitura é uma ótima maneira de fazer isso. Os pequenos podem acalmar-se e desligar-se mais facilmente. Contar histórias e ler também é perfeito como um ritual noturno para se acalmar e adormecer melhor. O artigo apresentado buscou analisar estratégias sobre a arte de contar histórias, contribuindo de forma significativa para o estabelecimento e evolução da educação infantil, buscando apoio no referido método para fortalecer a educação em todos os sentidos.

5 REFERÊNCIAS

BEDRAN, Bia. A arte de cantar e contar histórias. Nova Fronteira, 2013.

CHAVES, Svetlana da Silva Ribeiro et al. A arte de contar histórias: a literatura infantil como mediação pedagógica. 2010. Dissertação de Mestrado.

COENTRO, Viviane Silva. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E LETRAMENTO LITERÁRIO–POSSÍVEIS CAMINHOS. 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

DE OLIVEIRA ALVARENGA, Luzinete Nunes; PEREIRA, Mary Sue. A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS.

GIL, Antonio Carlos et al. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. Construção psicopedagógica, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013.

MOREIRA, CAMILA; GOMES, CAMILA; MARIOTTI, AURORA PENNA JOLY. ERA UMA VEZ: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. 2012.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 1957.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO ESTADO DE SÃO PAULO EM MEIO A PANDEMIA COVID 19

CARLA DE SOUZA BUENO

RESUMO

Este artigo tem como finalidade argumentar a situação de milhares de educandos (as) e professores que vêm se adaptando as formas do aprender e ensinar. No contexto atual, torna- se impossível não falar sobre a pandemia que assola o mundo, em virtude de tudo o que ela provocou e provoca. É preciso repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD (Ensino a Distância) e o Ensino presencial. Estamos vivenciando um novo conceito de educação, uma nova forma de nos relacionar, de vivermos. Tratando com à Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou no encerramento das aulas em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). A partir desse número, pergunta-se: qual o futuro da Educação num mundo abalado pelo novo

Corona vírus? Faz-se necessário novas atitudes e empenho para melhoramos o ensino aprendizagem dos educandos (as).

Palavras Chaves: Ensino, aprendizagem, Covid19.

INTRODUÇÃO

A história da educação paulistana se confunde com a própria história da cidadania do Estado de São Paulo. O direito à educação é algo recente e o acesso à escola para pessoas mais vulneráveis só começou a se concretizar nas últimas décadas do século XX, ou seja, mais de quatrocentos anos depois da colonização do país. Na verdade, ainda há um longo caminho a ser trilhado no processo de efetivação do direito à educação de qualidade para todos os cidadãos. Se em um primeiro e longo momento o Estado fechou os olhos para a educação do seu povo, delegando para os jesuítas a função de cuidar das questões educacionais e, posteriormente, para as próprias famílias o poder de educar seus filhos conforme suas condições financeiras e interesses culturais, é apenas a partir de 1930 que os pobres, incluindo neste contexto, negros, índios, imigrantes e a grande maioria das mulheres, começam a usufruir do direito de sentar nos bancos escolares, ainda que as políticas educacionais fixassem objetivos claros em relação à importância de se formar mão de obra.

Quando surgiu a pandemia Covid-19, o mundo parou e não foi diferente no Estado de São Paulo, escolas fecharam e tivemos que nos adaptar ao Ensino Remoto. Aumentando ainda mais a distância dos menos favorecidos com a escola e sua nova realidade. A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos.

Mesmo que a economia dos países sofra com a pandemia, os investimentos em Educação devem ser mantidos, quiçá aumentados. Conforme a Unesco, a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível (UNESCO, 2020). Em concordância com a Unesco, o parecer do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Brasil, seguiu a mesma linha e reconheceu os problemas causados pela pandemia. O parecer procurou reorganizar as atividades acadêmicas e sinalizou com a permissão para aulas aos sábados – em horários de contra turno e durante as férias –, para que os alunos da Educação Básica não percam o ano letivo e apontou outras medidas semelhantes àquelas já defendidas pela Unesco.

Existem outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores,

aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem.

A metodologia que será utilizada durante a pesquisa será a Qualitativa Bibliográfica, pois todo esse trabalho será produzido a partir de busca de matérias pré-publicados tais como livros, artigos e materiais da internet.

1. A EDUCAÇÃO E O COVID 19

É fato que a desigualdade social mantém relações estreitas com a desigualdade educacional, e notamos que os alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo apresentam maiores dificuldades para seguir no fluxo normal, reprovam mais e abandonam mais a escola. A defasagem idade-série e os baixos índices de aprendizagem na escola pública contribuem para o aprofundamento da pobreza e da desigualdade. Faz tempo que a educação ofertada nas escolas não contribui o suficiente para a promoção da cidadania e para o fortalecimento da democracia. E assim que surgiu a pandemia do COVID-19 isso só veio à tona para reforçar ainda mais essas desigualdades.

A COVID-19 emergiu do mercado de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019, com um número alarmante de casos, transformando-se numa verdadeira ameaça global. É consensual entre os pesquisadores que a transmissão da COVID-19 é feita de pessoa a pessoa, por gotículas e aerossóis respiratórios, após o contato próximo com uma pessoa contagiada a menos de 2 metros ou o contato direto com superfícies contaminadas. A contagiosidade da doença é extremamente alta, exigindo precaução redobrada por parte dos especialistas da saúde, professores e estudantes, bem como da comunidade em geral, pois a negligência de um pode desencadear em fatalidade coletiva e comprometer o progresso social (Cascella et. al, 2020). Em função disso e de modo a se evitar a propagação da COVID-19, os sistemas educativos em todo mundo não foram poupados, obrigando os governos a adaptação de medidas extraordinárias, como por exemplo proibição de aglomerações e encerramento universalizado das escolas, afetando social e psicologicamente a vida de milhares de cidadãos que delas dependiam direta ou indiretamente.

O conhecimento dos professores com as tecnologias educativas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem num contexto de isolamento físico imposto pela COVID-19, tratar-se essencialmente do impacto dessas ferramentas tecnológicas em contextos de crise e como os professores as percepcionam e valorizam no âmbito da sua profissão. Importa referir que o desenvolvimento das ações educativas e de ensino em domicílio foi uma das estratégias adoptadas e recomendadas pelo Estado, durante o estado de confinamento.

Vivemos em um mundo onde as tecnologias conquistaram seu espaço, de tal maneira que não é possível imaginar a vida e também a educação sem utilização das ferramentas tecnológicas existentes. A tecnologia é essencial para a educação, isto é, educação e tecnologia são indissociáveis. Como elas existem massivamente na sociedade, devem ser urgentemente

incorporadas nas estruturas escolares, no sentido de ampliar os níveis de qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Kenski, 2012).

Se o currículo escolar deve servir os contextos tendo em conta as necessidades reais da sociedade em cada tempo (Roldão, 1999), como entender o paradoxo de confiar o progresso social a uma estrutura como a escola, que caminha aquém do desenvolvimento tecnológico?

A presença de recursos tecnológicos aliados a professores bem preparados e extremamente competentes pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino dentro e fora do contexto das salas de aulas, pode alterar visceralmente a natureza do processo educativo e a comunicação entre os participantes, pode contribuir com elevado nível no alcance de aprendizagens de boa qualidade, sem no entanto se descurar a tese, de que elas (tecnologias) por si só não garantem mudança, nem qualidade, sem preexistir mudança e qualidade na maneira do professor conceber e desenvolver a sua prática.

Quando as tecnologias são bem utilizadas, elas provocam transformações, possibilitando a existência e a extensão da escola para outros espaços. Promove a transição do convencional para o digital, contribuindo para a emancipação do professor, no sentido de mediar, instigar, orientar os seus alunos, abrindo-lhes novas e estimulantes possibilidades de aprendizagem, mesmo com os portões da escola encerrados. Nesse mundo digital, é papel fundamental do professor ministrar aulas que sejam dinâmicas, produtivas, interessantes, atraentes e felizes (Julião, 2019).

É papel do professor despertar o apetite e a sede de seus alunos pelo conhecimento dentro e fora do cenário das quatro paredes da sala de aulas. Para alcançar esses objetivos, é imprescindível que se reinvente e se reinvista, se arme de recursos que irão contribuir positivamente para a excelência de suas práticas curriculares dentro e/ou fora dos limites impostos pela escola.

Os educandos (as) de hoje são inseridas aos meios digitais desde muito cedo, e isso os torna diferentes porque estão imersos e têm facilidade com a tecnologia digital, em particular com as mídias sociais como Facebook, WatsApp, Messenger, Twitter, e diversos aplicativos, que utilizam em seus dispositivos móveis (quando possuem). Esses alunos estão sempre “ligados”, vêm para a escola imersos nessas mídias e suas vidas gravitam em torno delas. Desta forma, as escolas e professores estão desafiados a alinharem-se a essa dinâmica, devendo-se criar condições para a inclusão de ferramentas e uso de videoconferência, Podcast, TV, vídeos, filmes, documentários, slides, Google Classroom, etc., contribuindo e facilitando o processo de partilha e aquisição de conhecimentos mesmo em tempos de grandes crises como a COVID-19 ou outras ainda incertas (Bates, 2017).

Novos tempos exigem emergência de novos paradigmas de atuação, novas filosofias de formação docente, outra relação da escola com os alunos, com o mundo em geral e consigo mesma, criando-se a possibilidade de se fazer dela a extensão do mundo, fundada na transição do convencional para o digital.

1.1 O ENSINO REMOTO

Com outras nomenclaturas já está sendo inserida na sociedade acadêmica a algum tempo já. Conhecemos como EaD – Ensino á distancia; Ensino Remoto; Ensino Híbrido. A alternativa do Governo do Estado de São Paulo para o ensino das redes públicas do ano de 2021 será o Ensino Híbrido, por conta das medidas protetivas e de segurança contra o COVID-19 somente 35% dos educandos (as) podem assistir as aulas presenciais por período, os demais alunos irão seguir os estudos pelo Centro de Mídias São Paulo, (aulas on line).

Refletir sobre a educação e o ensino no contexto da pandemia do novo coronavírus (COVID-19) é desafiante, por ser uma discussão ainda emergente, visto que no espaço/tempo em que este artigo é escrito ainda não se tem uma vacinação em massa e somente 3% dos brasileiros foram vacinados, para combater a disseminação do vírus; mas, também, por estarmos vivenciando processos diversos de adaptação do ensino a essa realidade, processos esses cujas consequências ainda não conseguimos mensurar totalmente, desde a paralisação das aulas presenciais até a adoção do ensino remoto emergencial como alternativa possível para continuar garantindo o acesso ao ensino.

Na contramão do momento histórico, econômico e político, em que há um movimento crescente de negação do conhecimento científico e de precarização das universidades públicas, com o corte de recursos financeiros que garantem o desenvolvimento de pesquisas e o avanço do conhecimento no país, a ciência se torna ainda mais importante e necessária para revelar à sociedade os desafios atuais e anunciar os futuros, decorrentes da pandemia, principalmente no que se refere às questões ligadas à educação e à escola.

O distanciamento social gerou a paralisação das atividades presenciais de ensino em todas as modalidade e níveis formativos, atingindo da criança ao idoso estudante. Através da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) substituiu as aulas presenciais por aulas que utilizassem os meios digitais, durante o período de emergência sanitária. A partir da portaria do MEC, muitas outras portarias foram publicadas pelos estados e municípios em cumprimento da determinação desse órgão superior.

Por isso foi criado o Centro de Mídias SP que é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para contribuir com a formação dos profissionais da Rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia, de forma inovadora, com qualidade e alinhada às demandas do século XXI. Para assim fomentar as tele aulas.

“O ensino híbrido é uma concepção da união do que é feito em sala de aula em uma estrutura física e o que é feito em uma sala online, que é o ensino virtual. Essa metodologia tenta encontrar a melhor maneira de juntar os dois universos que, por essência, têm uma maneira diferente de educar. Há uma tentativa de combinar os melhores recursos de cada um deles para que se tenha um processo mais holístico, amplo e interessante para todos os alunos. ” (SAED Digital acesso 05/02/2021.)

Com o novo coronavírus foi escancarado um cenário a muito tempo já discutido, o de readaptar as escolas, o ensino e aprendizagem, andando junto com a tecnologia e das formas de comunicação usadas pelos educandos (as). Antes tínhamos mais tempo para pensar, testar essas discussões, hoje o assunto é urgente. Devido a necessidade de isolamento social causado pela pandemia.

O processo de adoção da tecnologia com o objetivo de dar suporte a outras estratégias de ensino conta com alguns pontos positivos, como a possibilidade de maior personalização de acordo com as necessidades de cada estudante. O guia apresenta quatro métodos que podem ser adotados, entre eles a sala de aula invertida, conceito no qual os alunos estudam temas em casa ou presencialmente com a ajuda de tecnologias, e as discussões e exercícios são realizados em sala de aula. Há também estratégias de rotação: o professor monta estações de trabalho com diferentes objetivos de aprendizado e os alunos vão passando por cada posto. É possível realizar adaptações para que os estudantes se concentrem em assuntos que têm menos facilidade. (SAED Digital acesso 05/02/2021.).

Considerando as discussões de Behar sobre ensino remoto a autora retrata:

Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas (BEHAR, 2020, online).

A compreensão que se estabelece tanto nas orientações oficiais, quanto na prática pedagógica desenvolvidas pelas instituições escolares é a de que o ensino remoto é uma alternativa emergencial para que o direito à educação seja garantido, mesmo no momento de distanciamento social. Logo, esse ensino não pode ser compreendido e nem confundido com a modalidade de Educação a Distância (EaD), pois o ensino remoto não se configura como modalidade de ensino, mas como possibilidade de ensino diante da realidade imposta pela pandemia.

1.2 MINISTRAR AULA NO ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS DE EDUCAR EM MEIO A PANDEMIA DA COVID-19.

O ensino remoto foi inserido no Estado de São Paulo decorrente a pandemia da Covid-19, foi uma necessidade inevitável devido ao isolamento social e consequentemente o fechamento das escolas, impedindo assim as aulas presenciais pelo país e pelo mundo não afetou apenas o direito à educação dos educandos (as), mas também modificou a prática pedagógica que vinha sendo desenvolvida pelos diversos profissionais da educação.

Quando pensamos sobre a docência, a primeira compreensão que temos é a de que o trabalho docente se constitui como uma profissão de interações humanas (TARDIF, 2014). Não há como pensar a efetividade do trabalho docente sem que haja a interação entre docente e discente, que são condições básicas para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Assim, quando pensamos no ensino

remoto como umas das experiências de ensino que estão sendo desenvolvidas por diversos professores pelo país, umas das primeiras dimensões que nos perpassa é a necessidade de compreender como tem se construído a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Barbosa e Cunha (2020), ao refletirem sobre o ensino remoto na realidade brasileira e a falácia da garantia do direito à educação que o justifica, consideram que, na realidade das classes populares, "é possível inferir que é contraditório esperar um ambiente que ofereça condições que favoreçam os estudos e aprendizagem, sendo que nem os serviços fundamentais são garantidos" (BARBOSA; CUNHA, 2020, p. 34). Muitos dos educandos e educandas que frequentam as escolas brasileiras têm nesses espaços não apenas o acesso à educação, mas também a alimentação escolar que, para muitas delas, representa uma importante refeição diária. Sem aulas presenciais, muitas crianças estão também enfrentando dificuldades quanto a uma alimentação balanceada e nutritiva.

Entre outras tantas dimensões presentes no ensino remoto é a prática docente do professorado que precisam se reinventar, diante do desafio de educar, ensinar de forma remota s professores precisaram desenvolver o que Nóvoa (1999) chama de auto formação participada, que compreende, na visão do autor, uma perspectiva de formação crítico-reflexiva, em que os educadores, de forma autônoma, vão se formando e formando-se na experiência compartilhada dos outros profissionais professores.

Muitos professores não possuem formação para regência remota e também não houve tempo para essa preparação. Assim foi e está sendo um desafio diário de dar conta nesse contexto totalmente inédito na educação brasileira.

CONCLUSÃO

A pandemia do Covid-19 afetou profundamente o país, em especial o sistema de educação e ensino, no contexto do isolamento social e da paralisação das atividades de ensino presencial por todo o território brasileiro, tornou-se uma necessidade atual, pois as experiências de ensino remoto que estão sendo desenvolvidas nas diversas escolas brasileiras, revelam problemáticas ainda não superadas pela sociedade brasileira, como a desigualdade social gritante existente entre os milhares de estudantes brasileiros, que barram e até podem impossibilitar o desenvolvimento da aprendizagem com qualidade, diante da realidade das aulas remotas. Contudo, também revelam as dificuldades e potencialidades que são vivenciadas pelos professores que estão desenvolvendo a sua prática docente e a regência em um contexto atípico, estranho às suas práticas de outrora.

A necessidade de um investimento na educação é fundamental, também a necessidade de investir na formação dos professores, para suprir os desafios do mundo e dos acontecimentos de hoje. O investimento nas escolas deve ser prioridade dos governos, pois a escola, não só precisa de evolução, como também uma revolução, para sair do seu estatuto de convencional e caminhar transformada digitalmente. A era digital é uma possibilidade de fazer da escola a extensão do

mundo, pelo que está inserida. A tecnologia não é a salvação da educação, nem lhe traz respaldos para busca-la, mas é um bálsamo moderno e impreterível, que abre muitos horizontes mediante aos desafios impostos pelo desenvolvimento global.

Concluo esse artigo evidenciando a necessidade de investimentos na educação brasileira e em como a pandemia do Covid-19 veio para mostrar, escancarar, as desigualdades sociais, as dificuldades dos menos favorecidos e as dificuldades impostas pelas políticas públicas em reverter a situação. Infelizmente muitos educandos (as) não terão as mesmas oportunidades de ensino aprendizado, assim também muitos professores não tem as habilidades e competências para o ensino remoto. Necessitando, portanto, de um grande investimento em todo o sistema educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Otavio Luis; CUNHA, Paulo Giovani Moreira da. Pandemia e a precarização do direito ao acesso à educação. Revista Pet Economia UFES, v. 01, jul. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/peteconomia/article/view/31745/21186 Acesso em: 05.FEV. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Online. Disponível em: https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-oensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a distancia/. Acesso em 20 FEV. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 04 FEV. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União , Brasília, DF, 1 jun. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-

19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: https://pt.unesco.org/news/comissao–futuros–da–educacao–da–unesco– apela–ao–planejamento–antecipado–o–aumento–das. Acesso em: 4 MAR. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CARLA GOMES DE OLIVEIRA

RESUMO

Este tem por objetivo discutir conceitos como alfabetização, letramento, ludicidade e como a ludicidade pode contribuir no processo de alfabetização das séries iniciais. Sendo a alfabetização um processo de extrema importância na vida das crianças, pois é o momento em que a criança passa a aprender a ler e a escrever e perceber o uso da leitura e da escrita nas práticas iniciais. A alfabetização é um processo complexo, não pode ser visto como um processo mecânico sem significado, para tanto é necessário que haja metodologias que possam tanto codificar e decodificar o código linguístico, quanto dar significado e um uso social para o mesmo. Neste sentido praticas de alfabetização nas séries iniciais que trazem consigo a ludicidade permite que a criança aprenda de forma prazerosa e que a mesma possa passar de forma tranquila nesse processo tão importante de sua vida.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ludicidade; Alfabetização e Ludicidade nas séries iniciais.

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento nas séries iniciais são de suma importância, pois é umas etapas mais significativas para o desenvolvimento da criança, é o momento em que a criança passa a aprender os códigos da língua, começa a aprender a ler e a escrever.

Por ser muito importante, deve ser um processo em que a leitura e a escrita seja vista para a criança como uma prática social. Neste sentido, a forma como se ensina a ler e escrever é de extrema importância, para que seja significativo para a criança.

Com isso, justifica-se por entendermos que as práticas de alfabetização e letramento devem ser ensinadas juntamente com o lúdico, pois a criança aprende e compreende o mundo através do brinca, de vivências e experiências em que possam entender o mundo.

Sobre a alfabetização podemos citar Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita (DIOGO e GORETTI, 2011).

Assim se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitarem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno

(DIOGO e GORETTI, 2011).

Neste sentido, atividades lúdicas inclusas dentro do processo de alfabetização são de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, uma vez que dá significado a forma como a criança aprende. Sabe-se que ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros. A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável (BACELAR, 2009, p. 24).

Então, a aprendizagem depende muito da motivação, as necessidades e interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas dediquem a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre os fatos, assim como expressar seu pensamento e sentimentos (SANTOS, 2014, p. 21).

Este trabalho vem, portanto, contribuir para a compreensão de como o lúdico pode beneficiar na aprendizagem das alfabetizações nas séries iniciais.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Sabe-se que a alfabetização é tão antiga quanto o sistema da escrita. De certo modo é a atividade mais antiga da humanidade. É a atividade escolar mais antiga da humanidade, observa-se que a alfabetização é um processo que se inicia desde o momento que a criança passa a ver, ouvir, pegar e experimentar algo (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2016, p. 129).

Porém ler e escrever são habilidades que se iniciam em uma etapa de seu desenvolvimento, por isso, a aprendizagem da leitura e escrita não deve ser vista como um ritual penalizado de alfabetização e sim com atividades necessárias e prazerosas para o indivíduo neste período. Cagliari (1999) enfatiza que a alfabetização sempre foi e continuará sendo o tema central daqueles que se preocupam com a educação (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2016, p. 129).

O termo Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita (DIOGO e GORETTI, 2011).

A alfabetização é uma questão bastante discutida na educação, e de suma importância, por décadas se observam quais são as dificuldades para alcançar tal objetivo que é alfabetizar. Desta maneira, trazem-se aqui alguns conceitos de alfabetização e letramento na visão de diferentes autores que estudaram sobre o tema e também os métodos de alfabetização. Segundo Kramer (1986, p.17 citado por BUTTURE, 2017, p. 22901), a alfabetização "vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem".

Neste sentido não basta apenas ler e escrever, é preciso entender o que é a leitura e a escrita. Oliveira (2002, p. 25 citado por BUTTURE, 2017, p. 22902) aponta que: "alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido e escrito". Desta forma reforça que é necessária a compreensão no processo de alfabetização.

Segundo Soares (2006, p.15 citado por BUTTURE, 2017, p. 22902):

"Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas". Entende-se que alfabetizar é decodificar, porém como posto anteriormente é preciso ir, além disso, é necessário ser um processo significativo de aprendizagem, as informações recebidas devem ser assimiladas, interpretadas e utilizadas pelos indivíduos nas práticas sociais.

Durante o processo de alfabetização a criança precisa compreender e adquirir diversas habilidades, para utilizar a leitura e a escrita como condições fundamentais para a participação das questões sociais (BORDIGNON e PAIM, 2017).

A alfabetização, enquanto etapa da escolaridade em que os sujeitos se apropriam, mais especificamente, da aprendizagem da leitura e da escrita imersos em uma sociedade letrada, passa a ser foco de preocupação, não somente de educadores, mas de outros setores da sociedade. Afinal, tendo em vista as necessidades sociais, não basta ao sujeito saber ler e escrever, ele precisa fazer uso das práticas de leitura e escrita nos mais diversos contextos em que se insere. Assim, a partir das inquietações acerca das carências da alfabetização frente às diferentes demandas da sociedade do século XX e XXI, chega ao Brasil, na década de 1980, o conceito de letramento (BORDIGNON e PAIM, 2017).

A alfabetização e o letramento são conceitos compreendidos de maneiras distintas na literatura de alguns estudiosos da temática. Também se acredita que, na efetividade do trabalho pedagógico, há muitas dúvidas acerca da possibilidade de desenvolver propostas pedagógicas na perspectiva de alfabetizar e letrar (BORDIGNON e PAIM, 2017).

Considera-se, portanto, imprescindível a compreensão conceitual e teórica da designação de alfabetização e letramento para a construção e o desenvolvimento de propostas metodológicas de ensino que possibilitem efetivar ações pedagógicas na perspectiva de atender ao que se propõe atualmente para a educação, principalmente nos anos iniciais de escolaridade (BORDIGNON e PAIM, 2017).

Para corroborar o diálogo, Freire (1987, p. 7 citado por BORDIGNON e PAIM, 2017) aponta para o conceito de alfabetização numa perspectiva de letramento quando afirma que “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”. Sendo assim, faz-se necessário compreender a alfabetização com suas especificidades enquanto processo de aquisição do sistema de escrita

alfabética; porém, torna-se imprescindível que ela seja planejada e desenvolvida a partir de práticas de letramento. Ou seja, o ensino e a aprendizagem realizados em contextos escolares nos anos iniciais de escolaridade, no ensino da escrita e da leitura, devem estar relacionados com as experiências cotidianas dos sujeitos inseridos em contextos letrados.

De acordo com Soares, 2003, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural (DIOGO e GORETTI, 2011)

Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou- se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve (DIOGO e GORETTI, 2011)

Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais (DIOGO e GORETTI, 2011).

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitarem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno (DIOGO e GORETTI, 2011).

CONCEITO DE LUDICIDADE

A ludicidade é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e, possivelmente por isso, a brincadeira tem sido uma questão bastante discutida por diversos teóricos, tais como Tizuko Kishimoto, Sanny Rosa, Brougère, D. W. Winnicott, dentre outros. A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável (BACELAR, 2009, p. 24).

A discussão do tema já é ampla e, atualmente, o ato de brincar é estudado por diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, Pedagogia, Psicologia, Filosofia, História, entre outras. Sua importância na educação é inquestionável (BACELAR, 2009, p. 24).

A palavra “lúdico” vem do latim ludus que significa brincar. Nesse brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e a palavra é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. (COSTA, 2005 citado por FERREIRA e MUNIZ, 2020, p.326). A ludicidade é uma forma de ampliar novos conhecimentos por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, onde o educando aprende brincando, amplificado as habi-

lidades e competências inerentes ao seu desenvolvimento pleno, tornando assim uma aprendizagem significativa onde o aluno constrói e reconstrói seu conhecimento (FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 326).

Dessa forma, ratificar-se que a ludicidade é uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem do aluno, que pode ser utilizada em todas as disciplinas escolar, proporcionando uma flexibilidade e até interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327).

Nesse sentido, Bacelar (2009, p. 25 citado por FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327) colabora dizendo que "o conceito de ludicidade como uma experiência plena, que pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, consequentemente, em contato com conteúdo [...]". Ou seja, a partir do contato da criança como lúdico, numa perspectiva construtivista do conhecimento, desenvolver a facilitação, assimilação e acomodação do conhecimento.

Segundo Pimentel (2008, p.9 citado por FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327) "A brincadeira é realizada a partir de ações organizadas e planejadas com o intuito de chegar a uma finalidade [...]", ou seja, não é só brincar por brincar, por passar tempo, mas com a finalidade de alcançar objetivos pré-determinado traçados pelo docente. Já na concepção de Maria (2009, p. 4 citado por FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327) "A brincadeira é um fenômeno cultural, uma vez que se constitui num conjunto de conhecimentos, sentidos e significados construídos pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem". A brincadeira já é um processo antigo, que ao passa dos tempos foi se aperfeiçoando, trazendo novos significados, não apenas o simples ato de brincar, mas quando é feito de forma adequada e direcionada provocar uma explosão de conhecimento significativo, em todos os sentidos,seja ela cognitivo, afetivo, psicomotor e social.

De acordo com Rau (2013, p.54 citado por FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327)

"O jogo é caracterizado pela presença de regras que sistematizam as ações dos sujeitos envolvidos [...] a possibilidade de modificá-las de acordo com suas necessidades e interesses". Os jogos possibilitam ao aluno mudança, o ato de refletir, obedecer às regras e ação de determinada atividade ocasionado o desenvolver de habilidades (FERREIRA e MUNIZ, 2020, p. 327).

O LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O universo lúdico é dotado de flexibilidade, de plasticidade, se molda às necessidades dos seres brincantes, pode ser explorado e utilizado de múltiplas formas. É fácil a quem se entrega às atividades adequá-las a sua realidade e necessidades que, na experiência lúdica, se encontram mais vivas pelo fato desta proporcionar ao ser, maior contato consigo mesmo. Mas, para que as propostas sejam feitas pelo educador, este também precisa ser dotado de flexibilidade para aproveitar a riqueza desse universo (PEREIRA, 2015).

Educar não é transmitir informações. Não se limita em um só caminho mostrado pelo professor, vai além, no de-

senvolvimento pessoal e social. A ludicidade é de suma importância para o ser humano em toda idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas como facilitadora da aprendizagem, desenvolvendo assim o social, pessoal e cultural, levando o indivíduo a ter uma boa saúde mental. Portanto, a aprendizagem lúdica deve ser vista e vivida de forma consciente, pois é um fator essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade para o aluno (RODRIGUES, 2013, p.46).

A ludicidade tem como pressupostos a valorização da criatividade, a afetividade, a sensibilidade, a nutrição da alma, sendo dinamizadora no processo de ensino-aprendizagem. Ela permite um trabalho pedagógico com o objetivo de construir conhecimento. É um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da sociabilidade e da motricidade. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e ressignificando o mundo ao seu redor (RODRIGUES, 2013, p.46).

A utilização de jogos e brincadeiras direcionadas pedagogicamente em sala de aula pode estimular os alunos à construção do pensamento de forma significativa e à convivência social, pois, ao atuarem em equipe, superam, pelo menos em parte, seu egocentrismo natural. Os jogos e brincadeiras também podem ser utilizados como estratégia didática antes da apresentação de um novo conteúdo, com a finalidade de despertar o interesse do aluno, ou no final, reforçando a aprendizagem (RODRIGUES, 2013, p.51)

A aprendizagem lúdica tem o caráter de enriquecer as práticas escolares. O aluno se sente mais estimulado para aprender se o estudo for atraente, convidativo e tiver associação com metodologias que primem pela construção do saber. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de utilização de jogos e brincadeiras tendo em vista proporcionar situações de aprendizagem efetivas e significativas (RODRIGUES, 2013, p.51)

O aluno, dentro do contexto escolar, deve ser percebido como principal agente no processo de construção do saber. A aprendizagem lúdica enseja ao aluno a interpretação do meio, favorece a vivência cotidiana, promove experiências partilhadas que fundamentam a reflexão, interagindo e formando. Almeida (1998, p. 35 citado por RODRIGUES, 2013, p. 51) relata que os objetivos da aprendizagem lúdica, além de explicarem as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais possíveis às técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, sociabilizadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente, intelectual, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade.

Assim, podemos perceber a importância da ludicidade para a formação global do indivíduo, visto que é condição para o desenvolvimento da socialização, da criatividade, das diversas linguagens, sendo fundamental na formação integral do ser humano, e estas necessitam fazer parte da nossa prática pedagógica. Acreditamos que o brincar é o primeiro experimentar do mundo que se realiza na vida

da criança (RODRIGUES, 2013, p. 51).

As crianças são seres integrais, embora não seja dessa forma que elas têm sido consideradas na maior parte das escolas, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentado, isto é, as atividades propostas para as crianças são fragmentadas, hora se trabalha atividades para desenvolver coordenação motora, outra o raciocínio, outra para as expressões corporais, outra para a linguagem, outra para o brincar sob orientação do professor, outra para brincadeira não direcionada, e assim por diante. Essa segmentação não vai ao encontro da formação da personalidade integral das crianças nem de suas necessidades (SANTOS, 2014, p. 20).

"Os indivíduos precisam construir sua própria personalidade e inteligência. Tanto o conhecimento quanto o senso moral são elaborados pelas crianças em interação com o meio físico e social, passando por um processo de desenvolvimento" (FRIEDMANN, 2012, p. 33 citado por SANTOS, 2014, p. 20).

A aprendizagem depende muito da motivação, as necessidades e interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas dediquem a uma atividade. Ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre os fatos, assim como expressar seu pensamento e sentimentos (SANTOS, 2014, p. 21).

Para concretizar esses objetivos e garantir a participação ativa das crianças nesses processos, o educador deve ter bem claro essas metas, assim, ao pensar atividades significativas e desafiadoras que respondam aos objetivos, é importante articulá-las de forma integrada, conforme a realidade sociocultural das crianças, suas faixas etárias e o limite de cada um, lembrando sempre que cada indivíduo tem o seu tempo para aprender (SANTOS, 2014, p. 21).

É nesse momento que as atividades lúdicas podem ser consideradas como um caminho possível, uma alternativa significativa e importante, porém, não como único e exclusivo recurso de ação. Seu uso não exclui outras possibilidades de aprendizagem (SANTOS, 2014, p. 21).

THE IMPORTANCE OF LUDICITY IN THE LITERACY PROCESS IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

This aims to discuss concepts such as literacy, literacy, playfulness and how playfulness can contribute to the literacy process in the early grades. Literacy is an extremely important process in children's lives, as it is the moment when the child starts to learn to read and write and realize the use of reading and writing in the initial practices. Literacy is a complex process, it cannot be seen as a meaningless mechanical process, for this it is necessary to have methodologies that can both encode and decode the linguistic code, as well as give meaning and a social use to it. In this sense, literacy practices in the early grades that bring with them the lucidity allow the child to learn in a pleasurable way and that he can pass in a calm way in this process that is so important in his life.

Keywords: Literacy; Literacy; playfulness; Literacy and Playfulness in the early grades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é muito importante na vida das crianças, com isso a forma como a escola e o professor apresentam o mundo da leitura e da escrita para as crianças é extremamente importe. Essa fase da vida da criança não pode ser vista como algo mecânico, chato e enfadonho, é necessário que haja estímulos para que a criança veja significado na alfabetização e compreenda o mundo e seja inserida nas práticas sociais de leitura e escrita

Neste sentido, a alfabetização deverá ser um processo prazeroso na vida das crianças e o aprendizado seja um percurso empolgante e significativo, as atividades devem ser estimulantes, significativas, mas para isso é necessário que o professor e a escola entendam como o processo de alfabetização.

A forma como percebemos a criança foi sendo construída ao longo do tempo, ela não é vista mais como um adulto em miniatura e tem forma de perceber o mundo que são peculiares ao seu estágio de vida.

A criança é um ser em desenvolvimento em constante aprendizado, que aprende de acordo com sua maturidade biológica, bem como com os estímulos que lhe são oferecidos.

O brincar é um meio essencial pelo qual a criança adquire conhecimento e se desenvolve, incorpora a cultura e os meios sociais nos quais está inserida. É na brincadeira que ela desenvolve sua identidade e autonomia.

Com isso a ludicidade é um conceito fundamental para auxiliar no processo de alfabetização. Aprender é uma ação nata do ser humano, porém aprendizagens como a alfabetização não é nata, ela é aprendida, é um código de comunicação da língua e que aprendida deforma prazerosa, trará muito mais significado ao aprendizado e permitirá o desenvolvimento global das crianças.

REREFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Maria Imaculada Conceição veras; SIMARA de Souza, MUNIZ. A Ludicidade como estratégia de apoio na aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.8 – 2020.

BORDIGN, Lorita Helena Campanhanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff Alfabetização no Brasil: Um pouco de História. Educação em Debate, Fortaleza, ano 39, nº 74 - jul./dez. 2017.

DIOGO, Emilli MoreirA; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. X Concresso Nacional de Educação – EDUDERE. Pontifícia Universidade Católica. Paraná: 2011.

BACELAR, Vera. Ludicidade e Educação Infantil. Universidade Federal da Bahia. Salvador : EDUFBA, 2009.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. Santa Maria | v. 40 | n. 3 | p. 697-710 | set./dez. 2015.

RODRIGUES, Lidia da Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Universidade de Brasilia. Brasilia: 2013.

SANTOS, Fernanda Cristina Ribeiro dos. A Ludicidade na Alfabetização: Perspectivas e Possibilidades de Novas Aprendizagens. Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Medianeira: 2014.

A EDUCAÇÃO, POR SUA VEZ, É DE SUMA IMPORTÂNCIA PARA A ENTRADA DA CRIANÇA NA CULTURA

CLAUDIA MARIA PEREIRA DA SILVA

RESUMO

O sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania. Vivemos num país em que a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita privilegiando alguns e discriminando outros. Precisamos buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o conhecimento e, assim, vencer problemas cruciais e crônicos de nosso sistema educacional conforme descrito a seguir: evasão escolar; aumento crescente de demandas com problemas de aprendizagem; formação precaríssima dos que consegue concluir o ensino infantil. desinteresse geral pelo trabalho escolar, a escola torna-se cada vez mais o palco do fracasso escolar e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar. Criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. Defasagem escolar na educação escolar e a necessidade de avançar nos estudos sobre esse sintoma, pode ser justificada com base em várias perspectivas: o sofrimento que causa à criança, os prejuízos que representam aos pais, a necessidade de rever a teoria e a prática psicanilística diante da natureza desse sintoma e enfim a necessidade de repensá-la à luz de paradigmas pós-modernos, embora muito se tenha estudado e discutido os problemas da educação brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma claramente e persistente.

Palavras chave: Defasagem. Escolar. Educação. Criança. Prejuízos.

ABSTRACT

The school system increased the number of vacancies, but did not develop an action that would make it efficient and guarantee the fulfillment of what it proposes, that is, that would give access to citizenship. We live in a country where the distribution of knowledge as a source of social power is done by privileging some and discriminating against others. We need to look for solutions for the school to be effective in promoting knowledge

and, thus, overcoming crucial and chronic problems in our educational system, as described below: school dropout; growing increase in demands with learning problems; precarious training of those who manage to complete early childhood education. general lack of interest in school work, the school increasingly becomes the stage of school failure and precarious training, preventing young people from taking possession of the cultural heritage, the knowledge accumulated by humanity and better understanding the world around them. The school, which should train young people capable of analysis. Critically with reality, in order to understand how to act in order to transform it and, at the same time, preserve social achievements, contributes to perpetuating social injustices that have always been part of the history of the Brazilian people. School delay in school education and the need to advance in studies on this symptom can be justified based on several perspectives: the suffering it causes to the child, the damage it represents to parents, the need to review psychoanalytic theory and practice in the face of the nature of this symptom and finally the need to rethink it in the light of postmodern paradigms, although much has been studied and discussed the problems of

Brazilian education, school failure still imposes itself clearly and persistently.

Keywords: Lag. school. Education. Kid. losses.

1.INTRODUÇÃO

Através da teoria da carência cultural, que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas dos bairros mais pobres.

O não se pode entender o ser humano sem ter o meio social como referência, pois a aprendizagem se dá como processo anterior a escolarizaçao. É no meio social familiar que o indivíduo terá as primeiras aprendizagens, influências, interações. Sem o capital cultural herdado dos pais, os indivíduos de classes sociais baixas, enfrentam grande dificuldade nos anos de escolarização.

O fracasso escolar é um desses desafios de um estudo na sua história, a fim de que possamos compreender qual é o papel da escola na trama que os seres humanos foram armando ao longo de sua existência.

Para fazer uma boa aprendizagem escolar não é suficiente ter uma grande inteligência. A possibilidade de aprendizagem escolar está diretamente relacionada à estrutura da personalidade do sujeito e para aprender o que a escola ensina, é necessária além de outras coisas, uma personalidade sadia e emocionalmente madura. Pode-se dizer que o nível de maturação de um indivíduo para a aprendizagem depende do interjogo entre fatores intelectuais e afetivos, o equipamento biológico que traz ao nascer e as condições de comunicabilidade com o meio significativo.

Desde os primórdios da humanidade, quando o homem começou a dividir

os clãs em hierarquias, há a divisão e diferenciação das classes conforme o seu poderio, e tal qual a classe social, a educação também sofre uma diferenciação, o ensinamento dado ao plebeu nunca seria o mesmo aplicado à nobreza.

Para ter acesso a uma educação de prestígio, o indivíduo deveria ser contemplado em nascer em uma família com bom posicionamento hierárquico. Já para a plebe, cabia lhes aprender as oficinas herdadas de família. Porém na modernidade, surge uma sociedade capitalista moderna, que devido a expansão deste sistema, dividiram-se classes, primeiramente pela ocupação que o indivíduo exercia. Operários, agricultores, e empresários possuem diferença de status, famílias com rendimentos muito baixos, não tem condição para dar ao aprendiz um conhecimento prévio cultural ou estímulo aos estudos, por que assim não o tiveram. CAPITULO 2. INGRESSAREM NO ENSINO INFANTIL

Ao ingressarem no ensino, o indivíduo de baixa renda é cobrado a falar e escrever a linguagem culta. Nesta fase se alastram os erros de escrita como os analisados nos textos com alunos de quarta série nesta pesquisa. E parte da escola a não compreensão desses erros, gerando desmotivação dos alunos, incutindo no seu interior a não capacidade de aprender.

Citado por Patto (1991), em seu artigo que "o problema básico da criança de baixa renda é aprender como aprender."

Para Bourdieu (1992), os antecedentes educacionais dos pais afetam no rendimento escolar dos filhos. E a permanência ou não do indivíduo jovem na escola decorre de sua percepção do sucesso acadêmico (e por consequência financeiro) dos indivíduos de mesma classe social que o rodeiam.

Sem ter capital cultural, estímulos parentais, o aluno se depara com um sistema de ensino nada democrático. Embora os cursos superiores direcionados a formação do discente estejam cientes da importância dos antecedentes sociais do indivíduo, não dispomos de um programa que atenda os alunos provenientes de classes mais baixas, para que assim possa obter o sucesso almejado pelo sistema de ensino. (PATTO, 1991)

A educação da criança se dava por sua convivência com adultos e não era controlada pela família e no final do século XVII é que vai ocorrer uma mudança na organização da própria família e no lugar assumido pela criança. A escola substitui a aprendizagem pela convivência, como meio de educação, visando prepará-las para a vida adulta, pela redução da brincadeira e a implantação das atividades intelectuais (BOSSA 2002).

O conceito de criança para Bossa (2002) é uma construção histórica, que se modificou ao longo dos tempos, dando origem a distintos sentimentos em relação à infância, surgindo assim uma grande preocupação a fim de corrigi-la e disciplina-la, acreditando que por meio de uma disciplina racional, as crianças poderiam transformar-se em adultos responsáveis. A escola passa a serem carregada de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre elas um poder disciplinador.

O conhecimento prévio, tanto os estímulos que traz do convívio social são

fragilizados demais para a exigência escolar. Tais dificuldades geram a paralização dos aprendizes diante das futuras cobranças acadêmicas.

O conceito de Bourdieu, capital cultural, é uma análise dos hábitos, habilidades e disposições, conhecimentos adquiridos herdados de uma família pertencente à classe privilegiada da sociedade. Estes conhecimentos se dão desde a mais tenra idade, nos aspectos materiais, leitura de livros; acesso à obras de arte, e à aspectos cognitivos como visita à museus, teatros e conceitos. (BOURDIEU apud PATTO, 1991).

Bourdieu (1991), resalta em seu estudo que a partir de um grande número de pesquisas é possível verificar um padrão de dificuldades de aprendizagem sentidas em sua maioria por alunos de classe baixa. Como na pesquisa realizada, o seu resultado afirma a fala de Bourdieu, que os indivíduos provenientes de classe baixa apresentam dificuldades na leitura e interpretação textual, o que remeterá a uma dificuldade clara nas demais disciplinas. Encontram também séria defasagem em vocábulos e na escrita.

Famílias de alto poder aquisitivo, financiam o conhecimento e educação de sua prole desde a mais tenra idade, com estímulos ambientais, culturais, linguísticos dentre outros. Esses aprendizes ao ingressarem na escola, já terão uma realidade de mundo letrado diferente da visão do aprendiz de baixa renda. Ainda muito pequena, a criança tende a absorver todo estímulo parental e herdar o capital cultural transmitido pelos pais.

A família é a primeira sociedade em que o individuo irá manter relações. O ambiente, os hábitos familiares, tudo influenciará na construção da inteligência da criança. Das mais simples atitudes, como a leitura de um jornal diário ou de um livro de estórias, irá incutir no indivíduo a motivação pelo saber, mesmo que esta não disponha de uma linguística familiar culta ou acesso a cultura.

Segundo Morrish (1991), a classe média se distingue em 2 grupos de status, aqueles que preocupam-se com o consumo da riqueza em investimento educacional para sua prole, e aqueles que cuja a riqueza conquistada não muda seu pensamento diante das oportunidades futuras para sua família, procuram gastar seu dinheiro em prazeres materiais. Isso se dá à crescente estratificação social das famílias atuais.

Sendo assim, Morrish (1991) afirma que o mais importante é a motivação educacional dos pais para seus filhos.

Mesmo que a democracia atual garanta a todos acessos à educação, as escolas precisam do prévio estímulo à educação da família na aprendizagem do aluno. Mesmo mantendo essa diferenciação motivacional, a condição financeira não é o principal e único fator para que o aluno obtenha um bom desempenho escolar.

Estímulo parental e o progresso da aprendizagem o papel do docente frente a falta de estímulos dos pais. A história da vida possui importância fundamental no que diz respeito à aprendizagem. A influência do meio é inegável no desenvolvimento ou não das habilidades de leitura, escrita e produção textual (LEITE, 1985).

Em um ambiente escolar público vê-se uma diferenciação no que diz respeito

aos estímulos parentais a aprendizagem. Mesmo os indivíduos sendo pertinentes a mesma classe social, há diferença no grau de conhecimento e consciência na importância do estudo para o sucesso acadêmico e financeiro futuro de sua prole.

Ao analisar o papel dos pais na escolarização dos filhos e suas implicações para a aprendizagem, deve-se observar que o estímulo familiar irá impulsionar o sucesso na aprendizagem do indivíduo. Mas distanciamento da família pode provocar o desinteresse escolar e a desvalorização da educação, especialmente nas classes menos favorecidas (POLONIA, 2005).

Além da defasagem em estímulos e motivações parentais, a classe baixa não dispõe de domínio da norma culta, compreendem em seu vocábulo palavras informais, apelidos e “gírias”, além de uma fala rápida e sem orientação ao aprendiz sobre a existência de uma forma culta de pronunciá-la.

Toda essa problemática decorre de uma relação linguística existente entre a família e a criança. A criança de baixa renda tem pouco estímulo verbal dentro da sua família. Ela não é geralmente levada a verbalizar suas experiências de forma mais específica, dada a troca de sinais não verbalizados e estruturas pessoais de verbalização utilizada pelos pais na comunicação diária com seus filhos, restringindo as longas falas por gestos e pequenas palavras que em suas entrelinhas está a significação da comunicação.

Já o padrão de sinais verbais e a mudança de sinais não verbais para verbais ocorre de forma mais rápida em crianças da classe média. Entre pais e filhos há mais verbalização de ações e estímulos a linguagem correta utilizadas no cotidiano familiar.

Os filhos são estimulados a travarem um diálogo mais minucioso com sua família, recebendo esta mesma forma de comunicação. (BERNSTEIN, apud PATTO)

Os currículos dos cursos superiores de pedagogia, mesmo cientes dessa problemática, pouco discutem o fracasso escolar e sua relação com a origem social do aluno (LEITE, 1985).

Esse déficit gera docentes mecanizados a não de perceber que a dificuldade em assimilar o conteúdo com seu cotidiano, é porque a matéria dada está muito distante do seu meio social e seu conhecimento prévio do mundo.

Neste contexto, qual seria o papel do docente diante de uma escola que atende crianças de classe média baixa e baixa e ainda não contam com estímulo familiar?

Freire (2007) ressalta que, " no fundo, nem somos só o que herdamos, nem apenas o que adquirimos, mas a relação dinâmica, processual do que herdamos e do que adquirimos." Se falta o estímulo parental, cabe ao docente e gestores da escola, promover a aproximação entre a família e a escola, evitando o distanciamento familiar do que diz respeito ao aprendizado do aluno.

Cabe ao educador, tomar uma posição coerente frente ao aluno de classe baixa, conhecendo o mundo concreto em que ele vive perceber o que o indivíduo já sabe a partir das suas experiências de mundo.

A educação, por sua vez, é de suma importância para a entrada da criança na cultura, para que haja continuidade na transmissão do saber cultural. Os próprios limites e exigências impostos pela escola são necessários, posto que não haja como escapar às renúncias impostas pela civilização.

Educar sem proibições, como argumenta Bossa (2002) não possibilitará a criança o acesso ao gozo, sem interdições, não poderia instaurar-se o desejo. No entanto, não se pode esperara uma educação perfeita, pois aqui, também haverá algum fracasso, uma impossibilidade de realização.

O docente deve observar as heranças culturais, reconhecer sua existência e respeitá-las. Mas este respeito não significa uma adequação a elas. O respeito e o reconhecimento devem ser fundamentais para a mudança (FREIRE, 2007).

Este reconhecimento vem preencher a lacuna motivacional que deveria ser proveniente do meio familiar. Depois da família, a escola e mais especificamente o docente, tem grande influência na formação do indivíduo, se utilizado a devida atenção e forma de motivar.

A vida escolar é a dimensão escolhida para a ocorrência do sofrimento, que, é concebido como um sintoma que sinaliza para alguém que alguma coisa não vai bem. Um sinal que é preciso interpretar, decifrar e que, em dado momento de nossa prática, leva-nos a perguntar: por que o sintoma na aprendizagem escolar? A essa pergunta responderemos: se o objetivo é sinalizar, nada mais apropriado que o sinal ocorra na escola. Em nossa vida profissional, vimos crianças que, durante muitos anos, manifestam determinados sintomas, definidos por Bossa (2002) como unurese, obesidade, anorexia, enxaqueca, alergia, hiperatividade e vários outros e somente quando fracassam na escola é que se fizeram ouvir. A função que a escola tem em nossa cultura faz dessa instituição o lugar privilegiado na formação de um sintoma, ela não só gera o sintoma, como também a denúncia.

É importante salientar que, ao falarmos de escolha, estamos referindo-nos a uma escolha inconsciente. Não queremos dizer com isso que o problema da aprendizagem escolar, seja um fenômeno gerado pelo sujeito sem a participação da escola. Trata-se de um sofrimento contemporâneo, um sintoma produzido na sociedade, uma patologia de nosso tempo, que se encontra em certos casos as condições de possibilidade.

O trabalho clínico fornece-nos, todos os dias, o testemunho dos sofrimentos gerados e vividos nos relacionamentos, especialmente os provenientes das dificuldades de aprendizagem escolar. O apelo deste sintoma na criança introduz-nos no mundo fantasmático dos adultos, revelando as desventuras do mundo de relações, um mal-estar na cultura. Muitas crianças escolhem inconscientemente a área escolar para manifestar um sintoma, o apelo de não aprender tem na angústia o seu motor. Mobiliza, comove, traz à tona uma verdade, a verdade do sujeito e, afirma Bossa (2002), o atendimento clínico revela-nos quem para além das queixas, há o peso das tensões e interferências da dinâmica emocional inconsciente dos adultos que vivem à volta das crianças.

No processo civilizatório, o objetivo é criar uma unidade com base nos seres humanos individuais. A felicidade de cada um para o segundo plano. Uma comunidade bem-sucedida não pode prestar atenção à felicidade do indivíduo. Os interesses do indivíduo e da civilização não coincidem totalmente, se o indivíduo tivesse como objetivo seu os objetivos da comunidade poderiam haver uma conciliação; no entanto, afirma Bossa (2002) o indivíduo, ao mesmo tempo em que persegue os objetivos da comunidade, persegue também o seu próprio caminho e, portanto, o individual e o cultural estão em luta constante.

Segundo Bossa (2002) nos últimos anos, temos acompanhado nas ciências humanas uma tentativa de mudança de postura epistemológica. O paradigma emergente funda-se na superação de distinções dicotômicas, tais como natureza/cultura, coletivo/individual, sujeito/objetivo, teoria/prática. Apoiado nessa nova maneira de produzir conhecimento busca-se a superação de tradição dicotômica presente na maioria dos estudos sobre essa problemática, que ora focalizam o aluno, ora a escola, ora a família, como se cada uma dessas dimensões pudesse existir sem o outro.

Os estudos de Bossa (2002) interrogam a teoria e procura uma nova direção no tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. A prática é o ponto de partida e procura-se no próprio método uma produção de conhecimento que venha de encontro à perspectiva pós-moderna, ora, esses mesmos estudos que denunciam a negligência das políticas educacionais para o individual acabam negando esse individual à medida que não reconhecem a singularidade nas condições de possibilidades de um sintoma culturalmente determinado.

CONCLUSÃO

Consideram, ainda, que os problemas de aprendizagem escolar devem-se ao fato de a família não assumir sua função, deixando a cargo de especialistas as decisões parentais e, além disso, o professor, que também recorre à ciência como a psicologia, pedagogia, não sabendo mais qual é o seu papel.

A escola é uma instituição encarregada de veicular normas. Sua função seria a transmissão de conhecimento construído culturalmente, porém, afirma Bossa (2002) seu peso em nossa sociedade é muito maior e muito mais do que ensinar um conteúdo, ela pressupõe a disciplinarização, a hierarquização.

Em relação a essa problemática a família é fundamentalmente sensível, ou seja, se o filho não corresponde ao esperado pela escola, a família não reluta em procurar um especialista e quando não o faz, e escola encarrega-se de pressionála, até que ceda aos preceitos dos educadores. A criança que, no início da Idade Moderna, era um ser engraçadinho, paparicada pelos adultos, foi transformada em adulto escolar.

Diferenciada do adulto emergiu como objeto do saber e como diferença a ser isolada e controlada, e a escola como espaço de exercício de um controle disciplinar e de elaboração de um saber sobre a infância. Esse poder disciplinar instituiu a norma à medida que hierarquiza, regu-

lamenta, padroniza, distribui lugares, normaliza, levando a homogeneização do corpo social, criando regras para impedir os desvios, ajustar as diferenças e produzir as individualizações. Para a criança concebida como desprovida da razão, passou a ser mensurada, treinada, classificada e normalizada, a escola surgiu como um espaço reservado à especificidade do infantil e do controle disciplinar sobre as crianças.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Noêmia. Alencar. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico, 1 ed. São Paulo: Artmed, 2002.

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. São Paulo: Perspectiva, 2001.
FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Obra Paulo Freire; Série Entrevistas, 1982.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Olho D'agua, 1997.

MORRISH, Ivor. Para uma educação em mudança. Casa do Psicólogo. 1981.
PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à psicologia escolar. Casa do Psicólogo, 2006.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Artmed Editora, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. Casa do Psicólogo 6ª edição.

1998.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CLOTILDE FERREIRA BRANDÃO

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a formação do professor para atuar na educação infantil, o percurso histórico da educação infantil no mundo e no Brasil, a importância do brincar como espaço privilegiado para a promoção do brincar, o brinquedo como recurso pedagógico nesse processo. Os profissionais de educação infantil precisam estar cientes do seu papel , possibilitando uma aprendizagem significativa na vida dos educandos, propiciando a possibilidade de uma base sólida que influenciará todo o desenvolvimento futuro dessas crianças. Visando a criação de condições para satisfazer as necessidades básicas na criança, oferecendo-lhe um clima de bem estar físico, afetivo, social e intelectual estimulando aprendizagem e novas descobertas.

Palavras chaves: Professor, formação, Brincadeira, educação infantil, e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Escolhemos este tema, pois o objetivo é investigar sobre o papel e a formação do professor de educação infantil, acreditamos que esse profissional exerce um papel marcante na formação de identidade da criança, fazendo a mediação entre a criança e o meio, no papel de organizador, facilitador, investigador e

motivador, enfim, figura principal na relação adulto – criança, no sentido de permitir o desenvolvimento da criança e, sua segurança física e emocional e segundo os RCNEI, muitos profissionais que atuam na educação infantil não possuem formação mínima para exercerem a profissão e quando possuem formação muitas vezes é menos valorizado, pois muitos na sociedade acreditam que a criança só percorre um caminho de conhecimento ao iniciar o ensino fundamental e em muitos casos o educador é considerado apenas cuidador em caráter assistencialista, quando na verdade o papel que tem hoje a educação infantil é cuidar e educar.

Acreditamos que é preciso uma formação adequada para o professor de educação infantil, e que realize uma reflexão sobre sua própria pratica e esteja preparado para atender as necessidades do aluno, principalmente no que se refere à compreensão da criança como ser histórico social, capaz de construir seu próprio conhecimento, estimulando novas descobertas formando crianças felizes e saudáveis, porém a sociedade deve percebê-lo e valoriza-lo com tanta importância quanto os demais profissionais.

A metodologia utilizada é a de bibliografia, apoiando-se em embasamentos teóricos, ressaltando concepções de autores conceituados que se dirigem a temática da formação de professores de educação infantil.

Evidenciar a importância da brincadeira no desenvolvimento da criança e o brinquedo como recurso pedagógico. O histórico da Educação infantil no mundo , o papel do professor de educação Infantil

Enfatizar a importância do professor na educação infantil e sua influencia na construção do processo ensino-aprendizagem aprendizagens.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo apresenta um resgate histórico, fazendo recortes cronológicos de como se deu a educação infantil no mundo, mostrando as transformações e rupturas que influenciam nas concepções pedagógicas e que interferem diretamente no ambiente escolar e na história em relação a mudanças significativas nesse contexto.

2.1 A educação infantil no mundo

A educação infantil é um assunto extenso, pois vem desde a antiguidade, e cada povo com suas culturas e crenças tinham seus métodos de educar.

Segundo pesquisas de Drouet (1997 p. 10), os gregos educavam seus filhos até a idade de sete anos, tratava-se não de uma educação, mas de uma “criação”, que era competência das mulheres. Após essa idade, os meninos eram entregues ao estado, enquanto as meninas permaneciam em casa aprendendo as tarefas domesticas.

Na antiga Roma a educação familiar era também o instrumento de formação do futuro cidadão, sendo as mães responsáveis por essa formação. Em ambos os casos tratavam de uma educação informal.

No século XVII João Amós Comenius salientou a importância da educação infantil formal e preconizou a criação de

escolas maternais por toda à parte. As crianças teriam assim a oportunidade, desde os primeiros anos, de adquirir noções elementares de todas as ciências que estudariam mais tarde [DROUET , 1997, p. 10].

Podemos perceber que cada povo tem seus próprios métodos para educar e visões diferentes, porém as crianças de todo o mundo tem as mesmas carências e necessidades que são fatos importantes e reais até os dias atuais.

Segundo pesquisas de Drouet (1997 p. 11) Rousseau importante filosofo do século XVIII, teve uma grande influencia na educação e pode ser considerado um dos precursores da educação infantil. Ate sua época a criança era considerada um adulto em miniatura, foi ele quem descobriu a infância, fazendo com que se passassem a pensar na criança como um ser com idéias próprias diferentes das do adulto.

Nesse sentido a formação da criança começa com o seu nascimento, pois mesmo ate antes de falar ou compreender a criança utiliza outros instrumentos para ter contato com o mundo, como por exemplo, o choro, para demonstrar algo que esta sentindo ou necessitando, de maneira que ao nascer a criança se orienta pelos sentidos, depois pela fantasia e só mais tarde é capaz de utilizar a razão como ponto para suas atitudes diante do mundo.

Segundo Drouet (1997 p.11) referindo-se a Froebel criador dos jardins de infância (Kindergarten) chamou-os de “viveiros infantis” pois considerava as crianças plantinhas tenras que deviam ser cuidadas com carinho. A finalidade principal dos jardins era colocar as crianças em estreito contato com a natureza. Reconhecia o poder do professor, mas enfatizava muito o fato do aluno ser o principal agente de seu próprio desenvolvimento.

De açodo com estudos realizados por Drouet (1997 p.13), No tocante da educação infantil Froebel expressava as seguintes idéias “A única preparação possível para o desenvolvimento da meninice é o desenvolvimento completo dos poderes da infância” Estes por sua vez, preparavam o caminho da juventude e da virilidade não se negando a criança condições e oportunidades de desenvolvimento, refletindo nas etapas anteriores de um modo permanente.

No momento de criação do Kindergarten a educação infantil passa por grandes avanços em relação à totalidade de forma que segundo Drouet (1997 p.13) falando sobre Froebel afirma que para ele além dos conteúdos formais para se realizar uma formação completa era necessário utilizar métodos que propiciassem condições de uma formação completa do individuo como cuidados e carinho.

Segundo Drouet (1997 p.21) pode se dizer que a criação das creches modernas encontra-se nos chamados “refúgios” europeus do fim do século XVIII, cujo objetivo principal era guardar a alimentação dos filhos das mulheres que precisavam se ausentar do lar, pois com a revolução industrial muitas mulheres foram obrigadas a deixar as manufaturas caseiras e trabalhar nas fabricas que passavam a se multiplicar. Esses refúgios consistiam em uma sala, ou mesmo cozinha, na casa de uma mulher que não trabalhava fora

a “guardiã”, que reunia varias crianças de todas idades, filhas de vizinhos, as quais dava alimentação e cuidados.

Por volta de 1840, segundo Drouet (1997 p. 21) apareceram na França as primeiras instituições que cuidavam de crianças recém nascidas ate completarem cinco anos de idade. Eram filhos de trabalhadores que não tinham onde deixa-los durante o serviço. Na Inglaterra elas também tiveram bastante sucesso, com o nome Day-nurseries. E por toda a Europa e também América estabeleceram-se creches, com a função de cuidar da alimentação e cuidados das crianças.

Assim as instituições que cuidavam dessas crianças ainda tinham um caráter assistencialista, pois a grande maioria das crianças era filhos de operários, hoje devido a grandes mudanças na educação o trabalho é executado por pessoal remunerado, especializado ou treinados na maioria das vezes. Há também uma classificação onde se dividem as crianças em grupos, e faixas etárias sendo atendidas através de modernas técnicas pedagógicas.

Segundo Drouet (1997 p. 23) com a primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou muito, tanto na Europa quanto na América, pois era cada vez maior o número de mulheres trabalhando nas indústrias em substituição aos homens que se alistavam, além disso havia também o problema dos órfãos de guerra que passavam a necessitar de atenção quanto à saúde emocional. As creches públicas não conseguiam mais abrigar todas as crianças, de modo que foram surgindo aos poucos berçários e creches particulares, que só a partir do final da segunda Guerra Mundial começaram a ser regulamentadas e registradas, passando a receber inspeções periódicas. Devido as grandes mudanças que a Guerra causou, além dos cuidados básicos que se tinha com as crianças era necessário mais do que isso, pois muitas ficaram com sérios problemas psicológicos devido à ausência da família que ao nosso entender é parte importante para o processo de formação de identidade da criança.

3 A brincadeira e o brinquedo na construção do conhecimento

Viver é uma grande brincadeira, representamos papéis, ganhamos e perdemos, mas a forma com que participamos dela é diferente da visão que uma criança tem desse reino fabuloso.

Para a criança a brincadeira gira em torno da espontaneidade e da imaginação. Não dependendo de regras, de formas rígidas estruturadas. Para surgir basta uma bola, um espaço para correr ou um risco no chão.

Criadas e recriadas a todo o momento, deixam estampadas no rosto de cada criança um sorriso que desperta nos adultos aquele desejo frequente de voltar a ser criança... e brincar, mas daquele jeito. A criança constrói sua personalidade brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. Para o adulto as experiências tanto externas como internas podem ser férteis, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia.

Na atuação com brinquedos, a criança cria normas e funções que apenas tem significado naquela relação especifica.

Para a criança brinquedo e brincadeira representam uma parte do mundo que ela conhece, são os personagens de sua historia atual, que irão tomar novos papeis mais tarde em sua vida.

No universo lúdico tudo pode divertir e ser divertido transforma-se em brinquedos ou brincadeiras. Tudo pode significar a busca isolada de novas descobertas ou a troca de experiências no convívio com outras, crianças. [VELASCO,1996, p. 69].

A brincadeira é uma atividade cotidiana na vida da criança, pois através do brincar a criança pode exercitar sua imaginação e assimilar o real ao desejo de construir, abre caminhos para autonomia, a criatividade. Atua também sobre a capacidade de representar articulando com outras formas de expressão, instrumentos para aprendizagem de regras sociais.

Desde os primórdios da civilização o brincar é uma atividade das crianças e também dos adultos. Na antiguidade as crianças participavam das festividades, lazer e jogos dos adultos, mas tinham, ao mesmo tempo, um ambiente separado para os jogos estes ocorriam em praças públicas, espaços livres, sem supervisão do adulto em grupos de crianças de diferentes idades e sexos. Naquela época a brincadeira era considerada um elemento da cultura, do riso, do folclore e do carnaval. Ela era uma representação da vida, modelo em miniatura da historia e destino da humanidade [VELASCO, 1996, p. 41].

A brincadeira era considerada um fenômeno social do qual todos participavam, e, aos poucos foi perdendo o vinculo comunitário, tornando-se individual e a partir desta individualidade houve a separação entre o mundo da criança e o do adulto e com o decorrer do tempo foi ocorrendo o processo de socialização que é fundamental no desenvolvimento infantil tanto quanto a nutrição e cuidados de higiene. Com o progresso nas grandes cidades e a mudança de hábitos que a evolução da civilização nos impôs, o brincar sofreu varias mudanças no decorrer do século VELASCO (1996 p.43).

Vemos que nas cidades houve a redução do espaço físico e a falta de segurança para as crianças brincarem. O ritmo da vida moderna fez diminuir o tempo reservado para as atividades lúdicas. A tecnologia reduziu o estimulo á brincadeira como, por exemplo, temos a TV e a industrialização modificando a relação da criança com o brinquedo, porém ainda assim podemos ver o quanto a criança ainda tem necessidade de brincar tanto quanto precisam de suprir suas necessidades mais básicas.

A brincadeira favorece a auto-estima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil [RCNEI, 1998, p 27]

Deste ponto ressaltado, o brincar é essencial, porém o adulto tem papel importante servindo como modelo a criança. O professor no processo educativo é esse modelo, podendo leva a questão do brincar de forma favorável as aprendizagens das crianças, ou deixar o brincar só por

brincar.

Brincar é uma atividade não apenas natural, mas, sobretudo sóciocultural, cujo tema começa a ser objeto de interesse dos que fazem a política. A questão está mais fundamentalmente na efetivação desse direito. Ele não esta sendo cumprido. Muitas crianças não brincam outras brincam muito pouco [VELASCO, 1996, p. 45].

Sabemos que a criança a cada dia tem menos tempo para brincar, pois os pais as matriculam no maior número possível de atividades, e como consequência elas são vítimas do stress bem cedo e as cidades estão engolindo o espaço do brincar e do brinquedo "os jardins de infância são cada vez menos jardins e cada vez mais escolas".

O brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais [OLIVEIRA, 2002 , p. 160]

A brincadeira cria, nesse contexto, condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir da criança formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira que é a comunicação interpessoal que ela envolve não podendo ser considerada ao pé da letra ação, pois é uma negociação de regras e a transformação de papéis assumidos pelos participantes faz com que ela seja sempre imprevisível.

Por meio da brincadeira, a criança exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz-de-conta e os de alternância, respectivamente [OLIVEIRA, 2002, p. 160].

Ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetivos, seu funcionamento, e ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação. A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas diferentes de criar os elementos do ambiente.

Segundo Oliveira (2002 p. 162) a imaginação desenvolve-se por toda a vida, ela é livre embora ainda pobre na criança, ao passo que o adulto, por ter uma experiência mais diversificada, pode experimentar uma função imaginativa extremamente rica e madura.

Há recíproca vinculação entre imaginação e emoção. Ao mesmo tempo em que as imagens da fantasia selecionam e recombinam elementos da realidade segundo o estado interior do individuo, os sentimentos e alegrias de personagens imaginários o emocionam, entendemos então que reflexões podem colaborar para discutir a questão da criação humana, abrindo caminhos para a promoção de experiências educativas.

A criança que brinca vive sua infância, tornando-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, suportara muito melhor a pressão das responsabilidades adulta e terá mais criatividade para solucionar os problemas que lhe surgirem.

Preservar e valorizar o brincar espontâneo são maneiras de fazermos a nossa historia e a nossa cultura. O brincar nunca deixará de ter seu papel importante na aprendizagem e daí à necessidade de não permitirmos suas transformações negativas e estimularmos a permanência e existência (autentica e espontânea) da atividade lúdica infantil.

3.1O brinquedo como recurso pedagógico.

ser uma pipa colorida no azul do céu; uma boneca de pano nos braços de uma menina ou um caminhãozinho carregado de sonhos na estrada iluminada de fantasias do menino... Em todos os tempos, para todos os povos, os brinquedos evocam as mais as mais sublimes lembranças. São objetos mágicos, que vão passando de geração em geração, com um incrível poder de encantar crianças e adultos. Brinquedo é tudo o que a criança utiliza como passaporte para o reino mágico da brincadeira. Pode ser uma folha caída da árvore, pedrinhas achadas no chão, um pedaço de barbante, sementinhas que o vento esparrama pelos campos, papéis usados, um pano qualquer, latas velhas, tampinhas de garrafas etc [VELASCO, 1996, p 49].

O brinquedo sempre esteve presente na vida da criança, desde os tempos primitivos até os dias de hoje, sendo sua figura peça de fundamental importância na construção do mundo infantil.

Estudos arqueológicos em tumbas funerárias revelaram a existência de miniaturas de barcos de madeira e bonecos representados artífices de algumas profissões, possivelmente utilizados como brinquedos, 2000 a.C. No antigo Egito, um milênio antes de Cristo, também foram encontrados vestígios de objetos considerados brinquedo [VELASCO, 1996, p. 49].

Crianças da antiguidade, na Grécia, já brincavam com chocalhos de argila recheados de pedrinhas. Em Roma divertiam-se com carrinhos de duas rodas imitando os guerreiros, cavalinhos construídos de madeira e pequenas réplicas de animais e soldados.

Dentre todos os brinquedos conhecidos, supõe-se que o primeiro a encantar a criança tenha sido o chocalho, que acompanha a humanidade desde o berço. Segundo alguns historiadores, os pais davam chocalhos aos filhos com a função de espantar os maus espíritos.

De acordo com Velasco (1996 p. 50) Muitos brinquedos surgiram dentro de uma criativa cumplicidade. De um lado o espírito infantil, buscando/desenvolvendo, a seu modo, formas de expressão, exploração, manipulação, socialização, diversão, projeção, verbalização, locomoção e prazer. De outro, a habilidade artesanal, transformando madeiras, metais ou argila em objetos aos quais as crianças deram à função lúdica e os primeiros brinquedos que as crianças ganharam surgiram no próprio ambiente familiar. Eram bonecas de palha, argila, ou pano, cavalinhos de madeira, bolas, rudimentadas e carrinhos de latas confeccionados artesanalmente. No século XVIII, apareceram às oficinas especializadas, sua produção, de inicio, era praticamente artesanal, mas pouco a pouco o trabalho manual foi cedendo lugar às máquinas.

Ao passar do tempo vemos que as matérias primas naturais foram substituídas pelos sintéticos e os produtos passaram a ser produzidos em série para atender a demanda de consumo da sociedade.

[...] o processo de urbanização e a poderosa influência da televisão alteraram os brinquedos e as crianças. O prazer de se construir os próprios brinquedos, exercitando a criatividade, a imaginação perdeu-se diante da presteza da indústria [VELASCO, 1996, p. 51].

Apesar das modificações criadas pela sociedade, o prazer de semear a alegria, os brinquedos fazem brotar felicidade em toda parte. Por onde passam eles deixam sua marca e com sua originalidade e criatividade criam melhores lembranças da infância de cada um, resgatando o significado do brincar.

Contudo o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações [BOUGÉRE, 1995, p 47].

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica, em que tanto o brinquedo, quanto à brincadeira, permite a exploração do seu potencial criativo de uma sequência de ação libertas e naturais dando ênfase a imaginação que se apresenta como atração principal, permitindo, assim que a criança reinventa o mundo e liberta suas fantasias.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais para que possam manipulá-los. [KISHIMOTO, 1994, p. 18]

Quando uma criança esta brincando podemos perceber que ela geralmente faz as mesmas coisas que vivencia em casa com os pais, as meninas gostam de ganhar bonecas, panelas e acessórios de casa fazendo assim uma ponte entre o real e o imaginário, onde ela vai interpretar papéis como imitar a mãe e suas atitudes cotidianas, já os meninos preferem armas e objetos como armas de brinquedo para representar poder e autoridade, o brinquedo então representa a criatividade da criança. Segundo Bougére (1995, p 66), as dimensões sustentadas pelo brinquedo torna-o um objeto iço em potencialidades enquanto fator de socialização.

O professor e os pais devem possibilitar um brincar com motivação, pois na idade da educação infantil à criança experimenta necessidades em que os desejos não realizáveis tornam-se verdadeiros através do brinquedo, pois no mundo imaginário a criança cria, imagina e brinca sem limites.

O jogo e a brincadeira na infância estruturam-se no movimento. Estes têm as emoções. A criança, dessa maneira, estabelece conceitos, interage com os objetos e as pessoas, favorecendo a comunicação e a inteligência, daí o pensamento e a aprendizagem vivem resultado importante desse brincar. [VELASCO, 1996, p.78].

[...] o papel do brinquedo na vida da criança permite o desenvolvimento

da linguagem, em que o brinquedo e as brincadeiras são excelentes oportunidades para nutrir a linguagem da criança, possibilitando o contato com diferentes objetos e situações, estimulando também a linguagem interna e o aumento do vocabulário [RCNEI, 2000, p.71].

A participação deve enriquecer o processo de desenvolvimento da linguagem da criança e através desse processo o entusiasmo com intervenção da brincadeira faz com que a linguagem verbal se torne mais fluente e haja maior interesse pelo conhecimento de palavras novas, e a variedade de situações que o brinquedo possibilita pode favorecer a aquisição de novos conceitos.

Um exemplo de material pedagógico com objetivos importantes tanto em relação ao brinca, quanto em conteúdo curricular, Velasco (1996, p 61), vê a sucata como material mágico.

Dado a situação natural da criança, no destruir e construir, a utilização da sucata como material lúdico ou de criação proporciona à criança uma mudança de valores sociais, em relação ao brinquedo, pois com a sucata não precisa ter medo de quebrar o brinquedo faz-se outro ate mesmo melhor e mais interessante [VELASCO, 1996, p. 61].

Sabemos que rolhas, palitos, copos descartáveis, pedaços de papéis entre outros objetos, são muitas vezes, jogados e desprezados como lixo, mas podem ser transformados em obras de arte (adulta ou infantil) são materiais que recebem uma magia muito especial quando passam a fazer parte do mundo infantil.

4 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROCESSO ENSINO-APENDIZAGEM

4.1 O professor na interação e mediação das aprendizagens

O professor na educação infantil precisa considerar o lúdico em todos os aspectos a serem trabalhados, no entanto é necessário atentar a questão da mediação que o mesmo faz na interação que o grupo estabelece entre si, e a interação que o professor estabelece com os educandos na sua prática.

O aluno (criança, pré-adolescente ou adolescente), que vem à escola com curiosidade, é um ser que adquire conhecimento utilizando a mediação do próprio objeto do saber, do livro, das revistas, dos meios de comunicação de massa, dos colegas de classe, do professor e de outras pessoas. A aprendizagem é sempre mediada [...] [MATUI, 1995, p187].

Nesse sentido o professor tem papel mediador importante no processo ensinoaprendizagem. Este papel é essencial para favorecer as aprendizagens do aluno dentro do processo educativo, pois o professor contemporâneo precisa estar em sua prática com uma ação pedagógica que leve seus alunos a ter prazer de aprender, numa relação de respeito mutuo mantida e estabelecida diariamente com seu professor.

"O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. [...] É o <<pensamos>>que estabelece o <<penso>>e não o contrário" [FREIRE, 2001, p 66].

Na educação infantil o professor

deve ampliar seu olhar além dos conteúdos e atividades, percebendo suas crianças em aspectos cognitivos, afetivos e sociais a fim de vê-lo com sua subjetividade e suas necessidades. A mediação que o professor mantém é percebida pelo aluno, de forma que se o professor partir de uma postura tradicionalista e autoritária poderá prejudicar as aprendizagens dos educandos. Já que na questão mediação, não é interessante e sim prejudicial que o aluno tenha medo ou fique desmotivado de ir aquele ambiente opressor.

A educação infantil requer não só do lúdico e do brincar, mais de outras questões como cuidados, estímulos, uma relação professor-aluno equilibrada dentre outros elementos importantes.

Matui (1995, p.139) diz que na visão de Vygotsky, essencialmente interacionista, os conceitos científicos que as crianças formulam no processo de aprendizagem tem duas origens:

- A partir da experiência, formando conceitos espontâneos cotidianos;
- A partir da interação social, especialmente em situação de escola, formando conceitos científicos.

Assim, a interação é o resultado de constante relacionamento entre indivíduos através do contato e comunicação, podendo ser orientada no caso da educação. A interação é capaz de modificar o comportamento dos indivíduos envolvidos nessa relação onde ocorre contato, comunicação e orientação.

Assim percebemos que para a formação dos conceitos científicos na criança é preciso a mediação de um professor qualificado que conheça como lidar com as crianças para favorecer as aprendizagens dos mesmos.

Enquanto interage com o seu mundo de origem, o grupo cultural em que nasceu (família e vizinhança), a criança constrói conceitos cotidianos ou espontâneos, experimentais e intuitivos, carregados de sentido primitivo [MATUI, 1995, p140]

Como percebemos desde que nasce a mediação do adulto na formação de conceitos da criança estás presente, ela forma esses conceitos cotidianos num mundo social e cultural que a cerca.

Quando a criança começa a interagir com a escola e os professores, pela primeira vez começa a interagir com o mundo das ciências, vale dizer, a pronunciar o mundo com as palavras de significado mais abrangente, com maior abstração e generalidade [MATUI, 1995, p 140].

Contudo a partir do contato com a mediação do professor na escola, isto é, da mediação pedagógica, a criança amplia seu olhar além do cotidiano e dos conceitos construídos espontaneamente, passa-se a considerar os conceitos científicos do mundo que há ao seu redor.

Na educação infantil o professor precisa estar além de conteúdos, pois a criança precisa sim aprender esses conteúdos e conceitos direcionados a sua idade, porém, é preciso atentar para o ser criança, onde brinca faz parte do aprender. Por isso o professor necessita utilizar da ludicidade nos momentos de aprendizagem dos alunos, a fim de desenvolver integralmente a criança em todos os aspetos, cognitivo, afetivo físico e social.

É brincando que as

crianças aprendem:

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais e intelectuais. Quando a criança não brinca ela deixa de estimular, e até mesmo desenvolver suas capacidades inatas e pode vi a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade, tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso [VELASCO, 1996, p78].

Nesse contexto o professor em sua prática necessita estar preparado para desenvolver um trabalho lúdico com objetivos claros frente à ação pedagógica. No sentido de transformar as aprendizagens dos alunos, levando-os a crescer em formação de conceitos sem deixar de brincar, e sim utilizando da questão do brincar como ferramenta uma pedagógica essencial dentro da sua ação educadora. A interação professor-aluno está atrelada ao ato de mediar situações de aprendizagem, é através da interação entre professor e aluno que há ampliação de conhecimento.

"Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzam à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" [FREIRE, 2001, p 25].

Percebemos que o professor enquanto mantém a interação com o seu aluno precisa deixá-lo livre para se expressar, pois quem ensina também aprende e quem aprende também ensina. Partindo desse pressuposto o professor pode propiciar ao seu aluno momento favoráveis no processo de ensino aprendizagem.

4.2 O professor e o processo ensino-aprendizagem

Atualmente o professor precisa estar preparado para uma prática pedagógica a favor da aprendizagem. Considerando aspectos relacionados à mediação e interação o professor pode agir de maneira a estimular e motivar o seu aluno dentro desse processo.

Morales (2008) faz referência a algumas posturas que podem estimular e favorecer o processo ensino-aprendizagem.

a- Dar orientação;

b- Mostrar entusiasmo;

c- Propor alternativas para a escolha dos alunos;

d- Elogio sincero;

e- Reforço ao êxito;

f- Estimular a curiosidade;

g- Estimular o interesse;

h- Centrar a atenção;

i- Mostrar a relevância do que se estuda;

j- Criar um clima de confiança e satisfação.

Cury (2003) apresenta os sete pecados capitais dos professores, estes por sua vez podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem.

1- Corrigir publicamente;

2- Expressar autoridade com agressividade;

3- Ser excessivamente crítico, obstruindo a infância da criança;

4- Punir quando estiver irado e colocar limites sem dar explicações;

5- Ser impaciente e desistir de educar;

6- Não cumprir com a palavra;

7- Destruir a esperança e os sonhos.

Assim, com esses pontos de vista percebemos que o professor deve considerar suas condutas no processo de ensino-aprendizagem, lembrando que a criança está iniciando a formação do seu caráter, ética e moral , bem como seu perfil afetivo, cognitivo, físico e social. E o professor faz a diferença enquanto adulto a frente desses educandos. Na questão lúdica, o professor precisa considerar a infância e sua relação com o brincar. A formação do professor nesse contexto pode ser pensada dentro de propostas atuais de desenvolvimento do educando onde uma ação reflexiva e mediadora, com uma avaliação diagnóstica durante todo o decorrer do processo educativo facilitará o processo ensino-aprendizagem para as crianças.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa realizada, concluímos que a educação infantil, tem o papel de valorizar os conhecimentos, e precisa de profissionais dedicados capaz de refletir sobre a prática, criando estratégias de ação, e possibilidades de auxiliar a criança neste processo de formação, fortalecendo a concepção de infância.

O desenvolvimento profissional é uma caminhada que decorre ao longo de todo o ciclo de vida e envolve crescer, ser, sentir e agir. É uma profissão complexa que exige uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida.

Percebemos que o papel do professor da educação infantil é em muitos aspectos, similar ao papel de outros professores, porém acreditamos que o professor da educação infantil tem sentimentos mistos onde há também que considerar que o educador assume responsabilidades pelo conjunto total das necessidades da criança, considerando que a criança pequena tem características especificas devido aos seus estágios de desenvolvimento aos seus processos de crescimento e a sua vulnerabilidade.

A criança é vista como um ser frágil, que necessita de cuidados físicos e psicológicos constantes onde o professor é mediador neste processo, não só porque nesta etapa o desenvolvimento dos aspectos emocionais tem um papel fundamental como também porque se constituem condições necessárias para qualquer progresso no desenvolvimento infantil.

Vemos que a globalidade da educação da criança pequena reflete a forma pela qual ela aprende e se desenvolve, e levam à educadores de infância a desempenharem uma enorme diversidade de tarefas e tem um papel abrangente, essa enorme diversidade vai desde os cuidados de bem estar, higiene, segurança, á educação podendo ser entendida então como

socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Integrar saberes e funções requer a procura se saberes de renovação para aprender, sentir e fazer. Requer também que os saberes se integrem com o afeto capaz de sustentar a paixão de educar as crianças de hoje, cidadãos de amanhã. O direito de cidadania das crianças desafiando a sociedade e os sistemas educativos a criarem sistemas de apoio, supervisão ao desenvolvimento profissional dos educadores da organização onde exercem a profissão.

Finalmente como contribuição, esperamos que este trabalho sirva como reflexão em relação à interação professor-aluno e sua importância para o processo ensino-aprendizagem, servindo como base teórica para ser colocada em prática na busca de uma maior qualidade de ensino desde a educação infantil.

4 **REFERÊNCIAS**

• BOUGERÉ, Gilles. BRINQUEDO E CULTURA. São Paulo-SP: Cortez, 1995.110 p.

• CURY, Augusto. Pais Brilhantes. Professores Fascinantes. 21. ed. Rio de Janeiro-RJ: Sextante, 2003.

• DROUET. Ruth Caribe da Rocha. Fundamentos da educação pré-escolar. 3 ed. São Paulo-SP: Ática, 1997.

• FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 20. ed. São Paulo-SP: Paz e Terra, 2001.

• KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo-SP: Pioneira, 1994.

MACHADO, Maria Lucia de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. 2° ed. São Paulo-SP: Cortez, 2005.

• MATUI, Jiron. CONSTRUTIVISMO: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo-SP: Moderna, 1995.

• MORALES, Pedro. A relação Professor-aluno: O que é, como se faz. 7. ed. São Paulo - SP: Loyola, 2008.

• RCNS, Referencial Curricular para a Educação Infantil: Introdução. Vol. 1. Brasilia-DF: Secretaria de Educação,1998.

• ROMAN, Eurilda Dias, STEYER, Vivian Edite. (ORG). A CRIANÇA DE 0 A 6

ANOS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: um retrato multifacetado. Canoas: ULbra, 2001.

• VELASCO, Cacilda Gonsalves. Brincar: O despertar Psicomotor. Rio de Janeiro-RJ: Sprinte, 1996.

• VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos

processos psicológicos superiores. 6 ed.São Paulo-SP:Martins Fontes, 2000.

• http://pt.wikipedia.org/wiki/Zona_de_desenvolvimento_proximal acesso 25 de Julho de 2014, 20h,

• OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e métodos 3º ed. São Paulo-SP: Cortez 2002.

ÁFRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DANIELA TORQUATO BOMFIM

RESUMO

O presente artigo ressalta a importância da literatura africana na educação infantil, uma prática pedagógica para novos protagonistas em formação, pois é na primeira etapa da Educação Básica que iniciamos a formação integral da criança em aspectos afetivos, culturais, físicos, intelectuais, linguísticos e sociais, complementando a ação da família, da comunidade e da sociedade. Cabe ao educador proporcionar aos seus educandos diferentes práticas pedagógicas, um novo olhar sobre o continente africano de diferentes paisagens e valores, rompendo o paradigma do preconceito e do racismo no espaço privilegiado da educação: a escola. Conforme rege a LDBEN, ECA e suas recentes complementações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Contos Africanos; Literatura Africana;

Literatura Infantil.

ABSTRACT:

This article highlights the importance of African literature in early childhood education, a pedagogical practice for new protagonists in formation, as it is in the first stage of Basic Education that we begin the integral formation of children in affective, cultural, physical, intellectual, linguistic and social aspects, complementing the action of the family, community and society. It is up to the educator to provide their students with different pedagogical practices, a new look at the African continent from different landscapes and values, breaking the paradigm of prejudice and racism in the privileged space of education: the school. As governed by LDBEN, ECA and their recent additions.

KEY-WORDS: Child education; African Tales; African Literature; Children's literature.

1. INTRODUÇÃO

Apesar da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual estabelece a obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial escolar verifica-se ainda uma visão imaginária de África pobre, miserável e selvagem como na obra de Edgar Rice (2014), onde Tarzan, um branco fora de do meio europeu, tira o protagonismo negro em questões pouco atuais do continente.

Certamente, por muito tempo houve uma indiferença a identidade negra como assim escreveu Eliane dos Santos Cavalleiro (1998, p.11):

[...] crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a que pertencem. Em contrapartida, crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo. Essas situações de discriminação, ocorridas na presença de professores, sem que estes interferissem, chamaram minha atenção. Os educadores não perceberam o conflito que se delineava. Talvez por não

saberem lidar com tal problema, preferiram o silêncio. Também me questionei sobre a possibilidade desse silêncio decorrer do fato desses profissionais compactuarem com as ideias preconceituosas, considerando-as corretas e reproduzindo-as em seus cotidianos.

Este trabalho propõe como objetivo geral dar voz à África Negra e, principalmente, apresentar as crianças, a riqueza cultural africana. Tendo como preambulo construir a identidade negra com autoimagem e autoestima positiva e, consequentemente, terá os seguintes objetivos específicos:

- Oportunizar às crianças da Educação infantil vivências na cultura africana, de modo a contribuir para a construção de um imaginário positivo do continente africano;
- Valorizar a identidade de crianças negras, na primeira infância, através da significação positiva de povos e de culturas negras;
- Oferecer aos alunos conhecimentos que lhes permitam buscar a superação do racismo e preconceito
- Educar as crianças, visando à igualdade racial;
- Incorporar os preceitos legais da educação para as relações étnico-raciais, os quais estão previstos na Lei nº 10.639/03.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996, p. 21), lei que organiza o sistema educacional brasileiro, a educação básica brasileira é "formada pela Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio" que determina o seguinte Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.8) em seu artigo 29:

[...] do ponto de vista legal, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Há dezoito anos foi implementado no Brasil a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas da rede pública e privadas de ensino fundamental e médio. Um marco de mudança nas questões raciais e uma oportunidade de ampliar a diversidade literária aos alunos em formação, uma perspectiva positiva para as relações étnico-raciais: afro-brasileira, africana e indígena. Nesse aspecto, essa lei abriu novas possibilidades no combate ao racismo e o preconceito, possibilitando a capacitação dos profissionais da educação com esta finalidade.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 48) afirma que "as desigualdades nas trajetórias educacionais das crianças e jovens negros nas diferentes etapas de ensino, bem como as práticas institucionais e preconceituosas determinam percursos educativos muitos distintos entre negros e brancos", infelizmente se verifica que as

práticas pedagógicas ainda são centradas nas elites brancas reproduzindo diferenças injustiças sociais.

Segundo Silva (2011) toda teoria e prática curricular devem levar em consideração "desigualdades sociais". E de comum acordo, O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 48 e 49) indica a seguinte proposta para Educação Infantil:

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação de personalidade, para a construção da inteligência e para a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços de privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação racial. Isso faz com que as crianças, desde muito pequenas compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizam a importância dos diferentes grupos étnico-raciais para história e a cultura brasileira.

Visto que a Educação Infantil tem como principais metas:

- Ampliar as experiências e as vivências do cotidiano das crianças;
- Arquitetar maneiras para que a criança entenda o mundo em que vive, em seus aspectos culturais e sociais, de forma que o critique e que o transforme;
- Criar condições saudáveis, harmoniosas e seguras, de maneira que a criança possa vivenciar as habilidades de interação, de participação e de convivência.

E ainda importante salientar que na Educação Infantil temos um tempo tenro e propicio para mudanças oportunas em todos os segmentos do cidadão em formação, principalmente, no que se referi aos valores étnico-raciais regimentados em anos de marginalização dos ex-escravos depois de cento e trinta e dois anos da Abolição da Escravatura por meio da Lei Aurea, de 13 de maio de 1888, assinado pela Princesa Isabel, pois com o fim da escravatura não houve acerto com centenas de negros, pelo contrário houve uma separação destes para locais afastados das cidades num processo de retrocesso da democracia e da república.

Todavia a LDBEN (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990) em seus aspectos e argumentos afirma que a escola deve propor diversos estímulos para que a criança, sujeito sócio-histórico-cultural, se desenvolva em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos, ético, sociais e psicológicos.

2.1 LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 119) "em algumas práticas se considera o aprendizado da linguagem como um processo natural, que ocorre em função da maturação biológica".

Depois da 'Rodinha de conversa' temos com um dos principais métodos de aprimoração da oralidade na Educação Infantil, a contação de histórias, que promove nas crianças menores: comunicação, criatividade, imaginação, ordem e ideias.

Segundo Barbosa (2010) após as crianças ouvirem, lerem, relerem, contarem e recontarem as histórias, estas passam a ter um valor significativo para elas, pois aprendem e se apropriam do mundo ao qual estão inseridas.

Mesmo que a criança não sabia ler é importante que o professor apresente o livro para as crianças desde cedo, para que estas possam explorá-lo de forma máxima ao interagir com suas páginas e capa: texturas, formas, tamanhos, cores, imagens, entre outros. “As diferenças que o significam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança” (COELHO, 2000, p. 29).

As histórias narradas, contadas, escritas e ilustradas nos livros proporcionam diferentes visões de mundo, ou seja, maneiras de viver e se relacionar com o outro na construção individual de identidade da criança. E “deve ser utilizada como veículo de informação e lazer para as nossas crianças, sendo assim, torna-se essencial para que aflorem futuros indivíduos com maior capacidade argumentativa, bem como com capacidade de interagir e modificar o meio em que vive” (SILVA, MARTINS, 2012, p. 8).

Soriano (1975 apud COELHO, 2000, p. 31) salienta que:

Ela pode não querer ensinar, mas se dirige, apesar de tudo, a uma idade que é a aprendizagem e mais especialmente da aprendizagem linguística. O livro em questão, por mais simplificado e gratuito que seja, aparece sempre ao jovem leitor como uma mensagem codificada que ele deve decodificar se quiser atingir o prazer (afetivo, estético ou outro) que se deixa entrever e assimilar ao mesmo tempo as informações concernentes do real que estão contidas na obra. [...] Se a infância é um período de aprendizagem [...] toda mensagem que se destina a ela, ao longo desse período, tem necessariamente uma vocação pedagógica. A literatura infantil é também ela necessariamente pedagógica, no sentido amplo do termo, e assim permanece, mesmo no caso em que ela se define como literatura de puro entretenimento, pois a mensagem que ela transmite então é a de que não há mensagem, e que é mais importante o divertir-se do que preencher falhas (de conhecimento).

2.2 LITERATURA AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para o trabalho com Literatura Africana na Educação Infantil é necessário flexibilidade e sensibilidade, uma vez que não existem fórmulas mágicas para o professor nem receitas prontas, pois cabe ao docente ser construtor da identidade cultural do aluno como Freire (2012, p. 42) cita:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não se pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-se na estreita e pragmática visão do processo.

Considerando sempre o respeito mútuo entre educando e educador, pois não existe cultura superior, o famoso

"dono da verdade absoluta", pois todos são eternos pesquisadores em movimento dialético e dinâmico, como indicou o teórico. "A necessidade de um mundo democrático não é eliminar as diferenças, mas conviver com elas de maneira pacífica e harmoniosa" (NASCIMENTO, 2008, p. 54).

Nossos educandos têm o direito de conhecer todas as culturas, sobretudo o conhecimento das culturas africanas e indígena que tanto contribuíram na construção da identidade do povo brasileiro, a identidade cultural nos faz pertencer a uma cultura, onde todos são vistos com igualdade de condições (SILVA, MARTINS, 2012, p. 3)

"Engajar a cultura africana como um recurso perenemente frutífero, e não como uma referência solta e sem embasamento." (KARENGA, 2009, p. 347). A cultura e história africana dizem respeito a toda a humanidade como brasileiros e seus descendentes diretos e indiretos.

E acima de tudo temos que apresentar aos educandos personagens de valor que contemplam a dignidade, a beleza, a honestidade e a coragem, pois a Cultura Africana é rica em tradição, música, vestuários, culinária, artesanato, magia, aventura, heróis, entre outros.

2.3 LITERATURA AFRICANA EM LINGUA PORTUGUESA

Depois de estabelecemos uma ponte entre literatura infantil e a literatura africana, precisamos estreitar este vínculo através do uso de nossa língua materna, ou seja, a língua portuguesa. No continente africano temos hoje cerca de cinco países que com Brasil e Portugal formam a Comunidade de Países de Língua Portuguesa que merece destaque na preservação e difusão da língua. Sem esquecer-se do Timor-Leste, país da Ásia, que faz deste conglomerado lusófono.

Se no passado tínhamos a língua portuguesa como europeia e língua de

Camões e Saramago, hoje a temos como língua brasileira de Chico Buarque de Holanda e Clarice Lispector, como também, língua moçambicana de Mia Couto, e ainda, língua angolana de Pepetela e Ondjaki...

A inclusão da Literatura Africana como conteúdo na educação brasileira norteia o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade afrodescendente como política de reparação no trabalho da diversidade como combate ao racismo e demais discriminações da sociedade em geral.

[...] nenhuma cultura se encontra a rigor em plenitude, não só porque há outras que contradizem sua autoridade, mas porque sua própria atividade formadora de símbolos, sua própria representação no processo de representação, linguagem, significação e constituição de sentido, sempre sublinha a pretensão a uma identidade originária, holística, orgânica (BHABHA, 1996, p. 2).

Outro fator, é que não se trata de qualquer produção em língua portuguesa que deverá ser estudada, mas sim aquelas autônomas, de expressão particular, única e não portuguesa, devido sua dupla complexidade e dupla natureza de literatura produzida pelo colonizado no idioma de seu colonizador. Ainda considerando as tradições ancestrais que estão cessando

revitalizadas diante das contribuições da antiga metrópole, reorganização e reorientação da cultura e do povo africano.

Fazendo um parêntese interessante, vamos observar um grande exemplo, de diálogo estabelecido entre os poetas africanos, especialmente os de Cabo Verde, e o poeta brasileiro Manuel Bandeira, que se pautou na valorização do cotidiano como meio de assinalar sua diversidade entre as nações, especialmente as de língua portuguesa, e na adoção de uma linguagem poética simples. É possível identificar as cinco características da lírica bandeiriana em paráfrases, paródias ou pela apropriação de algumas de suas passagens. Entre os principais exemplos, estão o poema Itinerário de Pasárgada de Oswaldo de Alcântara (1954) no qual é trabalhada a intertextualidade com o poema de Manuel Bandeira Vou-me embora pra

Pasárgada em que o poeta também é atraído pela utópica Pasárgada, e o poema de Ovídio Martins Antievasão, cujo eu-lírico rejeita essa terra utópica pelo amor à pátria.

Atualmente, as obras dos autores africanos de língua portuguesa se estabelecem como produção independente, com características marcadamente próprias e alguns de seus autores, como Mia Couto, Pepetela, José Eduardo Agualusa, José Luandino Vieira e Ondjaki, são internacionalmente reconhecidos. Todavia, a produção desses autores ainda é pouco conhecida pelo grande público no Brasil, em parte, devido à abordagem ínfima de sua literatura no ensino brasileiro e, em parte, ao limitado interesse do mercado editorial na publicação de suas obras, o que acarreta ainda maior dificuldade em se obter tanto material literário quanto crítico, limitando ainda mais o ensino que contribuiria para sua divulgação.

A literatura africana de expressão portuguesa oferece uma visão do negro e da África que foge da limitação dos estereótipos pejorativos, trazendo o negro no papel de protagonista, herói, sábio, fonte de conhecimento e de cultura, guerreiro e guardião da história de seu povo; permitindo, assim, que o leitor brasileiro descubra e redescubra a diversidade cultural que forma o continente africano e que está entranhada em suas próprias raízes ancestrais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que há muito a ser feito pelas instituições educacionais a fim de mudar trezentos anos de escravidão no Brasil e abrir caminhos para novos saberes e novas práticas pedagógicas, onde temos um continente todo a ser reconhecido sem dominação e opressão de seus principais personagens, de vários países com protagonistas negros, de várias tradições e de várias culturas, além da vasta fauna e imensa flora, de hidrografia e de geografia próprias.

Isto posto, conhecer a produção literária dos países africanos lusófonos, com seu conteúdo de afirmação de sua africanidade, de orgulho por sua ancestralidade e o papel desta como instrumento de redefinição do lugar do negro no mundo, é um meio de resgatar as matrizes culturais africanas e de ressignificar o que é a África e o que é ser negro para o afrodescendente brasileiro.

A superação das desigualdades raciais deve começar na educação infantil,

por exemplo, pela contação de histórias que nos anos iniciais da educação é um meio transformador e de desenvolvimento da linguagem oral das crianças pequenas e, consequentemente, estimula nelas criatividade, imaginação, o faz de conta, entre outros. Enquanto desperta diversidade de ideias, palavras, cores, formas, magia e encanto sobre a história da África.

Precisamos tomar o cuidado para que o trabalho sobre o continente africano não esteja presente na sala de aula apenas como modismo, não podemos impulsivamente fazer este trabalho, esperando um momento de iluminação divina, pois este é um universo imenso e complexo, o qual deve ser estudado cuidadosamente. Impedindo assim, uma abordagem folclórica desta temática para que não sejamos meros reprodutores de informações de documentários sem considerar o significado e origem das práticas culturais cotidianas.

Segundo Vansina (1982, p.146), "Todo grupo social tem uma identidade própria que traz consigo, um passado inscrito nas representações coletivas de uma tradição, que o explica e o justifica". O negro não pode ser visto como um ser humano sem cultura, sem linguagem, sem religiosidade, sem identidade, pôr num passado ter sido trazido da África como escravo.

Diz o proverbio africano "é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança". Isso significa que é preciso mais que uma sala de aula e suas paredes na educação.

Ao refletirmos sobre a importância dos africanos e afrodescendentes para a formação de nossa cultura, estaremos a caminho para o fortalecimento da autoestima de todos os afro-brasileiros e de todos os brasileiros em geral, pois realmente somos um povo mestiço.

Reconhecer os autores africanos lusófonos romperam com os padrões estéticos e temáticos da metrópole, mesmo que ainda escrevam na língua do colonizador, utilizaram a literatura como instrumento de autoconhecimento e de fortalecimento da autoestima nacional, rompendo com a imagem de servidão, submissão e de incapacidade de falar e agir por si próprio que era atribuída aos negros. A devida forma de nossos afrodescendentes crescerem sem a mensagem dominante da visão dominante de maneira inconsciente.

A África não pode ser mais entendida como uma unidade cultural, textos meramente informativos, de conhecimentos rasos e superficiais.

Devemos junto com os alunos refletir e valorizar os grandes nomes de personalidades negras que fizeram e fazem diferenças, lembrando, recordando e disseminando sobre as principais datas do calendário Afro-brasileiro. Nossa cultura é fortemente influência dos povos africanos no Brasil por meio da história, religião, alimentação, música, dança, etnia, costumes, cultura etc.

Se faz necessário lembra também que a estética do negro tem sido explorada nas edições de livros para a infância, principalmente, a cor da pele e o tipo de cabelo: crespo. Esquecendo-se que há povos brancos e árabes no continente africano e que a identidade dos africanos não fique presa a determinados traços de pele

e de cabelo.

Claro que a literatura infantil tem suas raízes na oralidade folclórica de diferentes povos como os contos de fadas, isso é um movimento natural mundial que não é diferente no Brasil. E que traz a nossa literatura infantil um nascer e uma consolidação com traços extremamente folclóricos nacionais, além de várias culturas: indígena, africana, europeia, oriental. Monteiro Lobato, um dos seus primeiros articuladores foi genial ao inaugurar uma literatura voltada às nossas origens e ao que há de mais autêntico no hibridismo cultural do qual fazemos parte.

O hibridismo cultural é um processo de negociação cultural, um modo de apropriação e, também, de resistência ao que é predeterminado. E o que nos diz Bhabha, ao citar Nelson Mandela, que quando estava em guerra realizou a negociação que "é a alma da política. Negociamos até mesmo sem saber que o fazemos: estamos sempre negociando em qualquer situação de antagonismo ou oposição política." (BHABHA, 1996, p. 5).

Na escola está negociação está ligada a difusão do conhecimento, no espaço privilegiado do saber é nossa missão promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade para tanto deve-se partir de temáticas significativas, que propiciem condições para que os educandos desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas que ajudaram e ajudam a constituir a cultura e formar a nação brasileira; pois, o preconceito e o racismo são formas de violência. A violência só pode ser vencida com esclarecimento e diálogo.

Temos que por fim no mito da democracia racial que já foi indicada como sinônimo de conceito de distinção de grupos, diferença raças e diversidade sem considerar particularidades dos sujeitos, suas histórias e, principalmente, culturas.

Estimular de forma natural a leitura de livros como: "Menina Bonita de Laço de

Fita" de Ana Maria Machado; "As Tranças de Bintou" de Sylvane Anna Diouf;

"Meninas Negras" de Madu Costa; "A Bonequinha Preta" de Alaide Lisboa de

Oliveira entre outros. E ainda ouvir espontaneamente músicas como: "Zumbi" de

Jorge Ben (1974); "Raça" de Milton Nascimento (1976); "Rodésia" de Tim Maia

(1976); "Sorriso Negro" de Dona Ivone Lara (1981); "Pretobrás" de Itamar Assumpção (1998) entre outras.

A literatura infantil brasileira ainda faz papel de colaborada no processo de ensino-aprendizagem das grandes massas em fase de escolarização que ultrapassa atualmente o aspecto informativo e de entretenimento, sendo forte fonte de formação, depois da linguagem digital.

A rede de internet cresce em longa escala na interação de todos, mas não substitui a escola na aprendizagem, infelizmente verifica-se que diante da pandemia Covid 19 houve um grande comprometendo nos resultados dos alunos em casa por conta das medidas de proteção que devem ser tratados nos próximos anos por conta de novas politicas educacionais públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BHABHA, H. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 6, p. 34-41, 1996. Entrevista concedida a Jonathan Rutheford por HomiBhabha.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá Outras Providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 12 dez. 2021. _____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo, V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana. Brasília:

SECAD/MEC, 2004.

_____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: SECAD/SEPPIR, 2009.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo. V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. BURROUHTS, E. R. Tarzan. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2014.

CAVALLEIRO, E. S. Do silêncio do lar ao silêncio escoler: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

COELHO, N. N. Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, M. Meninas Negras. 2. Ed. São Paulo: Mazza Edições, 2010.

DIOUF, S. A. As Tranças de Bintou. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

KARENGA, M. Introduction To Black Studies. Los Angeles: University Of Sankore Press, 2009.

MACHADO, A. M. Menina Bonita de Laço de Fita. São Paulo: Ática, 2011. NASCIMENTO, E. L. (Org.) Uma abordagem epistemológica inovadora. Coleção Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, V. 4. São Paulo: Selo Negro, 2009.

OLIVEIRA, A. L. D. A Bonequinha Preta. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.

Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, E. S.; MARTINS, I. C. Literatura Infantil, história e diálogos interculturais: cultura afro-brasileira. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense, V. 1, Paraná: Secretária da Educação, 2012. Disponivel em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_p de/2012/2012_fafiuv_port_artigo_edsoneia_de_souza.pdf> Acesso em: 12 dez.

2021.

SORIANO, M. Guide de Littérature pour la Jeunesse. Paris: Flamamrion, 1975.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (coord.).

Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982.

UM DESAFIO HISTÓRICO: A TENTATIVA DE RECONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO NEGRO POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

DAYANE FLEMING OLIVEIRA ANASTACIO

RESUMO

Este artigo parte do pressuposto de que os livros de literatura infantil são aliados importantes para avançarmos em relação a uma modificação na visão arraigada socialmente que coloca os negros em uma posição de inferioridade em relação aos brancos. Acredita-se que a literatura está entrelaçada ao contexto histórico e, além disso, interfere na constituição da identidade das crianças, de modo a influenciar seus princípios e modos de agir em relação a si e ao seu próximo.

Visa-se nesse artigo analisar como os negros ao decorrer do tempo foram retratados na literatura infantil.

Palavras-Chave: Questões raciais; Literatura infantil; O negro na literatura infantil.

INTRODUÇÃO

Os negros carregam ao longo da história do nosso país o peso de um racismo estrutural. Mesmo após a abolição da escravatura a imagem de inferioridade os acompanhou durante anos, sendo hoje uma lista constante para combatê-la.

A sociedade fundada na desigualdade social, cria estereótipos a partir de um padrão de beleza que é fundamentado no branco, de boas condições socioeconômicas, a partir do ideal propagado pelos colonizadores europeus. Consequentemente, a mídia, os livros didáticos e os de literatura infantil durante muito tempo refletiram esses preconceitos. Assim sendo, os negros apareciam como como personagens secundários, ocupando posições de serviçais ou como bandidos. O objetivo dessa pesquisa é percorrer pela história do negro na literatura infantil, com o intuito de compreender a abordagem de sua imagem ao decorrer do tempo. Como metodologia foi utilizada

uma revisão bibliográfica com base em uma pesquisa de livros e artigos científicos, que discorrem sobre os reflexos das relações étnico-raciais na literatura infantil e com base nas legislações que surgiram com o objetivo de combater essas desigualdades e os efeitos catastróficos do racismo.

Vale pontuar que, a literatura foi escolhida como um meio ideal para essa pesquisa pois se acredita que ela

coloca algumas questões para reflexão: a primeira delas é pensarmos a linguagem literária como instituinte da realidade, sem que haja entre ambas quaisquer relações de anterioridade. A segunda é que, em se tratando de um campo atravessado pelas relações de poder, as convenções literárias são padrões de escrita estabelecidos historicamente, cujo processo de constituição envolve tensões em torno de concepções diferenciadas de história e de literatura (PEIXOTO, 2006, p. 158 apud SILVA; LIMA, 2012, p. 11).

Por conseguinte, a literatura constitui-se como uma fonte para a "enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternidade das identidades" (Ibidem).

A LITERATURA INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

À luz de Peres, Marinheiro e Moura (2012) é possível afimar que os primeiros livros para crianças começaram a ser produzidos no final do sec XVII e durante o séc XVIII, momento em que historicamente começou a se considerar o período da infância e a ter concepções próprias desse período da vida, pois até então não havia distinção de períodos, e as crianças eram enxergadas como uma espécie de adultos mirins, não usufruindo de direitos próprios.

O berço da literatura infantil foi a França, no Brasil iniciou-se apenas com a Proclamação da República. Essa literatura infantil originou-se das fábulas, as quais a princípio foram pensadas para adultos "com fim de ensinamento morais, sociais, religiosos e políticos" (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.3). Nesse início, as imagens das crianças apareciam nas produções de forma estereotipada estando condicionada a comportamentos, sejam eles exemplares ou negligentes, ligados aos conceitos de "bem/mal, certo/errado, felicidade/infelicidade, belo/feio" (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.8). Apenas com Monteiro Lobato surge uma nova fase da Literatura Infantil, pois ele dá voz às crianças, trazendo seus questionamentos e uma linguagem coloquial, fugindo assim do padrão pedagógico de cunho autoritário e extremamente formal até então utilizado.

É comprovado pelos diversos estudos no qual esse trabalho se pauta que a produção literária e suas características estão atreladas às práticas sociais de cada época e transmite a herança cultural. Recentemente, surgiram questionamentos em relação a obra de Monteiro Lobato, afirmando ter abordagens racistas. Fato é que, os textos por ele escritos são reflexos do momento social em que foi escrito, dessa forma, trazem traços de um olhar de um homem aristocrata, impregnado

dos reflexos de uma sociedade recém saída da escravidão. Assim sendo, para discutir atualmente nas escolas as obras de Monteiro Lobato, é de suma importância que haja uma contextualização do momento em que foram escritas.

A identidade é construída em diálogo com a cultura, entende-se aqui identidade com a definição trazida por Barone (2007, p. 114), como a "representação que temos de nós mesmos, que garante sentimento de coesão e de existência". Dessa forma, a literatura tem impactos significativos na formação da identidade dos indivíduos, influenciando na formação intelectual e sócio-psíquica, ajudando na formação de um estilo próprio e na constituição da personalidade, servindo assim como agente de formação (COELHO apud SILVA; LIMA, 2012, p.15).

O que mais se destacou na literatura infantil e ainda hoje tem seu impacto sobre as gerações são os "Contos de fadas". Esses surgiram na Europa e estão sempre pautados em um "modelo humano ideal" representado por um "jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo" (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012, p.8). Esse modelo gera conflitos na formação da criança negra, a qual não consegue se identificar com o mesmo, uma vez que, suas características fenotípicas distoam das que aparecem nesses contos. Assim sendo, não há um ato de racismo explícito nesses contos, mas sim implícito na ausência da imagem do negro e na defesa de um padrão de beleza. Essa constatação não pretende descartar os contos tidos como clássicos, mas chamar atenção para importância de colocá-los em situação de igualdade com outras obras que dignificam os negros (PERES; MARINHEIRO; MOURA, 2012).

BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA

A discussão sobre a inclusão da temática sobre a cultura afro-brasileira e africana tem ocupado um espaço mais significativo no cenário educacional após a Lei 10.639/03, a qual reconheceu os negros como sujeitos históricos dignos de terem o reconhecimento de sua cultura, pensamentos e ideias como constituintes da formação da sociedade brasileira. Fazendo um recorte na amplitude dessa temática, o presente artigo tem como objetivo compreender as diferentes etapas históricas de representação do negro pelo viés literário. Convém, portanto, fazer um breve percurso histórico.

Sob a luz de Gouvêa (2005) pode-se afirmar que nas primeiras décadas do século XX predominou no nosso país um ideal civilizatório ligado diretamente a uma visão eurocêntrica, consequentemente, mesmo após a abolição da escravidão, o negro ficou à margem da sociedade. Dessa forma, nesse período,

> Os negros e as negras foram retratados nas histórias infantis como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como c]oadjuvantes da ação (...). Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa (...). (PARREIRAS, 2007, p.43 apud SILVA; LIMA, 2012, p. 11).

Apenas a partir da década de 1920

o negro começou a ser personagem mais presente na literatura infantil. Todavia, sua imagem ainda nessa época era muito marcada pelo seu passado escravocrata, consequentemente, repleta de representações estereotipadas. Os negros foram considerados, com base em uma cadeia evolutiva apregoada pelos homens brancos, como em uma fase intermediária entre o ser humano e o animal, por isso, eram descritos de forma animalizada. Por conseguinte, sofriam uma constante inferiorização, que se refletia através de uma incessante tentativa de "embranquecimento" dos personagens. Assim, "temas e questões latentes na nossa sociedade que marcam a trajetória dos afro-brasileiros, como a escravidão, racismo e construção de estereótipos, são salientados nas obras literárias destinadas ao público infantil e juvenil" (SOUZA; SODRÉ, 2011).

De acordo com Jovino (2006), esse quadro só passa por um processo de transformação a partir de 1980, momento no qual alguns personagens negros passam a ser mostrados como capazes de enfrentarem os preconceitos. Em uma perspectiva de resgate da identidade racial começa-se a ter indícios de um rompimento com o modelo de desqualificação dos povos afro-brasileiros.

Em 1990 há uma movimentação que resulta na "Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien", a qual foi elaborada com o intuito de universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Esse movimento influenciou de modo geral a produção literária para infância. Iniciou-se então, uma preocupação em aceitar os seres humanos que historicamente foram excluídos, dentre os quais convém destacar os negros.

A perseverança nessa trajetória de lutas e reivindicações em prol das questões étnico-raciais resultou na promulgação da Lei 10639/03, que visou favorecer o reconhecimento positivo da identidade e a "valorização da cultura afro-brasileira nos diferentes âmbitos educativos". (SOUSA; SODRÉ, 2011, p. 8).

Todo esse processo histórico apresentado gerou um cenário efervescente o qual foi propício para a produção de algumas produções científicas.

TRABALHOS ACADÊMICOS QUE CONTRIBUIRAM COM A ANÁLISE DA ABORDAGEM DOS NEGROS NA LITERATURA INFANTIL

O primeiro trabalho que vale ser citado é o artigo de Gouvêa (2005), publicado no periódico "Educação e Pesquisa". Nesse Artigo, a autora analisa dezessete livros de literatura infantil com mais de uma edição no decorrer das três primeiras décadas do século XX. Ao realizar a análise Gouvêa observa a existência de uma centralidade da temática racial. Trata-se de um período de tentativa de construção da identidade brasileira, processo no qual, tenta-se resgatar as raízes do povo brasileiro e integrar as diferentes raças. Porém, mesmo diante dessa tentativa de resgate, a autora constatou que os livros estudados continuaram a colocar os personagens negros em situação de submissão, o que apenas serviu para perpetuar sua marginalização social.

Em segundo lugar, é importante fazer menção à dissertação de mestrado de Jovino (2012), intitulada "Programa Na-

cional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros e a construção da identidade étnico-racial". A referida autora realizou uma pesquisa com o "objetivo de analisar a presença do personagem negro nos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010" (p.11). Jovino utilizou-se desses livros como parâmetros de análise, mas propôs uma pesquisa de cunho etnográfico, na qual buscou compreender como os alunos do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental I viam a presença do negro na literatura infantil. Ao ir a campo a autora trabalhou com quatro dos oito livros com personagens negros propostos pelo PNBE, além desses, ela utilizou mais quatro livros não propostos pelo governo. Esse número foi delimitado pela oferta do acervo da escola pesquisada. Após todo o processo investigativo, Jovino também chegou à conclusão de que nesses livros havia uma construção negativa da identidade negra, pois os negros ainda ficavam à margem, aparecendo nas histórias, na maioria das vezes, como coadjuvantes, ou então, são associados à dor e a pobreza.

Toledo (2006), procurou analisar "como os contos infantis trazem ou não, contribuições para a identidade das crianças na relação com os livros infantis". Para isso, ela tomou como "instrumento duas histórias infantis, sendo uma clássica e outra específica para o trabalho com etnia". Após abordar essas histórias com as crianças e pedir para elas elaborarem uma história a autora chegou à conclusão de que as crianças negras têm uma ideia racista a respeito de si mesmo, de modo que, pautam-se constantemente na ideologia do embranquecimento e negam a si.

Por fim, Santos (2002) em "Personagens negros em Monteiro Lobato: rótulos e preconceitos", como nos indica o título, analisou algumas obras de Monteiro Lobato com o objetivo de "entender a imagem do negro, suas relações e características psicossociais veiculadas nestes instrumentos de comunicação". Mais uma vez, constatou-se a presença de estereótipos na retratação dos personagens negros.

Como é possível perceber, todos esses trabalhos embora tenham sido elaborados em anos diferentes e abordem épocas e obras distintas chegam sempre à mesma conclusão, a de que o personagem negro durante muito tempo foi representado como um ser à margem da sociedade, cuja imagem é repleta de negatividade e estereotipia. Nesse contexto as crianças negras não se identificavam com a sua condição étnico-racial, o que, de certa forma, contribui para que elas não tomem consciência da sua condição social e fiquem submissas, sem reivindicar os seus direitos.

Historicamente, em nossa sociedade, o negro carrega essas marcas, todavia, a legislação apregoa mudança nesse quadro, buscando inserir uma abordagem que reconheça a cultura africana e o quanto essa influenciou na formação do povo brasileiro. É imprescindível reconhecer e respeitar sua cultura e seus valores e apreender o quanto dela temos nos apropriado. Para que essa mudança seja possível é essencial que a retratação dos personagens negros na literatura infantil passe por um processo de mudança de modo a contribuir para um processo positivo de construção da identidade das crianças negras.

O INÍCIO DA MUDANÇA

Um dos livros mais conhecidos e que traz como personagem principal uma criança negra é o intitulado: “Menina Bonita do laço de fita”, produzido por Ana Maria Machado e publicado em meados de 1980 pela editora Melhoramentos e atualmente pela Ática, traz a história de um coelhinho branco que admira e que quer ser “preto“ igual sua vizinha, uma menina muito bonita que usa laço de fita. Ao decorrer do livro a menina levanta várias hipóteses divertidas que são testadas pelo coelhinho, o qual tenta adquirir a cor preta, sem sucesso. Ao final do enredo a mãe da menina explicalhe que a origem de sua cor é devido à genética, atrelada aos seus ancestrais. A personagem é apresentada em atividades cotidianas valorizadas socialmente, tais como dalçar balé, ler e desenhar. Observa-se portanto, que de modo geral esse livro valoriza o fenótipo da personagem, o que contribui para autoestima e para que haja uma identificação positiva das crianças negras que o leem (DEBUS, 2010). Se analisarmos criticamente é possível, porém, verificar que a menina não tem um nome, fato que, revela-se como um aspecto negativo do ponto de vista da valorização da identidade da personagem negra (SILVA, 2015).

Sob a luz do trabalho desenvolvido por Souza e Sodré (2011) é possível apreender que a representação do negro passou a ter uma representação na perspectiva de empoderamento nas obras editadas após 2004, momento em que já estava em vigência a Lei 10.639/03. Os livros analisados pelas autoras supracitadas e que valorizam a identidade afro-brasileira são: “Os tesoutros de Monifa (2009), Betina (2009), Bruna e a Galinha D’Angola (2009), Os Ibejis e o Carnaval (2010) dentre outros seis que são releiutras de contos/lendas africanos” (SOUZA;SODRÉ, 2011, p.14).

Ainda com base no artigo de Souza e Sodré (2011) é possível apreender que no livro Betina há destaque para as tranças da personagem, a qual é feita pela avó, acompanhada das histórias de representatividade delas diante do povo negro. Tranças essas que também eram elogiadas pelas companheiras de escola e que simbolizavam uma técnica transmitida de geração em geração. Em Os tesouros de Monifa essa questão do cabelo também é valorizada nessa perspectiva de transmissão de valores entre gerações. Essa história conta sobre um tesouro que Monifa recebe no dia de seu aniversário, trata-se de uma caixa com os escritos de sua tataravó que era escrava e que deixou em seus registros histórias de resistências. Ao decorrer da obra é possível perceber que no embalo das histórias há modificações nos penteados que refletem rituais intergeracionais, assim como ocorre em Betina.

No livro Bruna e a Galinha D’Angola novamente aparece uma avó que conta a neta histórias do passado. Bruna vivia muito sozinha e a história que ela “mais gostava era a do panô da Galinha da Angola, a Conquém” (SILVA, 2015, p.37). No dia de seu aniversário ela ganhou de presente uma galinha Conquém, a qual foi motivo da sua diversão e a das suas vizinhas. A galinha auxiliou a encontrar um baú com um outro panô de histórias, essas eram sobre a criação do mundo, as quais também começaram a ser contadas

pela avó a todos da aldeia. Por fim, a galinha some, mas a encontram chocando ovos, que resultam em uma galinha d'Angola para cada menina da aldeia (SILVA, 2015).

Como é possível constatar os livros O tesouro de Monifa, Betina e Bruna e a Galinha D'Angola trazem como personagens meninas que aparecem em situações cotidianas comuns e não mais em posição de subalternidade. Nesses livros notou-se não haver uma perspectiva moralizante, mas são livros que dialogam com a concepção atual de criança como um ser inteligente, sujeito de direitos que tem vez e voz. Essas obras buscam valorizar a cultura africana, seus fenótipos, os colocam em posições protagonistas, quebrando assim estereótipos e combatendo o racismo. Esses livros valorizam o cabelo, o qual é marcante na identidade africana, e que historicamente foi um dos maiores alvo dos preconceitos e atos de bullying praticados contra as meninas negras, devido aos padrões estéticos serem pautados na imagem do europeu. As obras supracitadas exaltam o cabelo como belo, tendo em vista levar em consideração o fato de o cabelo crespo ser uma forte marca identitária das crianças negras.

A valorização dos traços fenotípicos das negras das históricas permitem reforçar positivamente a identidade das leitoras, contribuindo para que se aceitem de modo a ressignificar a história pejorativa perpetuada por longo período. Essa literatura infanto-juvenil voltada ao reconhecimento cultural visa contribuir como política afirmativa para minimizar as injustiças raciais vivenciadas.

É notável também a importância dada à transmissão dos conhecimentos, princípios e valores do povo africano sendo perpetuado através das histórias que são contadas às personagens das obras em destaque. Além disso, é imprescindível citar que essas histórias míticas podiam:

> trazer muitos exemplos para a vida cotidiana, incluindo lições sobre o mistério da natureza humana. São histórias que, aprendidas, serviam e ainda servem para dar continuidade à tradição, à cultura e aos sonhos de um determinado grupo de indivíduos ou de uma sociedade (MACHADO apud SILVA, 2015, p.38).

Por fim, na obra intitulada Os Ibejis e o carnaval, a qual é narrada pela avó de Larissa e Neinho, que apresenta o carnaval como uma das festas brasileiras mais importantes e coloca-se o negro como protagonista dessa festa. Além do carnaval essa obra traz elementos simbológicos como os religiosos. Assim sendo, tanto a festividade quanto a religiosidade de matriz africana "se fazem presentes, reportando à ancestralidade, à memória e à africanidade" (SILVA, 2020, p.378).

Para combater os ideiais eurocêntricos é imprescindível investir cada vez mais em leituras que valorizem a diversidade do nosso país. Como é possível apreender em algumas obras que representam o negro já houve um processo importante de valorização, entretanto, em toda abordagem, sejam elas com uma abordagem mais positiva ou as dotadas de estereotipia é imprescindível que haja uma contextualização do cenário em que foram produzidas, já que, a abordagem é reflexo das concepções sociais da época de produção

de cada obra literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho analisou a partir de uma revisão bibliográfia de autores que trazem a discussão acerca de como ocorre a abordagem do negro na literatura infantil. A partir do que foi elucidado é possível constatar o quanto a literatura tem impacto na formação da identidade, de modo que ao ler, a criança pode ou não sentir-se representada e se identificar com a abordagem estabelecida.

Durante muitos anos, devido às marcas de um passado escrovacata os negros ficaram à margem da sociedade e isso não foi diferente na literatura infantil,uma vez que, essa é reflexo do que é apregoado em cada época pela sociedade, reflete sua cultura, seus princípios, seus ideias. E aqui, tratamos em concomitância de dois públicos que durante alguns períodos tempo foram desconsiderados, anulados, que são as crianças e os negros.

Todavia, ao transcorrer da história da sociedade, a criança foi ganhando espaço e sendo enxergada como sujeito de direitos e as obras literárias voltadas a ela foram deixando de ter um caráter moralizante e a colocando em situações cotidianas e considerando as peculiaridades dessa etapa da vida. Da mesma forma, a abordagem do negro, conforme foram surgindo as leis, em especial a Lei 10639/03, a abordagem nas horas foram se preocupando em valorizar a imagem do negro.

Verdade é que ainda temos que avançar muito em relação à representatividade do negro na literatura, pois muitos trabalhos acadêmicos que foram realizados após 2003 e que analisaram livros após esse ano ainda encontraram muitos reflexos de preconceitos, muitas vezes mais velados, mas presentes. Entretanto, também é notável o esforço de alguns autores para valorizarem a imagem, a cultura, os valores do povo afro-brasileiro.

A partir da análise das histórias postas em questão nesse trabalho é possível constatar que as mesmas retratam o empoderamento dos afro-brasileiros a partir da literatura infanto-juvenil que passou a trazer visões de valorização dos negros desde sua aparência até sua cultura contribuindo assim para evitar estanques identitários. Precisamos, entretanto, ainda avançar no sentido de ter uma maior quantidade dessas obras e também na abordagem no que tange à perspectiva de um diálogo intercultural, valorizando as relações étnico-raciais e não somente o negro em situações isoladas.

A mudança no cenário literário em prol de abordagens que empoderem as crianças negras, certamente contriuirão de forma positiva para a constituição da identidade delas. Ademais, essas obras literárias também contribuirão de forma significativa para que as mesmas:

> sejam despertadas para o mundo da escrita e da leitura vendo sua cor, sua história, sua cultura, suas características sendo representadas de forma positiva. E, por outro lado, estimulam as crianças brancas a compreender e respeitar as diversidades (CASTILHO apud SILVA, 2015, p. 31).

A HISTORICAL CHALLENGE: THE

ATTEMPT TO RECONSTRUCT THE IMAGE OF THE NEGRO THROUGH CHILDREN'S LITERATURE

ABSTRACT

This article is based on the assumption that children's literature books are important allies to move forward in relation to a change in the socially ingrained view that places blacks in an inferior position in relation to whites. It is believed that literature is intertwined with the historical context and, in addition, interferes in the constitution of children's identity, in order to influence their principles and ways of acting in relation to themselves and their neighbors.

This article aims to analyze how blacks were portrayed in children's literature over time.

Keywords: Racial issues; Children's literature; The black in children's literature.

REFERÊNCIAS

BARONE, Leda maria Codeço. Literatura e construção da identidade. In.: Revista Psicopedagogia, São paulo, v.24, n.74., p.110-116, 2007.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. In.: Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 1, 191-210, jan./jun. 2010.

GOUVÊA, Maria Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

JOVINO, Ione. Literatura Infanto -juvenil com personagens negros no Brasil. In:

LOPES, Naiane Rufino. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnicoracial. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília: São Paulo, 2012.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289 – 300, maio/ago. 2004.

PERES, Fabiana Costa; MARINHEIRO, Edwylson de Lima; MOURA, Simone

Moreira de. A literatura infantil na formação da identidade da criança. In: Revista eletrônica pró-docência, UEL, Londrina, edição nº1, vol.1, jan-jun.2012. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope. Acesso em: 02. Nov. 2020.

SANTOS, Kelly Cristina Pessanha. Personagens negros em Monteiro Lobato: rótulos e preconceitos. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2002.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org). Literatura Afro-brasileira. Salvador: Centro de estudos afro - orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SILVA, Benvinda Domingues da; LIMA, Maria Cecília de. A importância dos contos infantis na constituição da identidade do negro. In: FILHO, Guimes

Rodrigues, BERNARDES, Vânia Aparecida Martins; orgs. Educação para as relações étnicoraciais: outras perspectivas para o Brasil. Uberlândia, MG: Editora Gráfica Lops, 2012.

SILVA, Jucimara Gomes da Silva. Identidade étnico-racial na literatura infantojuvenil: Bruna e a galinha d'Ângola e menina bonita do laço de fita. Monografia de curso de especialização em Educação das Relações étnico-raciais – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Eva Aparecida da. Educação, escola e relações étnico-raciais: uma aproximação da literatura infanto-juvenil. In: Verbo de Minas, Juiz de Fora, v. 21, n. 37, p. 363-386, jan./jun. 2020.

SOUSA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental. Relatório Anual Puc; Rio de Janeiro, 2011.

TOLEDO, Lucia Helena Aires. Criança negra e literatura infantil: (des) construção da identidade. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

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 imaginação 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, potenciali-

dades, 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, reinven-

ta, 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 para 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 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 estão 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 cultu-

ra 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”.

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 de a criança ter seu projeto de brincadeira.

A saber, até os dois anos a exploração sensório-motor (se desenvolve através 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 especificas, 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 narrativa 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 reproduzem 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 Pedagó-

gica. 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-doshttps://www.multiatual.com.br/2020/08/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras.htmljogos-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-aprendizagemhttps://novaescola.org.br/conteudo/118/educa%E7%E3o-infantil-lugar-aprendizagem-creche-preescola/creche-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-dahttp://www.obrasill.com/

educacao/teorias-da-aprendizagem/teoria-daaprendizagem-socio-historica-de-vygotsky/%3eaprendizagem/teoria-daaprendizagem-socio-historica-de-vygotsky/> Acesso em: 11 de abril de 2021.

A LITERATURA POÉTICA E A EXPRESSÃO DA AUTORIA DE JOVENS ESTUDANTES: UM ESTUDO DAS AÇÕES, TEXTOS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS FEITOS POR ESTUDANTES DE UM PROJETO DE LITERATURA EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DA ZONA LESTE DE SÃO PAULO

EDUARDO GOMES DE SOUZA

RESUMO

O objetivo do presente artigo é analisar os registros fotográficos e textos de autoria dos estudantes inseridos em um projeto de literatura de uma escola pública municipal da região do Aricanduva na Zona Leste de São Paulo, afim de debater a importância da literatura e a metodologia dos saraus e slams poéticos na formação das subjetividades de jovens dos anos finais do ensino fundamental entre 2017 e

2019. Como objeto de análise, além das fotografias registradas pelos próprios estudantes para a elaboração de um portfólio do projeto, também traremos à baila, como suporte, os textos autorais dos estudantes. Para tanto, o presente estudo se debruçará sobre esses registros considerando-os como discursos na perspectiva bakhtiniana. Dessa forma, procuraremos desvelar as experiências cognitivas, afetivas e corporais dos estudantes inseridos no projeto, alguns dos "paradigmas indiciários" de aprendizagens, seus valores identitários centrais e periféricos e os valores éticos e estéticos subjacentes à formação literária através da análise de suas produções (poemas, crônicas, contos, performances, artes visuais e, principalmente, fotografias)

Palavras-chave: literatura e educação; educação em direitos humanos; saraus periféricos; slams poéticos; letramentos; juventudes e escola

"Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco" (Paulo Freire – Pedagogia do oprimido)

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se estuda a importância de uma abertura curricular das escolas para as expressões das culturas juvenis das classes populares. É consenso entre os educadores progressistas que a escola contemporânea tem que incorporar aos projetos pedagógicos as diversas culturas juvenis. Isso, porém, não tem a ver com as ideologias neoliberais que atraem as culturas das classes populares para conquistá-las e domesticá-las. Também não se trata do que os mais

conservadores acusam os educadores progressistas: de aceitar a "cultura dos estudantes" como a única cultura escolar possível e ignorarem a cultura escolar e os objetos de conhecimento da cultura dominante. Não se trata disso.

Trata-se, sim, de dialogar com a realidade dos estudantes, de propor intersecções entre as diversas culturas e possibilitar trocas entre os diversos conhecimentos e culturas que se entrecruzam na nossa sociedade (popular, escolar, científico, de massas). Em outras palavras, não se trata de escolher uma cultura em detrimento da outra, mas sim de não se colocar de maneira preconceituosa diante de uma cultura, encarando-a como "simples" ou "primitiva" por ser popular. Nas palavras de Eduardo Garcia (2009), "uma definição equivocada e preconceituosa é que o conhecimento cotidiano é um saber prévio à instrução. Que tem sentido naquelas etapas da vida em que ainda não se pode ter acesso ao conhecimento científico, ideia sintetizada com a crença de que a sabedoria própria do 'sentido comum' é primitiva e pouco racional". Podemos encontrar uma chave para superar essa dicotomia nos pressupostos do dialogismo freiriano: "não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabelece uma relação dialógica permanente". (FREIRE, 2016, p. 77)

A escola, portanto, tem o dever ético de dialogar com as diversas culturas que incidem sob os jovens e que por eles são produzidas e reproduzidas, não para concordar ou legitimar as suas ideologias a todo custo, nem para domesticá-las, mas sim para estabelecer uma "relação dialógica permanente". Essa dialogicidade mostra-se cara aos processos de aprendizagem e cara aos processos de formação de jovens estudantes, pois o "conhecimento escolar é determinado pela integração das contribuições de várias marcas referenciais, além do conhecimento científico, por isso temos que centrar a incompatibilidade não entre o científico e o cotidiano, mas entre o simples e o complexo" (GARCIA, 2009). Considerando isso, o presente estudo vai investigar em um projeto escolar a presença de uma das expressões das culturas juvenis mais latentes e potentes na contemporaneidade que se convencionou chamar de cultura hip-hop das periferias brasileiras.

O "guarda-chuva" da cultura hip-hop é abrangente em suas linguagens artísticas e tem se mostrado, desde o final da década de 80, como aglutinadora e potencializadora de conhecimentos, ideologias, costumes e valores éticos e estéticos entre os mais jovens. A cultura hip-hop, sem dúvida, poderia contribuir com essa relação dialógica entre "cultura científico-escolar" e "cultura juvenil", porém ela é vista com maus olhos pelos currículos escolares e enviesada pelos mais preconceituosos que a adjetivam como "coisa de bandido" ou, pelos mais elitistas, como "expressão cultural sem valor estético" ou "sem valor escolar" ou ainda, pelos mais conservadores, a enxergam como uma "apologia à violência". Isso traz grandes impasses e dificulta a penetração dessas linguagens e culturas nos currículos escolares e, com isso, perde-se uma grande oportunidade de se dialogar com os jovens estudantes e sua realidade cotidiana complexa que é

expressa pela cultura hip-hop e que por ela é elaborada culturalmente.

Contudo, por mais que se negue ou se ignore, é impossível a escola ficar isenta a essas culturas juvenis, já que a escola comporta jovens portadores não só de capacidades cognitivas – como os querem os mais tecnicistas ou tradicionalistas

– mas jovens portadores de culturas que "gritam" de seus corpos, em suas sociabilidades e subjetividades. Assim, no cotidiano escolar, vê-se penetrar nos "currículos", a princípio de forma marginal, a cultura hip-hop, através das roupas, linguagem, músicas, ideologias etc. Dessa forma, se "currículo é cultura", como nos coloca estudiosos do currículo como Antonio Flávio Barbosa Moreira (2008), e a cultura escolar que compõe os currículos está em constante disputa, não é de se estranhar que essas culturas juvenis cavem espaços e brechas para se expressarem no cotidiano escolar.

Isso ficou bastante evidente durante o processo de ocupações das escolas estudais em São Paulo pelos estudantes no ano de 2015. De forma muito vigorosa os estudantes, ao ocuparem as escolas e organizarem as rotinas do grupo, propunham atividades que estavam conectadas ao universo da cultura hip-hop: música (rap e funk), dança, grafite, lambes, saraus, slams poéticos. O documentário

"Espero tua (re)volta" (2019) consegue captar a potência aglutinadora das culturas juvenis e como elas estavam à porta (ou à margem) das escolas, pressionando a "seleção" curricular. Os jovens, como afirmaram à época, "deram a letra", ou seja, apontaram caminhos para uma reorganização das escolas que preconizava, além do objetivo principal que era o não fechamento das escolas, uma abertura maior da cultura escolar para as culturas que eles já carregam em suas experiências cotidianas. Parafraseando Paulo Freire, eles evidenciaram a necessidade de uma abertura para a construção de uma "relação dialógica permanente".

Nesse contexto de disputa curricular, algumas escolas da cidade de São Paulo que já vinham discutindo reestruturações curriculares e a participação democrática dos estudantes nas decisões pedagógicas, aprofundaram seus trabalhos para possibilitar esse diálogo entre a cultura escolar e as culturas juvenis, principalmente através dos projetos do programa Mais Educação São Paulo e São Paulo Integral implementados entre 2013-16 durante a gestão do então prefeito da cidade Fernando Haddad. As salas e espaços de leitura das escolas municipais, por exemplo, foram contempladas com um novo acervo de livros que, dessa vez, contava com obras de literatura não-hegemônica, de fora do cânone literário ou das publicações das grandes editoras. Também foram incentivados e financiados, dentre outros, os projetos de clubes de leitura e, dentro deles, viu-se um crescimento de grupos de estudantes organizados por professores que formaram saraus, apoiados por grupos culturais periféricos financiados por fomentos culturais estatais tais como: Slam da Guilhermina, Sarau dos Mesquiteiros, Pode Pá Que É Nóis Que Tá, Sarau da Cooperifa entre outros.

É nesse contexto que os projetos de literatura voltados à expressão poética têm um aumento numérico expressivo

nas escolas municipais de ensino fundamental para os anos finais. E é esse momento que o presente estudo quer captar, através da seleção de um desses projetos, com o objetivo analisar os registros realizados pelos estudantes através de fotografias e produções poéticas e compreender as práticas de letramento e o papel da literatura na formação das subjetividades, corporeidades e valores éticos desses jovens estudantes. Para isso, escolheu-se estudar o projeto "Clube de leitura – Sarau Salva Eles" da EMEF Assad Abdala, localizada na região do Aricanduva, Zona Leste de São Paulo, tendo como fonte de análise os registros fotográficos que os estudantes realizaram, assim como suas produções textuais e avaliações do projeto.

AS FOTOGRAFIAS E OS TEXTOS POÉTICOS PRODUZIDOS PELOS ESTUDANTES COMO OBJETOS DE ANÁLISE

Como objeto de análise principal, selecionamos registros fotográficos realizados pelos estudantes participantes do projeto entre 2017 e 2019 e como objetos complementares, para esse estudo especificamente, também consideraremos as produções textuais dos estudantes e os objetivos do referido projeto. A intenção de escolher como objeto-fonte a fotografia está amparada no estudo realizado por Dirce Djanira Pacheco e Zan que nos aponta, embasada em Martins (2002), que existem dimensões, significações e determinações ocultas na realidade fotografada que demandam dos pesquisadores decifrar o que se esconde por trás do visível e do fotografável. A fotografia pode ser entendida, segundo o autor, como meio de compreensão imaginária da sociedade. (p. 224). A realidade apresentada pela imagem fotográfica, afirma o autor, "[...] não é mais ela mesma, e sim uma realidade mediada pelo tempo da fotografia, pelo olhar e pela situação social do próprio fotógrafo, por aquilo que ele socialmente representa e pensa [...]." (p. 225).

Antes de tudo, cabe aqui apontar um pouco das práticas do grupo de estudantes desse projeto. Em linhas gerais, pode-se avaliar que o grupo se enveredava em três esferas de trabalho interdependentes: a) o estudo desses textos poéticos como um gênero textual com características particulares, ou seja, um letramento em literatura de poesia; b) as temáticas debatidas voltadas à cidadania, aos Direitos Humanos e os anseios da juventude; c) e o protagonismo juvenil expressos em seus textos e performances. Dessa forma, antes de analisarmos o discurso e a visão de mundo desses estudantes a partir de suas fotografias das atividades do grupo, é necessário expor aqui uma reflexão conceitual sobre alguns eixos de práticas de linguagem que esses alunos experimentavam a partir de literatura poética nesse projeto:

a) Letramento na literatura de poesia: Magda Soares é enfática ao distinguir os termos "alfabetização" e "letramento", conceituando o primeiro como a capacidade de dominar a tecnologia do código escrito e o segundo como a capacidade de fazer usos sociais dessa tecnologia. Esses usos sociais são diversos e amplos e para cada contexto de "uso do código escrito" existe um letramento específico. Nas palavras da autora (SOARES, 2009, p. 20), "não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do

ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente". Em outras palavras, autora defende que as competências de leitura e escrita apenas atingiriam a sua plenitude quando "inseridas em práticas sociais de leitura e escrita" o que ela vem a conceituar como letramento. Dessa forma, o letramento em literatura de poesia, por exemplo, pode ser atingido quando as pessoas são expostas, para além do domínio das características do gênero textual, a usos e práticas sociais que são mediados e onde se mediam a literatura de poesia: poemas, livros, zines, lambe-lambe, publicações em redes sociais, letras de canção, saraus, slams poéticos, etc

b) Formação em Direitos Humanos: Segundo Maria Victoria Benevides (2000, p. 1), "a educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da tolerância e da paz". Para a autora, esse aprendizado tem que estar ligado à vivência do valor da igualdade em dignidade e direitos, ou seja, não basta que seja apenas algo conceitual, tem que ser experenciado pelos aprendentes afim de "propiciar o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e solidariedade". A educação em Direitos Humanos, também deve visar a formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de direitos e deveres, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados cumpridos. Dessa forma, a educação atravessada pelos princípios dos direitos humanos é uma educação para o exercício da cidadania e da democracia. Essa educação não deve ser apenas teórica, mas prática e exercitada no cotidiano. A formação de grupos de estudantes que propõem pautas, produzem textos e expõem suas ideias é potencializadora do exercício dos Direitos Humanos. Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) o universo da educação é "privilegiado para formar e consolidar os princípios, os valores e as atitudes capazes de transformar cada ser humano, no humano que queremos ver respeitado em todas as dimensões de vida". Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais

> é necessário o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados. Assim como, o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

c) Protagonismo juvenil: se a educação em direitos humanos se dá na prática experenciada, o protagonismo dos jovens estudantes se faz necessário para tal formação. Porém, cabe destacar que, como lembrou a pesquisadora Regina Magalhães de Souza, estamos interessados aqui não no discurso neoliberal do protagonismo juvenil (a moda do empreendedorismo) como uma adaptação social e do "fazer coisas para o mercado de trabalho" instrumental, reificado e alienante. Interessa-nos aqui atuação social, política e de formação das identidades desse jovem na sociedade através da subjetividade salutar

à experiência literária e cara à formação cidadã e à interpretação mais profunda da realidade sócio-política, econômica e cultural da qual compartilhamos. Nas palavras de Paulo Freire (2016), "a ação educativa e política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, 'ação cultural' para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles" Para tal perspectiva de educação, ampliar e encontrar canais para dar vazão e expressividade à voz dos jovens estudantes é imprescindível. Notou-se, por exemplo, nas ocupações das escolas pelos estudantes em 2015/2016 que os saraus e a música foram os principais canais que deram expressividade às ideias dos alunos ocupantes e suas reivindicações (documentário "Espero tua (re)volta", 2019). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, é objetivo da

educação a "formação para a vida e convivência para a construção de sociedades que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana" (p. 503), ressaltando que a Educação em Direitos Humanos tem "a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social". Fundamentando-se nos seguintes princípios: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental. Dessa forma, o protagonismo juvenil que interessa nesse trabalho é o engajado em princípios dos Direitos Humanos, de forma ativa e combativa, posto que busca investigar projetos em que alunos expressem suas identidades, seus anseios e denunciem a violação desses princípios.

A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO, O LETRAMENTO E A FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: ESTUDO DE UMA EXPERIÊNCIA

"Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos Direitos Humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável."

O direito à literatura – Antonio Cândido

Segundo Antonio Candido, a literatura é um "direito humano" inalienável e tem o potencial de "humanizar o humano" através das experiências humanas e a cultura que as suas narrativas trazem. Considerando essa premissa, entende-se a leitura, para além da aquisição de habilidades e competências, como formadora em valores e em Direitos Humanos, ou ainda, formadora do humano enquanto ser social e cultural. Nas palavras de Yolanda Reyes (2014, p. 11)

"a experiência literária brinda o leitor com as coordenadas para que ele possa nomear-se e ler-se nesses mundos simbólicos que outros seres humanos construíram". E embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros".

Na referida experiência estudada, observando as avaliações e diagnósticos dos estudantes do final do Ciclo Interdis-

ciplinar e Autoral, pode-se verificar que há estudantes com defasagens nas competências leitoras e escritoras, alguns desses também têm dificuldades em relacionar-se com os demais (ausência de empatia, alteridade), muitos não possuem uma identidade (étnico-racial, de gênero, de classe, etc) estruturada e poucos desses possuem um projeto de vida sólido, com planos e metas para suas vidas.

Por outro lado, percebeu-se que há grande penetração entre os estudantes as diversas expressões da cultura periférica como a literatura periférica, a cultura hip-hop e o teatro. O que poderíamos classificar enquanto "gosto", revelou-se para além disso: os debates que os conteúdos de tal cultura trouxeram, eram temas latentes nas vidas dos estudantes e estavam, efetivamente, mesmo que não soubessem, ligados aos temas de debate em Direitos Humanos.

Portanto, propôs-se a composição de um Clube de Leitura para formação em saraus, slams poéticos, mediação de leituras e performances poéticas, dramáticas e musicais voltado ao debate sobre Direitos Humanos. O Clube de Leitura esteve focado em desenvolver alguns Direitos de Aprendizagem da proposta curricular voltados à leitura e letramento, mas ao mesmo tempo procurou desenvolver uma formação em valores, identidades e empatia através de debates e leitura permeadas em valores para garantia dos Direitos Humanos.

Para isso, o projeto se estruturou como tantos outros Clubes de Leitura presentes em muitas escolas da rede municipal de São Paulo, porém com a proposta de enfoque em um formato de saraus periféricos, experiência pouco explorada nas escolas, mas que dialoga com o formato dos Clubes de leitura e com a cultura juvenil (como são exemplos as atividades organizadas por estudantes nas ocupações das escolas em 2015/2016).

As primeiras atividades realizadas pelo Clube em 2017 tiveram como orientador os cadernos da coleção “Respeitar é preciso”. Após essa introdução partimos para a apresentação de práticas de saraus e slams, intercalando a leitura de literatura e teatro afim de subsidiá-los e introduzir alguns temas de debate como o combate ao machismo, homofobia, racismo e desigualdade social. Por fim, convidamos alguns poetas e slams poéticos para participarem de atividades juntos aos estudantes: Cooperifa, Sérgio Vaz, Rodrigo Ciríaco, Slam da Guilhermina e seus poetas. Os estudantes também participaram de saraus e batalhas poéticas em outras escolas e CEUs, além do Slam Interescolar organizado pelo Slam da Guilhermina.

A formação desses estudantes nos temas e nas experiências literárias e

dramáticas trouxe expressão à voz desses estudantes que em 2018 se organizam com autonomia para participarem de concursos literários (Vencedor do "Pode pá que é nóis que tá" da Ocupação Cultural de Ermelino), participarem de saraus e slams pela cidade (frequentadores do Slam da Guilhermina e da Resistência) realizarem saraus temáticos na escola (em 2018 realizaram o sarau do "Salva eles" referência às batalhas de rima, com o intuito de, nas palavras deles, "trazer a visão e salvar os machistas, homofóbicos e fascistas"). Atualmente, muitos estudantes formados nesse projeto participam de Slams,

saraus e grupos literários existentes fora dos espaços escolares.

A POESIA E SUA POTÊNCIA FORMADORA E LIBERTADORA

"Os oprimidos, quando acomodados e adaptados, 'imersos' na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la" (Paulo Freire – Pedagogia do oprimido)

Concebendo então o princípio da literatura como um "direito humano" inalienável e com potencial de "humanizar o humano" através das experiências humanas e a cultura que as suas narrativas trazem, entendeu-se, para o planejamento desse projeto, a leitura, para além da aquisição de habilidades e competências leitoras, como formadora em valores e em Direitos Humanos, ou ainda, formadora do humano enquanto ser social e cultural. Dessa forma, propôsse o projeto para trabalhar habilidades e competências de leitura e escrita, mas não apenas isso, mas também competências de compreensão do mundo e de si mesmo, estruturando um processo de letramento como propõe Magda Soares.

Dessa forma, considerando a premissa de Paulo Freire, que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", aliado ao desenvolvimento das competências leitoras desenvolveu-se a empatia e a alteridade, as identidades étnico-raciais, de gênero, de classe e o papel social dos cidadãos em tempos que a cidadania lhes é negada por projetos políticos protofascistas.

Os estudantes, ao mesmo tempo que se posicionavam diante do mundo e do outro, também se conheciam, construindo a sua subjetividade. Como afirmou Yolanda Reyes, por mais que a escola negue, tradicionalmente, a construção das subjetividades "necessitamos explorar o fundo de nós mesmos e, a partir dessa região, nos conectarmos com os outros, iguais e diferentes, que compartilham conosco as raízes humanas". A pesquisadora ainda considera que a literatura tem um papel central nesse processo de construção das subjetividades, pois "embora a literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros". (REYES, 2014)

Nesse sentido, é preciso promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e o livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos. Pode-se notar, nesse sentido, que a composição desse Clube de Leitura, centrando seus esforços na formação em saraus, slams poéticos, mediação de leituras e performances poéticas, dramáticas e musicais, possibilitou a recriação de textos e contextos, se pautando no debate sobre o respeito aos Direitos Humanos.

Para isso, o projeto utilizou duas metodologias já muito exploradas e com valiosas experiências modelos: os Clubes de Leitura presentes em muitas EMEFs, porém com a proposta de enfoque em um formato de saraus periféricos, experiência pouco explorada nas escolas, mas que dialoga com o formato dos Clubes de

leitura e com a cultura juvenil, como são exemplos as atividades organizadas por estudantes nas ocupações de 2015/2106. Tendo como orientador para das atividades os cadernos da coleção “Respeitar é preciso”.

Os temas a serem explorados pelo Projeto dialogam com a Educação em Direitos Humanos e a formação em valores para a diversidade, alteridade e identidade. Afim de que sejam autônomos e dirigentes de seus destinos haverá o enfoque na autoria. Os temas em Direitos Humanos se cruzarão com as temáticas de suas vidas, suas experiências. São essas experiências o centro dos textos lidos e produzidos no Clube. A partir desses textos e temática, procuraremos colaborar na garantia de alguns direitos de aprendizagem caros ao Ensino Fundamental.

O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO, UMA ANÁLISE DOS REGISTROS E DAS PRODUÇÕES”: LETRAMENTO, FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E IDENTIDADES

“Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (Enarni Maria Fiori, in FREIRE, 2016, p. 17)

O projeto utilizou duas metodologias já muito exploradas e com valiosas experiências: os Clubes de Leitura presentes em muitas EMEFs, porém com a proposta de enfoque em um formato de saraus periféricos, experiência pouco explorada nas escolas, mas que dialoga com o formato dos Clubes de leitura e com a cultura juvenil, como são exemplos as atividades organizadas por estudantes nas ocupações de 2015/2106. Tendo como orientador para das atividades os cadernos da coleção “Respeitar é preciso”.

Os temas a serem explorados pelo Projeto dialogaram com a Educação em Direitos Humanos e a formação em valores para a diversidade, alteridade e identidade. O enfoque na autoria ficou evidente no projeto. Observava-se, parafraseando Bakhtin, um “primado de alteridade” no qual os estudantes tinham sempre um leitor-receptor imanente que, quase sempre, era a comunidade escolar mais conservadora que, de certa forma, os oprimia intencionalmente ou não. Por isso, as temáticas dos Direitos Humanos e as questões mais objetivas de sua realidade se cruzavam com as questões mais subjetivas e as temáticas de suas vidas, possibilitando uma enunciação em seus textos poéticos que em síntese, nas palavras de um dos estudantes, anunciava que “ali havia gente”. São essas experiências dialéticas o ponto central dos textos lidos e produzidos







Nos registros acima pode-se observar o protagonismo de jovens do gênero

feminino em três momentos de leitura-audição dos poemas distintos. Esses momentos são exemplos de eventos distintos organizados por elas para a escola. O processo de organização dos saraus e slams poéticos era colaborativo entre o grupo de estudantes do Clube, encabeçado por meninas, os demais alunos e o corpo docente da escola. Ele não se deu sem conflitos ou impasses, sejam eles técnicos (som, organização, quantidade de público, espaço) ou político-ideológicos tais como o conservadorismo de alguns adultos (familiares, comunidade, corpo docente e gestor) e algumas vezes com uma certa reação de outros estudantes pouco envolvidos por estarem alheios ao processo ou por serem diametralmente opostos às ideias expressas nos textos poéticos.

No caso das fotos acima, as três jovens expressam seus descontentamentos com a desigualdade de gênero e de maneira poética e autoral se colocavam como jovens mulheres que exigiam a desconstrução dos modelos e padrões que as oprimiam. A postura corporal delas nas três fotografias é reveladora desse "lugar de fala", ambas estão postadas em pé e de dirigem aos demais que as ouvem, quer concordem ou não com suas ideias. Os demais estão sentados e atentos a quem fala e quem fala tem expressão autoral e poética: é um lugar de fala e um lugar de escuta. Foram momentos de diálogo e de expressividade poética e a escola, no seu todo, não poderia mais, a partir de então, ignorar o que as afligia. Fazendo uma analogia com o movimento de construção dialética, antes delas tínhamos uma tese (a imperiosa vigência da vontade dos meninos homens, seus excessos e reproduções de valores); elas colocaram, para quem esteve de ouvido e olhos atentos e sensíveis, uma antítese (estamos aqui, nos sentimos oprimidas, também temos os nossos valores e os nossos conflitos e não vamos aceitar migalhas); cabia à escola a organizar a síntese.





Já os registros fotográficos acima, apontam para um outro momento de organização do Clube, já em seu segundo ano (2018). É o momento em que os estudantes sentiram a necessidade momento de ultrapassar o muro da escola e falar com a comunidade do entorno. Esse momento tinha dois objetivos: ocupar os espaços públicos dentro de um projeto maior da escola e, dentro dos objetivos do Clube, levar as "indagações poéticas" dos estudantes aos ouvidos da sua comunidade.









Dentro desse movimento de "expansão territorial" do Clube, os estudantes sentiram a necessidade de também expandir as linguagens poéticas e complementar a oralização dos poemas nos saraus, por uma expressão poética mais "palpável" na comunidade. Escolheu-se os lambes-lambes poéticos que foram elaboras com trechos de poemas autorais ou não e espalhados em lugares autorizados pelos moradores do entorno da escola. Podemos notar também vários outros estudantes, não integrantes do Clube, envolvidos e tocados pela experiência poéticas dos demais estudantes mais velhos e mais experientes.









A troca de experiências com outros lugares de cultura poética também foi uma constante na experiência dos integrantes do Clube. Essa conexão com a cultura e espaços de cultura local, o encontro com outros jovens com os mesmos interesses alimentava-os em suas subjetividades, eles se identificavam, se reconheciam nos outros e também aumentava seu respeito pela diversidade. O encontro, o outro, o diálogo, o ouvir as experiências alheias foi expansão cultural, foi reconhecer o outro e reconhecer-se no outro.

CONCLUSÃO

Como já lembramos acima, as diversas expressões da cultura periférica como a literatura periférica, a cultura hip-hop e o teatro são linguagens que dialogam com a cultura dos jovens estudantes, ou melhor, essas culturas fazem parte da cultura desses jovens e conseguem dialogar com a cultura escolar.

O que poderíamos classificar enquanto "gosto" ou uma preferência subjetiva dos jovens por essas linguagens revelou-se para além disso: os debates que os conteúdos de tal cultura trouxeram foram temas latentes nas vidas dos estudantes e estavam, efetivamente, mesmo que não soubessem, ligados aos temas de debate em Direitos Humanos. Dessa forma, o Clube de Leitura para formação em saraus, slams poéticos, mediação de leituras e performances poéticas, dramáticas e musicais esteve sempre voltado ao debate das diversas temáticas dos Direitos Humanos, procurando desenvolver a formação em valores, identidades e empatia através de debates e leitura permeadas em valores para garantia dos Direitos Humanos.

Os impactos do projeto se dão primeiramente nas relações entre os estudantes envolvidos no projeto a partir do trabalho com o respeito e empatia: identidades e alteridades. As diversas vivências com outros grupos e leituras puderam proporcionar experiências formativas que desenvolveram habilidades críticas para o respeito dos Direitos Humanos. Essas experiências além de subsidiá-los diante de temas críticos, deram expressão à voz

desses estudantes e os próprios sugeriram que deveriam organizar práticas para a "divulgação" dessas ideias através de saraus, teatro, slams que atingisse a comunidade. Diante dessa constatação organizaram diversos eventos de ocupação do território e iniciaram o diálogo com outras escolas.

Essas experiências além de subsidiá-los para o respeito e empatia diante de temas críticos para formação em Direitos Humanos como a discussão sobre o machismo, a homofobia, o racismo e a desigualdade social, proporcionaram a formação de identidades e deram expressão à voz desses estudantes, tanto que os próprios sugeriram que deveriam organizar práticas para a "divulgação" dessas ideias através de saraus, teatro, slams que atingisse a comunidade.

Essa interação discursiva não se deu sem conflitos, pois, como nos lembra nos lembra a teoria bakhtiniana, todo discurso tem uma dimensão ideológica que relaciona as marcas deixadas no texto com as suas condições de produção que se insere na formação ideológica. Nas palavras de Bakhtin "essa dimensão ideológica do discurso pode tanto transformar quanto reproduzir as relações de poder". No caso, os discursos (textos oralizados em saraus) dos estudantes estavam menos interessados em reproduzir as condições conservadoras das relações de poder latentes à época (2017/2018) e questionavam aquela ascensão de um conjunto de ideias autoritárias e neofascista que emanava na sociedade brasileira nesse período. Por diversas vezes, os estudantes foram frontalmente confrontados e confrontadas pelos mais conservadores e por diversas vezes houve sabotagem e impedimentos de apresentação por conta do receio à reação de movimentos conservadores como o Escola Sem Partido. Por mais que eles citassem as condições políticas e ideológicas da época de maneira metafórica e poética, sem citar nomes de personalidades políticas, o simples fato de meninos e meninas estarem com o poder da "enunciação" e terem uma postura ativa e responsiva com suas ideologias e identidades incomodava os mais conservadores, talvez por eles representarem uma diversidade (gênero, cultural, social e racial) temidas por eles.

No entanto, quanto mais reação eles sentiam nos interlocutores (em concordância ou em oposição) mais eles e elas estavam dispostos a falar e a questionar o mundo através de seu discurso poético. É o que Bakhtin (2006) conceituou como dialogismo: "a significação somente se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através de material de um determinado complexo sonoro". Diante dessa "dedução" dos estudantes das suas relações dialógicas com os seus interlocutores e com a potência que tinham os saraus por conta da diversidade de expressões artísticas (poema, música, artes visuais, dança, teatro), eles propunham cada vez mais intervenções, organizaram diversos eventos de ocupação do território e iniciaram o diálogo com outras escolas. Em 2018 se organizam com autonomia para participarem de concursos literários como na publicação "Pode pá que é nóis que tá" da Ocupação Cultural de Ermelino. Em 2017, convidam o sarau da Cooperifa e integrantes da

Ocupação Cultural de Ermelino para uma conversa sobre práticas de sarau e realização de um sarau na escola. Em 2018, convidam o Slam da Guilhermina para realizar um sarau na praça do bairro junto à comunidade.

Podemos observar também que após essas experiências os estudantes começaram a participar autonomamente de saraus e slams pela cidade: são frequentadores do Slam da Guilhermina e da Resistência e participam lendo seus poemas. Realizaram saraus temáticos na escola, em agosto de 2018 organizaram com certa autonomia (contaram apenas a orientação dos professores) o sarau do "Salva eles" referência às batalhas de rima, com o intuito de, nas palavras das jovens estudantes, "trazer a visão e salvar os machistas, homofóbicos e fascistas". Esse sarau tomou rumos para além do Clube e as alunas e alunos estão organizando eventos para além do projeto de leitura e pretendem avançar para além da escola. Isso fica evidente quando se pode observar que diversos alunos egressos participam de grupos culturais, saraus e slams desvinculados da educação formal, tais como o Slam da Guilhermina, o Slam da Resistência, a Ocupação Cultural de Ermelino Matarazzo, Sarau dos Mesquiteiros.

Em síntese, todos os estudantes afetados direta ou indiretamente pelas atividades do Clube puderam, de forma conflituosa ou não, entender que “no fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar” (Yolanda Reyes, 2014, p. 12)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. 2000. Disponível em:

http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/Benevides%20MV%202000%20Educa %C3%A7%C3%A3o%20em%20DH%20de%20que%20se%20trata.pdf. Acessado em 20/08/2019

CAMPOS, Anna; COLOMER, Teresa P. O. Ensinar a Ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2010

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: ___. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000 Corti, Ana Paula; FREITAS, Maria Virgínia; SPOSITO, Marilia Pontes. O encontro das culturas juvenis com a escola. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1990

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme. Língua e literatura: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2011

GREGORIN F., José Nicolau. Literatura juvenil - Múltiplas Linguagens na Formação de Leitores. Melhoramentos. São Paulo, 2012

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática. Pontes, Campinas: 2012

MOLLICA, Maria Cecília. Fala, letramento e inclusão social. São Paulo: Contexto, 2014

PINSK, Jaime. Práticas de cidadania. São Paulo: Contexto, 2004

SMDHC. Respeitar é preciso. São Paulo, 2016

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17ª ed. São

Paulo: Ática, 2002

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2009

SOLÉ, Isabel. Estratégia de Leitura. Porto Alegre: 2011

SOUZA, Regina Magalhães. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. Revista Brasileira Adolescência e conflitualidade, 2009

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

ELAINE ALVES ROSA

RESUMO

Este trabalho objetiva realizar uma reflexão sobre a importância do ensino de Arte no currículo do ensino fundamental, visando compreender como a arte está inserida no espaço escolar, bem como as formas de ensinar que envolve esta disciplina. Ainda hoje, a realidade do currículo escolar em Arte e nas instituições de ensino, faz da disciplina um momento de lazer e preenchimento de tempo na grade curricular, sem objetivos definidos. A interdisciplinaridade das Artes Visuais com outros campos do saber tem despertado estudos na área da educação atual, mudando o modelo de produção do conhecimento fundamentado em outros conceitos. A Arte é linguagem, portanto, um sistema característico de representação. A escola é um local privilegiado onde os saberes acumulados pelo homem e aqueles que serão produzidos coletivamente são compartilhados na busca da construção do cidadão consciente, participativo, crítico, sensível e transformador da sociedade, não se completa se não contemplar em seu currículo o ensino competente nas linguagens artísticas. E vamos acompanhar como a arte e a tecnologia parecem unir no mundo atual. A arte é modificada pela tecnologia, assim como a tecnologia se faz a partir da arte e cria novas formas de se fazê-la. Nesse cenário de mudanças, o ensino remoto emergencial, neste tempos de pandemia, as tecnologias digitais rapidamente passaram a ser utilizadas tanto para produzir quanto para ensinar e aprender Arte .Como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas; favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças, num plano que vai além do discurso verbal.

Palavra Chave: Ensino Fundamental, Arte Visuais, Ensino

ABSTRACT

This work aims to reflect on the importance of teaching Art in the curriculum

of elementary school, aiming to understand how art is inserted in the school space, as well as the ways of teaching that involves this discipline. Even today, the reality of the school curriculum in Art, in educational institutions, makes the discipline a moment of leisure and filling time in the curriculum, without defined objectives. The interdisciplinarity of the Visual Arts with other fields of knowledge has awakened studies in the area of current education, changing the model of production of knowledge based on other concepts. Art is language, therefore, a symbolic system of representation. The school is a privileged place where the knowledge accumulated by man and those that will be collectively produced are shared in the search for the construction of a conscious, participative, critical, sensitive and transforming citizen of society. in artistic languages. And we'll also see how art and technology seem to unite in today's world. Art is modified by technology, just as technology is made from art and creates new ways of doing it. In this changing scenario, emergency remote teaching, in these times of pandemic, digital technologies quickly began to be used both to produce and to teach and learn Art. As the National Curricular Parameters state, Art is a privileged way of knowing and approaching between individuals from different cultures; favors the recognition of similarities and differences, on a plane that goes beyond verbal discourse.

Keywords: Elementary School, Visual Art, Teaching

INTRODUÇÃO

Para que o ensino de Artes, nas escolas tenha sucesso, é preciso analisar os benefícios que esse ensino pode vir a trazer ao longo da vida da criança, desenvolver a sua criatividade, sensibilidade, liberdade de expressão e o espírito crítico, preparando assim para a vida na sociedade, tornando mais fácil a integração do aluno e a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem. A Arte na escola e sua relação com as demais áreas do conhecimento, sua importância para o crescimento cultural do aluno, para que se desenvolva de forma motora, cognitiva e afetiva. A arte visual tem mais que alguns benefícios, além de capacitar o ser humano para que tenha uma melhor percepção sobre a realidade, ajudando-o a se transformar para que se tenha mais sensibilidade com as coisas ao seu redor. A criação permite ao ser humano criar situações, idéias e sentimentos que podem despertar o imaginário. As crianças desde cedo estão a todo momento cercadas pelas práticas culturais e sociais, aos poucos vão descobrindo o cotidiano e formando-se enquanto sujeito. Começam a perceber que nem tudo ao seu redor é o que parece. A sua percepção e o desenvolvimento de seu imaginário, a formação de ideias e sentimentos e ao longo do tempo poderão ser expressadas com clareza, é necessário que o professor de condições aos alunos para que possam compreender as imagens, interpretando-as de forma lúcida e consciente, podendo por meio dela transformar o mundo.

A HISTÓRIA DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO

O ensino de artes é um recurso

importante para a inclusão das crianças na sociedade, sendo uma disciplina que aprimora os relacionamentos e permite aos alunos ultrapassar os limites do imaginário.

No Brasil, o ensino de artes se originou período colonial, a obrigatoriedade no currículo escolar foi a partir de 1971. Na educação básica, apenas em 1996.

No século 19, D. João 6º trouxe para o Brasil a Missão Artística Francesa, criando Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1816. O ensino de artes era somente para à elite e durou até o início do século 20, com a chegada da urbanização.

Surgiram os Liceus de Artes e Ofícios e o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), com disciplinas como desenho, trabalhos manuais e canto. Criação da Semana de Arte Moderna e o surgimento das escolas de arte que ofereciam cursos livres do tema com orientação filosófica e metodológica americana. E com a criação da Escola Nova, o ensino foi priorizado para o desenvolvimento da criança e as suas necessidades, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

A obrigatoriedade do ensino de artes no currículo escolar para estudantes dos ensinos fundamental e médio só foi regulamentada a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 5.692, de 1971, não sendo considerado uma disciplina, mas uma atividade educativa, necessitando de apoio pedagógico.

Durante a ditadura militar (1964-1985), o ensino de artes se tratava de temas e desenhos para comemorações cívicas ou religiosas e decorações de festinhas, sendo utilizado até hoje.

A Constituição Federal de 1988, foram elaborados diversos documentos para nortear o ensino de Artes no Brasil. Surgindo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), divulgado em 1997, dando importância a arte, com conteúdos e objetivos próprios. Atuando até hoje.

A história educacional brasileira foi marcada inúmeras políticas e desde a época imperial marcaram a evolução da escola e o ensino no Brasil. As políticas educacionais, sendo influenciadas por outros países, serviram para transformar a educação, com obrigatoriedade, gratuidade do ensino, laico ou não e o tempo ideal de escolaridade eram as maiores preocupações, a estruturação curricular e disciplinar do ensino foram deixados para depois. As políticas se tornaram amplas, as bases curriculares deveriam ser ensinadas aos alunos em cada serie do ano escolar. O currículo escolar passou a ter disciplinas, com carga horária, A Arte na escola começou a ter aspectos e objetivos, influenciando por práticas de ensino e de aprendizagem. o ensino de arte começou a ter relação entre movimentos artísticos como os saberes e fazeres, principalmente na Pedagogia. Nos ciclos da educação fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais à área de Arte propõem quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, englobando as Artes Plásticas, artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias, Música com Teatro e Dança, Os PCNs requerem uma mudança considerável no ensino da Arte, em relação à formação de professores, com licenciaturas específicas em uma das linguagens da arte.

FIGURA :1 O ENSINO DE DANÇA NO ESPAÇO ESCOLAR



lustração de César Camargo e Graça Lima

A formação de professores não garante que a arte tenha um bom ensino,

pois há instituições educacionais que não contratam profissionais habilitados, muito embora a formação desses profissionais esteja habilitada para trabalhar nestes espaços educacionais. Conforme descreve Barbosa (1998, p. 14), os PCN legitimaram a disciplina de arte, mas isso também não garantiu sua plena atividade".

Segundo os PCN-Arte (Brasil, 1997), o que se pretende nas aulas de arte

é a interação da criança com o campo da arte. O professor deve levar todos os recursos, as habilidades, para que haja um aprendizado no ambiente escolar, e que a bagagem cultural trazidas pelos alunos precisam ser respeitadas, a escola cria um vínculo com a cultura artística.

FIGURA :2 O ENSINO DE TEATRO NO ESPAÇO ESCOLAR



A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL O QUE É ARTE?

Criatividade humana que, sem intenções práticas, representa as

experiências individuais ou coletivas, por meio de uma interpretação ou impressão sensorial, emocional, afetiva, estética etc.; o resultado dessa criatividade: belas-artes; obras de arte. Segundo o Dicionário Aurélio. Todas as artes contribuem para a maior de todas as artes: a arte de viver" (Bertolt Brecht).

Através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura,

no cinema, na dança entre outras. Houve ainda mudanças no currículo em relação ao ensino de arte com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 50) "a arte deixa de ser campo preferencial de saberes sistematizado e, torna-se uma prática para aprimorar a personalidade e hábitos adolescentes". Dez anos depois veio à LDB nº 5692/71 o ensino das outras linguagens da arte, como as disciplinas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, são

excluídas e o ensino de arte passa a ser nomeado como

Educação Artística, sendo obrigatória no currículo escolar,

Apesar da reforma e melhora da disciplina de artes, à mudança de visão

relacionada ao ensino, ainda não é vista como uma das melhores no contexto escolar, havendo uma desvalorização da mesma. Neste momento segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 52) "pouco se preocupavam com o conhecimento de linguagens artísticas, que se transforma em meras atividades". o próprio ensino de arte está passando por problemas, principalmente em relação à formação do professor. O aluno que recebe esta aprendizagem, desenvolve a sua linguagem, estabelece e fortalece seus vínculos afetivos, se interessa e aprecia pelos conteúdos artísticos e musicais. Na atualidade a comunidade escolar têm debatido a importância da prática das atividades artísticas em sala de aula, sobre desenvolver a criatividade do aluno e a valorizar a diversidade cultural.

As instituições escolares muitas vezes buscam apenas desenvolver

atividades semiprontas, sem elaborar conteúdos que desenvolva e estimule a criatividade do aluno, não deixando o aluno realizar descobertas por si próprios.

A escola tem como uma das ações sociais oferecer aos alunos

oportunidades de aprendizado para adquirir um conhecimento significativo, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, e na formação do seu senso crítico. As atividades artísticas e a música podem ajudar o entendimento com outras disciplinas pedagógicas. A Arte é possível levarem os alunos a reflexão, ao questionamento crítico na sociedade na qual está inserido.

Apesar de crianças já tenham tido algum contato com atividades artísticas,

ainda não são suficientes para promover o aprendizado da arte. De acordo com Albinati ao explorar a Arte na primeira infância, estimulamos diversas habilidades, tanto no aspecto cognitivo, como o afetivo, as crianças, demonstram grande prazer e interesse em desenhar, pintar, recortar, fazer colagens, se expressando também como outras formas de arte, despertando a curiosidade, sensibilidade, reflexão e o potencial de criação.

Vygotsky (2001, p. 321) enfatiza que: "não é por acaso que,

desde a Antiguidade, a arte tem sido considerada como um meio e um recurso da educação". Segundo o autor, o ensino da arte tem se apresentado como um recurso voltado à educação dentre as diferentes linguagens artísticas.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA ARTE

FIGURA 3: O ENSINO DE ARTES NO ESPAÇO ESCOLAR



Fonte: site vivo

FIGURA 4 :O ENSINO DE MÚSICA NO ESPAÇO ESCOLAR



Fonte :Veja

O ensino de Arte traz muitos benefícios para o desenvolvimento da

criança nos anos iniciais do ensino fundamental, Prosser (2012) relata que ao examinar o papel da Arte no processo educativo da criança, vemos, além de ser veículo de expressão do pensar e do sentir da criança, é mediadora do aprendizado , é de grande importância que esse processo de incentivo a educação em Artes seja trabalhado da melhor forma possível e assim que a criança inicia sua vida escolar, a Arte está inserida na vida da criança desde cedo, se relacionando com a Arte mesmo antes de estar na escola, como afirma Prosser: Se nos perguntarmos quando devemos iniciar as atividades artísticas na educação, vemos que a criança já as realiza desde que nasce: quando bem pequena ouvir a mãe falar e cantar, dialoga e canta com ela, com suas interjeições; com poucos meses, já se movimenta ao ritmo da música: logo consegue pegar um lápis e rabiscar o papel e a parede os moveis... (Prosser, 2012, p. 7) cabe ao professor explorar a pratica da Arte no processo de desenvolvimento da inteligência, do aprendizado e das relações humanas, tanto como atividade racional quanto como necessidade social. Quando a criança chega à escola traz consigo uma bagagem emocional e cultural e à Arte que faz parte do seu universo afetivo-cognitivo estimulado pelo ambiente em que vive, quando ela desenha, pinta, canta, dança, a criança estara representando aquilo é importante, e que tem significado para ela e certamente precisa ser valorizado Prosser (2012, p. 6) a Arte é uma expressão do universo cognitivo e afetivo de cada um, pois revelamos o que sentimos e pensamos, assim a motivação e o estímulo necessitam ser constantes por parte do professor. E não um aprendizado acumulado sem sentido O centro do processo é o professor que conhece e transmite o seu conhecimento. (Prosser, 2012, p. 8) a arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimento necessários a diversas áreas de estudos, permeando a vida e o cotidiano de cada indivíduo, fazendo parte de sua cultura, favorecendo sua identificação com os conteúdos de aprendizagem. Iavelberg (2010, p. 22) cabe ao professor transformar essas particularidades de cada aluno em produções criativas, envolvendo familiares e comunidade ,quanto mais o aluno tiver oportunidade de ressignificar o mundo por meio da arte, mais ele terá para formar sua consciência de si mesmo e do mundo como afirma, Martins, Picosque, Guerra (1998, p. 129) A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e

a imaginação .O aprender arte envolve o 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) o ensino de Artes em todas as suas linguagens deve ser trabalhado de forma a propiciar melhorias na vida das crianças, buscando propostas de ensino a fim de promover a educação ética, formação para a cidadania e de recuperação da autoestima dos educandos.O ensino das Artes eleva a autoestima, desenvolvendo a autoconfiança e autoestima, essenciais para o bem estar de qualquer pessoa. Incentiva a criatividade: os professores de artes devem incentivar seus alunos a pensar e criar suas próprias criações artísticas. Impulsiona a coletividade: a arte trabalha as atividades em grupo, como teatro, música e cinema. Portanto, elas são uma ótima forma de combater o bullying, a solidão, a depressão e timidez. Trabalha a consciência corporal: as crianças aprendem muito com o trabalho de artes, como a coordenação motora e a noção de espaço. Como o sentido do tato, o contato com tintas, pincéis, sons, eles interpretam o mundo que os rodeia e aguçam a curiosidade.

O papel da escola é flexibilizar a mente das crianças por meio da arte, elas

poderão melhorar seu desempenho em outras disciplinas também, pois desenvolve a cognição. Experiências com artes ajudarão na resolução de problemas, na construção de textos e a enxergar questões diversas com um olhar crítico.

O ensino de arte e as tecnologias

As tecnologias atuais podem ser aliadas do conhecimento, quando

utilizadas de forma eficaz. É possível introduzir as novas tecnologias no cotidiano da escola e unir a teoria e a pratica. (Silva, 2005, p. 61). Na nossa vida é marcada pelo uso das tecnologias de enriquecem o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e participar de uma sociedade atual complexa que está em construção. (Carvalho e Nunes, 2010, p. 01). Na atualidade, o ensino das artes aponta diversos caminhos para as práticas e compreensões de atuação na educação, em resposta às rápidas mudanças socioculturais contemporâneas. (Freitas, 2007) O data show, o computador e a Internet, ampliaram e criaram novas oportunidades para o ensino. No entanto, é preciso entender as tecnologias através de uma nova perspectiva, mas como um meio de ampliar os horizontes e as estratégias de ensino das escolas. (Evangelista, 2011).
A Arte é uma área de conhecimento que vive uma nova realidade e explora novos meios, as novas tecnologias ao ensino de arte é abrem para novas possibilidades. Para Loyola (2009), é um instrumento extremamente importante e que pode ser usado na mediação cultural com os alunos e proporcionar uma melhor interação com o mundo das artes. No ensino de artes, as tecnologias possibilitam a criação e a interação com obras artísticas em ambientes virtuais, ´possibilitando em mais um espaço para atividades e pesquisas. A interatividade facilita a experimentação, favorece a construção de conhecimento e amplia o campo de recursos pedagógicos para o ensino de Arte. O computador, a internet e as mídias tecnológicas oferecem novos recursos, que faz com que

o aluno interaja interdisciplinarmente e envolvem várias áreas da arte, “criar e editar imagens, conhecer e redigir roteiros de peças teatrais, escutar música, assistir filmes e espetáculos, visitar 22 museus e exposições virtuais, interagir com obras de arte” (Evangelista, 2011, p. 03). Porém, “não adianta a tecnologia oferecer diversos recursos se os professores não estiverem devidamente capacitados para lidar com essa ferramenta tecnológica” (Evangelista, 2011, p. 3). O educador precisa dominar essas ferramentas e saber utilizá-las a favor do ensino da arte, para capacitar seus alunos para o mundo das artes visuais. Ao integrar arte e tecnologia, o computador e a internet abrem novas possibilidades para o ensino e para novas experiências culturais. São ferramentas que auxiliam na busca de informações, no planejamento de aulas, no desenvolvimento de projetos e de outras atividades que podem ser elaboradas inclusive além do tempo e do espaço da escola. Em um clique, pode se l acessar virtualmente museus, galerias de arte e sites de artistas em ângulo de 360º e interagir com as obras nesses ambientes. Muitos desses trabalhos são criados com o propósito da interação com as pessoas ,mas a utilização das novas tecnologias não depende apenas dos professores, mas de outros fatores, como: a computadores instalados no laboratório de informática, quantidade em número suficientes para o número de alunos, a qualidade ,e especificidades técnicas e operacionais dos equipamentos, a qualidade da conexão com a internet e suporte técnico e pedagógico paras as atividades, mas nada substitui a experiencia do contato visual e presencial com obras de arte e a presença física em visitas a galerias e museus de arte são experiências necessárias para a percepção ,a visualização e interação com as imagens. O uso da tecnologia explorando apenas seus recursos não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou da construção de um saber em arte. O principal papel do ensino de Arte e das novas tecnologias é formar um aluno com conhecimento, que possa ser crítico, reflexivo e colaborativo em relação às novas mudanças na sociedade da informação e comunicação, o que implica saber identificar os melhores métodos de ensino e aprendizagem, saber aceitar e partilhar a informação e saber trabalhar em equipe: essas serão as chaves do sucesso na sociedade em rede. (Evangelista, 2011, p. 15). 24 Marinho (2011). mesmo que a internet e outros recursos tecnológicos façam parte do cotidiano dos alunos, ao mesmo tempo, parecem distantes da prática educacional. A internet, quando utilizada, serve como meio de pesquisa sobre vida e obra de artistas.

Figura :05 alunos utilizando Tablets na escola



Fonte:Shutterstock

Foto : 06



Fonte: Cesuma

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há várias razões para se ofertar um ensino de Arte no ensino fundamental, assim como as demais disciplinas, auxiliam no desenvolvimento das outras matérias, trazendo grandes benefícios para formação do aluno. a Arte está presente em quase todas as manifestações culturais e os conhecimentos e descobertas apreendidos, vão sendo passados de geração a geração, independentemente de se fazer parte de um ensino formal ou informal, assim segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo. Destaco a importância sobre o estímulo de Arte nos anos iniciais da educação, assim como a valorização da disciplina como objeto de conhecimento. Portanto é necessário que o professor esteja bem preparado e dominando o uso de novas tecnologias para a disciplina da Arte, motivando e transmitindo aos alunos a vontade de aprender, as crianças demonstram prazer em desenvolver trabalhos artísticos de uma maneira geral, pois nesta fase vivenciam o lúdico, onde a sensibilidade se aflora, em sua plenitude. no ensino de Artes, podemos trabalhar com técnicas entre outras bases, temos que oferecer os alicerces para ampliar o repertório do aluno, contribuindo expressivamente como auxílio na aprendizagem dos educandos nas atividades artísticas. Os educadores devem realizar uma reflexão sobre suas atitudes tanto práticas como teóricas, para uma verdadeira Educação no ensino de Artes.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte.

2008. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2003. Brasil.

CARVALHO, Simone Woytecken. NUNES, Ana Luiza Ruschel. Arte e tecnologia na formação continuada de professores de artes visuais: uma proposta educacional inovadora. Faculdade de Artes de Paraná.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DEWEY, John. Vida e Educação. 7ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

AURELIO, O mini dicionário da língua portuguesa. 4a edição revista e ampliada do mini dicionário Aurélio. 7a impressão – Rio de Janeiro, 2002.

DUARTE, João Francisco. Por que arte-educação. Ed. São Paulo: Papirus, 2006.

EVANGELISTA, Carolinne da Silva. O Ensino da Arte através do Computador: Uma Proposta de Prática Pedagógica para o Ensino Fundamental.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L.C. Cenário educacional: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. Arte na Educação Escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Lei de diretrizes e Bases as educações Nacionais nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

LIBÂNEO, J. A. A prática pedagógica de professores da escola pública. Artigo de 1991.

LOYOLA, Geraldo Freire. me adiciona.com Ensino de Arte Tecnologias contemporâneas. Escola Pública. Belo Horizonte. Escola de Belas Artes.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. Livro Didático 2: O ensino de artes de 5ª a 8ª séries. Natal: Paidéia 2005. SÃO PAULO

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº: CEB/CNE 03/97 sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

MARINHO, Francisco Carlos de Carvalho. Arte, web e educação.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC / SEF, 1998. COLL, César

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: BRASIL. Integração das

Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Ática, 1999.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Parâmetros curriculares nacionais: séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

ELAINE APARECIDA BALSANTE NASCIMENTO

RESUMO

As novas tecnologias auxiliam no trabalho dos professores, contudo é necessário valorizar a formação docente, pois uma boa maneira de cativar os alunos seria por meio das novas tecnologias que é fundamental para as novas competências e habilidades que um educador deve possuir em pleno século XXI, a inclusão digital é essencial para o trabalho docente no mundo globalizado. Nos últimos anos vividos, ficou evidente a importância

das tecnologias na vida dos seres humanos, tecnologias que podem ser vistas em grandes descobertas vacinais, bem como na logística de vida humana em reclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Novas tecnologias, aprendizagem, interdisciplinaridade, inclusão.

ABSTRACT

NEW TECHNOLOGIES HELP TEACHERS' WORK, HOWEVER IT IS NECESSARY TO VALUE TEACHER EDUCATION, BECAUSE A GOOD WAY TO CAPTIVATE STUDENTS WOULD BE THROUGH NEW TECHNOLOGIES THAT IS FUNDAMENTAL TO THE NEW SKILLS AND ABILITIES THAT AN EDUCATOR

MUST HAVE IN THE 21ST CENTURY, DIGITAL INCLUSION IS ESSENTIAL FOR TEACHING WORK IN THE GLOBALIZED WORLD. IN RECENT YEARS, THE IMPORTANCE OF TECHNOLOGIES IN THE LIFE OF HUMAN BEINGS, TECHNOLOGIES THAT CAN BE SEEN IN GREAT VACCINE DISCOVERIES, AS WELL AS IN THE LOGISTICS OF HUMAN LIFE IN SOCIAL SECLUSION, HAS BECOME EVIDENT.

KEY-WORDS: NEW TECHNOLOGIES, LEARNING, INTERDISCIPLINARITY, INCLUSION.

INTRODUÇÃO

Estamos em tempos no qual a tecnologia tem sido uma grande aliada na aprendizagem. Com esta interação tecnológica, vieram muitas superações para os envolvidos na educação. As escolas tiveram que se organizar de forma que pudessem comtemplar com maestria as aulas online, que em um primeiro momento seria por alguns dias, meses e no atual momento ano. Na atualidade é preciso ressaltar a importância que as novas tecnologias trazem para o sucesso de ensino e aprendizagem, mas esta ferramenta deve ser utilizada com planejamento para que o objetivo de formar o aluno em sua integralidade seja alcançado com sucesso.

Acima de tudo, para que o professor saia das aulas convencionais do antigo sistema tradicionalista e que realmente tenha uma relação de aproximação com seus alunos e com as novas ferramentas tecnológicas, há uma grande necessidade da formação continuada, pois muitas vezes os alunos por serem os chamados “nativos digitais” superam os docentes na facilidade de manusear tais equipamentos.

Moran (1995), afirma que a internet é uma grande aliada à educação, mas, contudo, é preciso ter cuidado para utilizá-la devido a um grande número de informações que são veiculadas, desta forma, o professor como mediador irá auxiliar seus alunos em utilizar as ferramentas tecnológicas da melhor maneira.

Diante do exposto, é necessário que a educação seja transformada, e se vivemos em um mundo globalizado e tecnológico, as instituições escolares não podem ficar paradas no tempo, precisa evoluir e agir de acordo com o público que atende.

A escola e os professores estão preparados para trabalhar com a tecnologia? E qual sua importância?

Esta é uma ótima indagação. Muitos professores não estão preparados para essas tecnologias em sala de aula, e por muitas vezes essas mesmas tecnologias

não são tão acessíveis assim na maioria das escolas, no que diz respeito a escola pública.

Muitas vezes o professor que é mais tecnológico, vamos dizer assim, traz seus equipamentos para propiciar aos seus alunos uma aula mais interativa e diferenciada.

É claro que não podemos generalizar, pois existem escolas que são muito bem equipadas e tais equipamentos manuseados. Mas para tal, se faz necessário formação contínua dos profissionais da escola, até porque existem aqueles com dificuldades de usas as tecnologias disponíveis.

A escola deve ser um espaço propício para a construção e desenvolvimento do conhecimento por meio da troca de saberes e discussão que envolva todo o entorna e a comunidade escolar.

Com o auxílio das novas tecnologias como ferramenta da educação, os professores em conjunto com seus alunos, criarão possibilidades para que os alunos pesquisem, experimentem e desenvolvam formas de comunicação e interação social.

Antes do período da inserção das novas tecnologias, a escola era somente um espaço conhecido como método bancário em que o aluno só ia para adquirir conhecimento, diferentemente os novos processos de educação permite que os alunos sejam construtores de seu próprio conhecimento que possam interagir com seus educadores ao longo das práticas pedagógicas e que esteja em consonância com a realidade social.

O trabalho será realizado a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa quantitativa a fim de analisar como é feito o uso da tecnologia em escola pública e constatar seus benefícios na aprendizagem de crianças e adolescentes. As fontes de pesquisa serão através de livros, rede mundial de computadores, revista cientifica, legislações e teses de mestrado e doutorado.

O principal objetivo de usar as novas tecnologias na educação é transformar o aluno em mais ativo, crítico e participativo da sociedade, de modo que o professor vai ajudar a criar uma nova maneira de construir o conhecimento, deixando de lado uma forma tradicional de ensino.

1. A FORMAÇÃO DO DOCENTE DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Pensando no processo histórico no contexto educacional, podemos perceber a presença constante das diversas tecnologias na atualidade, viabilizando também s mudanças educacionais, a forma de lidar com o ensino aprendizagem e

principalmente o papel do professor diante disso tudo.

A formação continuada é primordial no sucesso do profissional da educação, partindo do pressuposto que o conhecimento é inacabado, por isso o educador deve sempre estar atento e se atualizar, pois vivemos em uma sociedade globalizada em que a velocidade de informações é sempre em um ritmo frenético, e que se metodologias de ensino arcaicas já não funcionam para despertar o interesse dos educandos.

Contudo, além do processo de es-

pecialização contínua do docente, as escolas precisam ter uma infraestrutura que permita a utilização das novas tecnologias na sala de aula, pois se o educador deve estar aberto aos processos de mudanças, não é diferente do espaço em que se promove a aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2004) a formação do professor não se restringe unicamente a graduação, vai muito mais além, pois deve contemplar toda sua trajetória profissional, visto que a cada época mudam-se os costumes e a maneira como ensinar, o educador deve sempre se transpor aos bancos de estudo, visto que este não é o único detentor do saber dentro da sala de aula.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), o governo federal deve promover o investimento financeiro nos prédios das instituições escolares e oferta de aparelhos tecnológicos para que seja feita uma reforma no currículo que abrange o professor, o aluno e as novas tecnologias.

A sociedade atual necessita de um ensino dinâmico que viabiliza um profissional que esteja preocupado em buscar novas metodologias para alcançar o objetivo principal da educação que é o aluno.

A transformação digital possibilita avanços e ao mesmo tempo exige mudanças que muitas vezes pode ser dolorosa. Mas para tal mudança, é preciso o ser humano estar disposto a isso, pois todos tem capacidade de se adaptar aos novos desafios em diversos setores da sociedade, inclusive no setor educacional.

Líbano (2007), afirma que a prática de uma formação continuada possibilitada que o educador também reflita sobre sua prática na sala de aula, além de permitir que se aprenda e aprimore tais ações, mas tudo isso deve ser feito na prática coletiva do corpo docente.

O educador precisa de uma postura que valoriza a interação entre aluno e professor, com o objetivo de torná-lo um cidadão, ético, estético e político, capaz de transpor o conhecimento adquirido nas instituições escolares em seu cotidiano.

O profissional da educação precisa entender que estamos em um novo contexto histórico e social e deste modo ele deve estar disposto a enfrentar mudanças e adaptações e deve, portanto, incentivar a pesquisa dos alunos, através da orientação sendo um facilitador no trabalho com as novas tecnologias, e muitas vezes devem estar dispostas a aprender com seus alunos que tem uma facilidade incrível em manusear os aparelhos tecnológicos.

Segundo Masetto (2000, p.142), “O professor deve assumir uma nova atitude, ainda que desempenhe o papel de especialista, que possui conhecimentos e experiência, ele pode ser alguém que colabora para dinamizar o trabalho com o aluno, aquele que trabalha em equipe”.

De acordo com Novão (1991), embora estejamos em pleno século XXI, período em que houve um grande crescimento da produção tecnológica, sobretudo pelo advento da internet em que informações são cada vez mais rápidas, os alunos muitas vezes possuem um conhecimento tecnológico que sobrepõe o professor, esta criança e adolescente não quer ficar somente em aulas com giz e lousa, necessitam de dinâmica e interação

na educação, para que ela deixe de ser uma simples teoria e que eles possam vivenciar o que aprendem na escola.

2. A ESCOLA DO SÉCULO XXI

A escola é um ambiente que acolhe diversas pessoas das mais variadas culturas, e o currículo deve ser formado de modo que contemple um número maior de pessoas.

Por meio do ensino com a tecnologia os estudantes poderão ter conhecimentos das mudanças e permanências da sociedade, além de proporcionar a criticidade do educando. A história deve proporcionar ao aluno ao final do ensino fundamental que ele seja comparar o acontecimento no tempo, reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e possam estabelecer relações entre o presente, passadas e futuro (PCN, 1997). Neste sentido o currículo deve ser aquele que apresente dinamismo e não seja estático, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, mencionam essa importância.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito. (BRASIL, 2006, p.9).

Atualmente os educadores assistem mudanças na prática e nos hábitos dos alunos, e os instrumentos tecnologias estão fazendo cada dia que passa parte essencial na vida das pessoas, seja nos mais variados assuntos, a população esta cada vez mais dependente das Tics.

A escola precisa deixar seu espaço mais integrado com os alunos e possibilitar aprendizagens que permitam o reconhecimento do aluno como um agente social de sua própria história.

Contudo, é preciso ressaltar que a inserção de computadores em instituições escolares está voltada para o desenvolvimento de políticas públicas, em que o processo de informatização está ocorrendo, mas há um distanciamento do que é pregado por parte do governo e o que ocorre nas escolas, além de ser essencial a valorização do profissional, pois sem este, não será possível o desenvolvimento de trabalhos.

3. AS TICS COMO FERRAMENTAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM E O ENSINO NA MODALIDADE EAD

Gatti (1993) aborda que a utilização da tecnologia na sala de aula possui excelentes resultados, por ser uma técnica que vai além dos antigos meios de aprendizagem. Contudo a escola deve propiciar a construção do conhecimento em conjunto, que envolva pais, comunidade, alunos e equipe gestora.

Com a ajuda das novas tecnologias auxiliando o trabalho do professor, se tem a disponibilidade de novas ideias e instrumentos, para que os alunos pesquisem, experimentem e desenvolvam formas de comunicação e interação social.

No passado, antes do advento da inserção das novas tecnologias na educa-

ção, a escola era um espaço de simples reprodução do conhecimento, o que foi classificado por Freire (1983), como educação bancária, agora a partir desses novos instrumentos, se faz necessário o trabalho em conjunto de professores e alunos.

De acordo com Pretto (1999), é preciso se trabalhar das mais variadas maneiras e que possibilitem a apreensão de conhecimento dos alunos e com o auxílio das tecnologias do século XXI, é totalmente possível despertar o interesse e estimular os educandos, favorecendo as trocas de experiências.

Na educação atual, deve-se valorizar o uso de diferentes linguagens e da influência midiática e deve haver um investimento por parte das políticas públicas para capacitação de educadores e gestores.

A educação é reconhecida como base de sustentação de uma sociedade e é a grande expectativa de transformação social. É por meio dela que os indivíduos podem conquistar seu espaço e contribuir para um mundo melhor. A educação é a porta de acesso para grandes transformações e acompanhar as mudanças do mundo.

Moran (2009) em seus estudos aborda que a escola tem resistido bastante às mudanças e que infelizmente mesmo após vários estudos referentes à linhagem construtivista, ainda se tem figura do professor como o único responsável do ensinar e aprender e que se deve, portanto, refletir e avaliar as concepções da educação sempre.

Contudo, as tecnologias existem para possibilitar um alcance de uma educação inclusiva e de qualidade, e que a partir dela seja possível, um aproveitamento maior das vantagens de se ter uma educação transformadora.

As novas tecnologias geraram grandes transformações na educação, servem como ferramenta para complementar a aula, a leitura, as práticas leitoras e escritoras além da transmissão de conhecimento e informações.

O papel das ferramentas tecnológicas não deve ser entendido como substutivos dos demais elementos da educação, como a troca de experiências dentro da sala, o diálogo e a participação da família e da escola na aprendizagem de crianças e adolescentes.

Conforme afirmações de Moran (2009), com a internet é possível pensar em possibilidades de aprender e ensinar, pois o aluno possui curiosidade e graças a essa inovação, podemos ter também um ensino à distância que atenda a disposição de tempo do educando.

A internet promove a cooperação no trabalho de professor e aluno, que tenham consciência e comprometimento com a educação, em várias disciplinas se faz importante o uso das novas tecnologias, como a televisão e o cinema, por exemplo, que para se fazer um bom uso destes instrumentos em sala de aula é necessário que o professor tenha clareza dos pontos a serem abordados, deve-se fazer uma pausa no filme assim que achar necessário e aproveitar para desenvolver competências e habilidades de observação e criticidade.

O ensino através das novas tecnologias não deve ser somente uma forma

de distração, mas que estas possibilitem a discussão e o entendimento por parte dos alunos, algo que enriqueça a aula. A habilidade para interagir com os meios de comunicação não vem de forma natural no processo de ensino e de aprendizagem, mas sim só com intenso trabalho do educador. É extremamente importante que se tenha o domínio das imagens midiáticas, inclusive do cinema, com o objetivo de trabalhar junto com seus alunos.

Moran (2007) ressalta que o ensino EAD possibilitou uma profunda transformação no ensino, pois anteriormente o aluno apenas se relacionava com o conteúdo, agora com a possibilidade do ensino a distância todos os envolvidos no processo educativo tem a possibilidade de realizar a integralidade:

A EAD em rede está contribuindo para superar a imagem do individualismo, de que o aluno tem que ser solitário isolado de um mundo de leitura e atividades distantes do mundo dos outros. A internet traz a flexibilidade de acesso junto com a possibilidade de interação e participação. Combina com o melhor off-line, do acesso quando a pessoa quiser com o on-line, a possibilidade de conexão, de estar junto, de orientar, de tirar dúvidas, de trocar resultados. (MORAN, 2007, p.38).

De acordo com Pallof e Pratt (2007), hoje a educação online pode assumir as mais variadas vertentes e possibilitar um curso que evidencie o contato com outras pessoas, pois na maioria destes cursos, muitas empresas marcam encontros presencias para que todos os envolvidos possam discutir o que foi abordado online, gerando assim uma aprendizagem satisfatória.

De acordo com Moran (2007) os cursos a distância que possuem os subsídios da plataforma AVA, podem obter características diferentes, como o que necessita de inscrição em períodos pré-estabelecidos e os que os interessados podem se inscrever a qualquer momento, isso varia muito de acordo com os objetivos da instituição que proporciona tais cursos.

De acordo com o referido autor, o sucesso dos cursos a distancia só terão um resultado realmente eficaz após a participação dos estudantes envolvidos nas discussões e atividades propostas, que a interação entre todos que farão um curso de aproveitamento satisfatório, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas.

Dessa forma podemos destacar a potencialidade da internet no ensino de língua estrangeira, pois pode ser utilizada nos mais variados ambientes como na sala de aula, a distância para garantir uma maior comodidade e facilidade ao estudante.

A tecnologia é um instrumento que acompanha as pessoas dentro e fora da sala de aula, desta forma, se faz necessário um ensino que viabilize uma educação significativa e que fuja dos preceitos da educação convencional.

O professor para gerar um ensino de qualidade com o uso das novas tecnologias da informação deve possuir uma familiaridade com tais ferramentas e explorem as inúmeras possibilidades de trabalho.

Existem várias habilidades que podem ser desenvolvidas com o auxílio da Internet, pois esta tecnologia promove as

competências e habilidades de leitura de hipertexto além de promover a discussão entre esses elementos. É uma estratégia totalmente eficaz, pois além de garantir a interação gera uma comodidade e facilidade para a sociedade contemporânea.

É necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e que se disponibilizem os recursos disponíveis.

A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e observa a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares. Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas e alunos indisciplinados se fazem necessário buscar formas para mudá-la.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar que não atende as suas necessidades, e não participam das atividades em classe, porque não são adequadas as suas aptidões.

A inclusão da criança deficiente no sistema educacional é desejável sob todos os aspectos. Para que isso se torne realidade, é necessário vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica.

É preciso à instalação de chuveiros e vestiários, banheiros equipados para higiene dos alunos.

Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também que a formação de professores os capacite para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso, saber diferenciá-los entre si.

Através desse trabalho fica claro que algumas práticas contribuem na inclusão dos alunos com necessidades especiais, dentre estas, o uso do computador como ferramenta para o trabalho com essas crianças.

Pensar em inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Os conhecimentos sobre a inclusão social e os direitos em lei, não devem ser apenas teorias, mas sim posto em prática.

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, comunidade, governo etc.

Podem-se criar oficinas de ambiente virtual para aluno com necessidades especiais. Para isso é preciso à capacitação de professores em tecnologias, pesquisa na criação de softwares na identificação das necessidades; mão de obra especializada em programação, e uma visão peda-

gógica, para atender as diversas necessidades educacionais especiais.

Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

2. DESENVOLVIMENTO

Parte principal e mais extensa do trabalho, deve apresentar a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados e a discussão. Divide-se em seções e subseções conforme a NBR 6024, 2003. 5 sendo o desenvolvimento um texto interativo entre o autor do trabalho e a literatura existente é válido ressaltar que o autor jamais poderá copiar partes da literatura consultada, sobe pena de cometer crime de plágio (Crimes Contra a Propriedade Intelectual e violação de direito autoral, previsto no artigo 184 do Código Penal). Essa regra cabe em qualquer de elaboração do trabalho científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meio onde a criança está inserida também é um fator de influência no processo de aprendizagem. No decorrer desta revisão das tecnologias na escola, vimos que há diversas dificuldades que interferem de forma positiva ou negativa.

Podem ser intrínsecos ou extrínsecos, mostrando que o professor tem um importante papel no ensino aprendizagem de seus alunos.

A criança ao ingressar na educação, carrega consigo suas experiências vivenciadas de seu lar, ampliando e integrando sua cultura e suas relações sociais.

Portanto o professor deve conhecer e estar atento às etapas do desenvolvimento do aluno, colocando-se na posição de facilitador da aprendizagem. Ele deverá estabelecer uma relação de ajuda e de percepção com seus alunos.

Nos dias atuais não se pode ignorar a influência que a tecnologia exerce sobre os educandos no cotidiano escolar, esse contexto requer novas práticas educativas a fim de despertar o interesse dos alunos e que este possa de fato obter um conhecimento que lhe seja satisfatório.

Com a inserção da internet, houve uma grande mudança no modo de se comunicar com as pessoas e manter relacionamentos, deste modo como o nosso cotidiano está totalmente digital, essas transformações também atingem as práticas educativas.

Antigamente, no ensino tradicional todo conhecimento era voltado para a figura do educador, agora, com os alunos que são pertencentes à cultura dos nativos digitais, estes também são protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

Deve se ter em mente que a sociedade também se transformou a partir da tecnologia e práticas que antes eram feitas agora devem ser totalmente transformadas, o professor deve ser um mediador da aprendizagem e permitir que as novas tecnologias auxiliem o seu trabalho.

O envolvimento dos estudantes apenas é possível, se o professor trabalhar o seu entorno e sua realidade, para que estes tenham um aproveitamento maior dos conteúdos e que o ensino se torne mais atrativo.

O trabalho será realizado a partir de pesquisa bibliográfica e pesquisa quantitativa em uma escola pública, de modo a ilustrar os conceitos abordados nessa pesquisa. As fontes de pesquisa serão através de livros, rede mundial de computadores, revista cientifica, legislações e teses de mestrado e doutorado.

O principal objetivo de usar as novas tecnologias na educação é transformar o aluno em mais ativo, crítico e participativo da sociedade, de modo que o professor vai ajudar a criar metodologias de ensino e quebrar paradigmas de formas de ensino mais arcaicas.

REFERÊNCIAS

FERRETTI, Celso João. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, (págs., 151 – 164).

GATTI Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MCLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensões do homem. São

Paulo: Cultrix, 1969.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo.

Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n2. 126, set. / out. 1995 MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13ed. São Paulo: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Gustavo Adolfo Galati de. Interdisciplinaridade e inclusão social no processo de implantação da Universidade Federal do ABC: da proposta à pratica.

2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,

Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082010-113710/>.

Acesso em: 10 mai. 2017.

PALLOF, R; PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes online. Tradução de Vinícius Figueira. Porto alegre: Artmed, 2004.

PRADO, M.E.B.B. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a pratica. In: ALMEIDA, M.E.B. de; MORAN,

J.M. (org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Disponível em

<http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1- Texto12.pdf>. Acesso em:>. Acesso em: 28 abr. 2017.

PRETTO, Nelson de Luca. Uma escola sem/com futuro: Educação e multimídia. Campinas: Papirus, 1999.

SANTOS, Margarida Maria Calafate

dos. A nova tecnologia em projetos interdisciplinares na escola publica: um estudo à luz da Teoria da Atividade. UFRJ,

2009. 188p. Disponível em:

<http://www.letras.ufrj.br/linguisticaaplicada/site/dissert/margaridacalafate.pdf>.

Acesso em: 04 mai. 2017.

SCHAFF, Adam. A sociedade informática: as consequências sociais da segunda revolução industrial. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

WER THEIM, Margaret. Uma história do espaço de Dante à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DAMASCENO, L. L.; GALVÃO FILHO, T. A. F. As novas tecnologias como tecnologia assistiva: Usando os Recursos de Acessibilidade na Educação Especial. Disponível em: <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 12 out. 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. 2005. Disponível em <http://infoesp.vila.bol.com.br>. Acesso em 25 de fev. 2014.

MORAN, J. M.. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-65.

INCLUSÃO SOCIAL E O ENSINO DE ARTES VISUAIS

ELAINE TOMAZ

RESUMO

Vivenciamos uma etapa onde muito se fala sobre a educação e a inclusão social. No que diz respeito a obrigatoriedade a legislação é explicita, no entanto não basta apenas a inserção dos alunos com necessidade educacional, é precioso ir além, buscar e criar meios para que todos possam desenvolver suas capacidades em face ao ensino aprendizagem. Frente a essa temática o estudo busca refletir sobre o desenho infantil, de modo que ele nos possibilite identificar sua influência norteadora no pensamento e no desenvolvimento da criança no início da vida escolar e a inclusão daqueles cujos são portadores de necessidades espaciais. Sabendo-se da importância que o desenho tem para o desenvolvimento da criança o estudo busca uma releitura sobre autores consagrados e que defendem essa linha de pesquisa, norteado em referencias buscamos compreender as inúmeras interpretações passíveis de serem feitas nos desenhos infantis. Esta monografia objetiva buscar metodologias e discutir o conceito de infância e os diferentes modos de linguagem que envolve a Arte e a alfabetização. Embasados nas teorias de grandes autores será apresentado a importância acerca da inclusão social. De modo sucinto será abordado às especificidades do desenho infantil de forma, a saber, como estimular as crianças, visando uma melhor progressão do seu desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo. Por meio de pesquisas buscou compreender esse paradigma e objetiva fazer uma reflexão acerca dos conceitos e preceitos da legislação e da prática pedagógica vinculada no campo da arte visual enfatizando o desenho. Para atingir tais objetivos e

atingir o pressuposto almejado utilizaremos pesquisas bibliográficas, levantamento de obras referentes ao tema, onde por meio de publicações científicas e a partir das discussões teóricas será concluindo a pesquisa sobre a importância da Arte na inclusão social.

Palavras-chave: Desenho Infantil; Inclusão Social; Grafismo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

We experience a stage where much is said about education and social inclusion. Regarding mandatory legislation is explicit, though not enough to the integration of students with educational needs, is precious to go beyond, to seek and create means for everyone to develop their skills in relation to teaching and learning. Faced with this issue the study seeks to reflect on the children's drawing, so that it allows us to identify a guiding influence on the thinking and development of the child at the beginning of school life and the inclusion of those whose are carriers of spatial needs. Knowing the importance that the design has to child development study seeks a re-reading of established authors and advocating this line of research, guided by references we try to understand the many interpretations that can be made in children's drawings. This monograph aims to seek methodologies and discuss the concept of childhood and the different ways of communication that involves art and literacy. Based upon the theories of great authors will be presented on the importance of social inclusion. In brief will address the specificities of child drawing shape, namely, how to encourage children to better progression of their cognitive. Through research sought to understand this paradigm and aims to reflect about the concepts and precepts of law and teaching practice linked in the field of visual art emphasizing the design. To achieve these objectives and achieve the desired assumption will use literature searches, survey works on the topic, which through scientific publications and from theoretical discussions will be completing research on the importance of art in social inclusion.

Keywords: Childish drawing; Social inclusion; Design; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa norteia pela busca e identificação sobre a influência do trabalho com artes, desenho na educação infantil e sua percepção na tangível da inclusão social. Diante deste contexto, realizou-se um estudo bibliográfico a fim de coletar dados suficientes para desenvolver as páginas do trabalho.

Este estudo foi embasado decorrente das inquietações que nos acompanharam ao longo do trajeto acadêmico e enquanto profissional atuante da área. Convém ressaltar que a dissertação desta pesquisa é dada por investigação bibliográfica para fundamentar e enriquecer a temática. Há, no entanto passos largos e com lentidão acerca da Educação Social. Diante deste contexto fica evidenciado que abordar a temática não é apenas um fato de modismo, nem tão pouco considerá-la uma tendência no espaço pedagógico, mas sim uma indagação naquilo que consta como questão de direitos huma-

nos.

O pressuposto de cidadania se constitui em um envolvimento atuante e consciente de todos os cidadãos. Entretanto, é preciso ser capaz de enxergar os contornos sociais de modo sucinto e crítico, reconhecendo as diferenças históricas e culturalmente constituídas. De modo que a cidadania também é um método de inclusão organização e planificação das condições necessárias de vida em sociedade, torna-se imprescindível delinear propósitos de vida comuns que acondicionem os valores humanos e que refreiem de algum modo as desigualdades e injustiças sociais.

A escolha do tema “A inclusão social e o ensino de Artes Visuais” se deu pela nossa preocupação e necessidade em trabalhar de maneira prazerosa e qualitativa com alunos da educação infantil, uma educação de qualidade, que comporta as diferenças e sabe trabalhar com a inclusão. Por se tratarem de crianças e adolescentes, é sabido que essa fase etária é muito atraída pelas formas, figuras, sons e o desenho numa totalidade.

Tendo como objetivo de estudo compreender e interpretar os desenhos infantis de modo que, na qualidade de educadores, possamos auxiliar as crianças em seu desenvolvimento. O trabalho tem como objetivos específicos identificar essa relação existente entre educação e inclusão e artes visuais fazendo um paralelo amparado pelos renomados autores citados nas referências bibliográficas a fim de concluir de maneira objetiva a nossa pesquisa.

Por hipótese tem-se o resgate da arte na infância, com foco no desenho e grafismo e sua contribuição na inclusão escolar, e utilizá-la em prol do desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, por meio da compreensão e

interpretação dos desenhos infantis.

Na realidade escolar essas especificidades são explicitadas quando o aluno apresenta uma qualidade de aproveitamento abaixo do esperado, ou abaixo daquilo que é considerada normal na esfera educacional. Assim no processo pedagógico é diferenciado da maioria dos demais, tendo como referência inicial a idade e o grupo social a qual pertence.

A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a qual por meio de autores referenciados certifica nossas escritas onde num primeiro momento disserta sobre a educação de ontem e a da atualidade, na qual sofremos frequentes mudanças quanto às formas e maneiras de ensinar, em especial acerca da educação especial.

1 UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Falar em educação escolar, primeiramente nos remete a escola e se a mesma cumpre eficientemente esse papel. É comum ouvir na atualidade frases que apresentam a escola de nossos antepassados com um modelo de ensino estruturado e produtivo.” Antigamente se aprendia mesmo “, dizem alguns,” naquele tempo os alunos eram bem mais educados “, dizem outros.

Sem querer discutir a eficiência

dessa escola e sem querer discutir ou questionar se os alunos daqueles tempos eram mais obedientes do que educados, pretendemos apontar os porquês que nos levam a rever e discutir conceitos e práticas escolares centenárias, buscando criar novas oportunidades, como o empreendedorismo que se afirmar hoje como um novo passo em educação.

Nunca passou tanto tempo em educação como nos dias atuais. Artigos, congressos, palestras e cursos problematizam o tema, levantando hipóteses, discutindo experiências e propondo caminhos. Com tudo isso, resumirá em poucas palavras, a razão pela escolha do nosso tema, por meio da seguinte pergunta: Porque nós, educadores, temos que rever constantemente nossa prática?

Dentro dessa mesma questão, qual o papel da família? Como somar esforços entre família e escola para obter resultados expressivos na formação do aluno? Sabemos que tanto a família quanto a escola passaram por várias situações e mudanças no decorrer dos anos.

Muitos questionam e desconhecem o modelo de escola firmado hoje, o qual e o mais apropriado. Outros preferem um modelo educacional com mais conteúdo e disciplinador, alegando que a escola de hoje é muito permissiva. Exceções à parte entendem que para grande parte dessas pessoas, ainda param dúvidas sobre qual o melhor modelo de escola.

Disso decorre que aquela máxima das famílias sobre educação de priorizar para seus filhos apenas um curso preparatório visando o ingresso em uma universidade, não funciona mais. Da mesma forma que a escola deve ser gerida como uma pressa produtiva que oferece educação de qualidade, a família deve entender que educação básica é investimento prioritário.

A física nos ensina que vida é movimento. A história diz que sociedades surgem e desaparecem. A escola não deve ficar na contramão das mudanças sociais. Disso deriva nossa idéia de que formar sujeitos empreendedores é um novo passo na educação. Para isso precisamos prioritariamente rever conceitos, práticas e modelos escolares.

Uma boa solução para enfrentar este problema é montar na escola um programa de leitura que se utilize, de livros de literatura. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, muitas escolas já aboliram definitivamente o livro didático e utilizam-se dos livros de literatura para ensinar os mais diferentes conteúdos, mas principalmente utilizam os textos literários para ensinar os alunos a ler e os contos, para que peguem o gosto pela leitura por meio de um mundo de fantasias e magia.

O reconhecimento da escola como nó estratégico (Reforço do papel dos estabelecimentos escolares na gestão do sistema educativo) é desencadeado, na maioria dos casos, pela vontade das autoridades escolares de afirmarem sua firme determinação de modernizar o sistema educativo (THURLER, 2001, p. 37).

Para Fullan e Hargreaves (2000) ao mesmo tempo em que existem forças na sociedade induzindo a mudança, poucos educadores se encontram em condições de realizá-la, pois esta experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmenta-

ção de esforços e desespero crescente.

A maior parte dos professores e diretores não costuma se cumprimentar, se apoiar e reconhecer os esforços uns dos outros. Uns até reagem adversamente a um desempenho bem-sucedido. Ensinar como diz Paulo Freire (2011, p. 29), "não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível".

De acordo com Philippe Ariés (2001) esse sentimento teve início no século XVII; quando a sociedade passou a ter consciência da peculiaridade e da particularidade infantil, particularidade essa que ao atribuir aos pais a tarefa pela educação da criança pequena, o que neste período da história representava um grande acontecimento, pelo fato dos pais, até então, não terem essa responsabilidade, Comênios (1981) fundamenta sobre a importância desse período e suas influencia na vida do ser humano.

Sua contribuição ampliou-se ainda mais ao esboçar o que deve ser trabalhado nesse período: a óptica, geografia, Metafísica, ciências Físicas cronologia, história, aritmética, geometria, astronomia, estática, artes mecânicas, dialética, gramática, retórica, poesia, música, política, moral (ética), economia doméstica, religião e da piedade.

Diante dos fatos citados podemos perceber, que não foram poucas as inquietações de Comênios (1981) em relação ao que a criança até 6 anos deveria aprender. Entretanto não podemos deixar de citar que o Plano da escola Materna, elaborado por Comênios (1981), apresentou aspectos importantes que, até hoje, são fundamentais na elaboração de propostas educativas junto à criança.

A Arte foi incorporada ao léxico acadêmico e passou a ocupar um universo com grande significância nos debates sobre a função da arte na educação atual. Após o período da década de 1970, Ana Mae Barbosa desencadeou uma reflexão sobre o ensino de arte no Brasil por meio de suas elaborações teóricas.

A princípio, no entanto pode-se considerar que essa abordagem não possui diferencial, porém ao buscarem concepções teóricas e razões epistemológicas que a embasou, se verifica a divisão em vários posicionamentos sobre a função da Arte.

Para Barbosa (2008) todo o esforço acerca da ampliação dos conhecimentos artísticos e estéticos dos outros é Arte-educação. Assim sendo a Arte é visível no museu ou na rua, quando há uma imensa obra de arte pública.

Sucinta Barbosa (2008) que o professor pode inovar para prender a atenção dos alunos quando ministra arte, levando-os ao contato direto com o fazer artístico e fazendo-os pensar no que estão vendo, sentindo e apreciando a Arte. A Pedagogia Questionadora de Paulo Freire é ainda a melhor estrada e incita a pensar e formular significados.

O primeiro referencial teórico norteador da Arte nacional realça o desenvolvimento criativo e estético dos alunos, sobretudo no referido aos seus processos de produção e apreciação artística. Este referencial é denominado de histórico-social, devido incorporar em seu seguimento

teórico-metodológica e a relação com as práticas e o acesso ao conhecimento da arte.

Arte-educação seria certa epistemologia da arte. A Proposta Triangular integra os componentes: a "leitura de obra de arte", a "história da arte" e "a criação" (fazer artístico). Porém, nenhum deles desenvolvido de forma isolada corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2004, p. 32).

Esse referencial designa para uma conexão do fazer, do representar e do exprimir. Deste modo, em um abrangente contexto histórico-social que engloba o artista, sua obra artística, os difusores de comunicação e o público, a Arte é apresentada como produção, construção e trabalho. (FUSARI; FERRAZ, 2004).

Em vista disso, deve-se considerar que ao tratar das concepções de estética e artística, a arte educadora vinculado ao referencial histórico- social, deve considerar que os julgamentos artísticos envolvem julgamentos estéticos (BEST, 1985). E o estético em arte se refere, entre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo e espaço sociocultural. Todavia, a experiência estética pode ser mais ampla e não necessariamente derivada da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes de aplicação (EAGLETON, 1990, p. 51).

Os professores que seguem o referencial histórico-social são remanescentes ou originados da Escolinha de Arte do Brasil e da ECA/USP - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Em consonância ao referencial histórico-social embasado no modelo e no conteúdo, se desenvolveram a partir de meados do século XX, reflexões que abrangem as questões referentes a posição do arte educadora diante da sociedade e a relação da arte com o público, são chamados de referenciais modernistas da Arte-educação.

2- Artes Visuais e a educação especial

Nessa relação das artes visuais com o contexto social, é possível afirmar que a arte contribui como mediadora entre o sujeito e o mundo. Segundo Rocha (2008) com base em Vygotsky apud Stumm (2004):

A arte é vista como um processo de comunicação social, envolvendo sentidos e significados inteligíveis a qualquer pessoa, combinando as vivências individuais com a recepção do produto estético, percebido como produto social da cultura (STUMM, 2004, p. 362).

A arte instiga a criatividade e a imaginação, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem. E, um dos objetos de estudo neste projeto foi o desenho, sendo que nos ateremos a ele como linguagem e elemento de mediação em Educação Inclusiva.

Selecionou-se o desenho, pois nele é percebida a relação da criança com o meio, o que auxilia na construção e no domínio das funções sociais e psicológicas. Na perspectiva de Pillar (1996)

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, as-

sociações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo (PILLAR, 1996, p. 36).

Ainda aponta que crianças com necessidades especiais, estão simplesmente passando pelos estágios de desenho num ritmo mais lento do que a criança regular.

Segundo Cox (2001) pode-se encontrar referências ao emprego do desenho para diagnosticar as capacidades e estado mental das crianças, como a maturidade intelectual, as dificuldades de aprendizagem, personalidade, ajuste emocional, entre outros.

Considerando a Educação Inclusiva em sala de aula, os educandos com necessidades educativas especiais, por meio da integração sociocultural com as crianças sem necessidades educativas especiais, podem trocar experiências, o que propicia a construção de relações sociais com o meio, a compreensão das diferenças, de como lidar com diversas situações, ampliando seu repertório visual, no qual se insere o desenho.

Nessa perspectiva, a arte é um fator importante em Educação Inclusiva, pois possibilita que a criança, além do reproduzir como comunicador social desenvolva a intuição, a percepção, as habilidades motoras, sendo fundamental no processo de aprendizagem, desenvolvimento e expressão individual.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) de Arte têm sido discutidos e analisados em vários âmbitos, mas estava faltando este olhar específico da educação especial. Ao observarem-se os documentos e outras estratégias de intervenção percebe-se a preocupação com as novas diretrizes mundiais que tratam do respeito às diferenças, da crítica aos atos discriminatórios, da inserção de valores éticos e culturais, e da apreensão desses valores como uma das metas prioritárias da ação pedagógica.

Tais ideias embasam os PCN de Arte e visam principalmente ao aprimoramento do aluno como indivíduo participativo e consciente de suas possibilidades e deveres sociais. A melhoria da qualidade do ensino é um desafio para todos os docentes e os PCN procuram mostrar que o valor da aprendizagem é mais evidenciado quando reflete em profundidade o sentido e o fortalecimento da cidadania, preparando os alunos para a vida.

Mas será que os professores de arte, em suas práticas, estudos e reflexões sobre os PCN, estão realmente conscientizados sobre a extensão da diversidade cultural, e para agir com a arte junto a diferentes alunos, principalmente às crianças e jovens portadoras de deficiências, ou para compreender os benefícios que a inclusão e a integração podem trazer para todos? Sobre essas questões parecem existir ainda muitas lacunas. Elas se manifestam quando os professores não têm clareza de suas ações profissionais ou das possibilidades que a Arte tem.

Para a viabilização de projetos de arte que inclua os portadores de necessidades especiais é preciso conhecer-se a extensão de suas dificuldades, e saber como tratar o domínio de linguagens artísticas e a busca de novos caminhos e novas manifestações do pensar e do agir; bem como uma maior integração.

Os procedimentos em arte são direcionados para o conhecimento de saberem artísticos e estéticos, mas também estão assentados em princípios que norteiam as práticas de inclusão social: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, respeito à própria produção e à dos demais, aprendizagem com ênfase na experimentação e cooperação mútua.

Se forem desenvolvidos adequadamente, os cursos de arte favorecem a apreensão desses princípios e podem abrigar outros conhecimentos, atendendo as propostas de integração social e transição para futuras inserções profissionais. São os saberes que cercam uma educação para a experiência, a descoberta, o autoconhecimento.

É importante explicitar-se também as possibilidades integradoras do ensino e da aprendizagem artística e estética na escola para que os professores que lidam com a arte possam compreender a abrangência do seu papel e saber; primeiro, se estão incluindo ou excluindo as crianças e jovens da experiência da arte, e, em segundo lugar, se entre elas também incluem as portadoras de deficiências mental, física, visual, auditiva e múltipla, por exemplo.

Por outro lado, para que se possa tratar efetivamente da inclusão, há necessidade de preparação profissional e de inúmeras adaptações organizacionais na escola, currículos etc.

Finalmente, se esperamos uma atuação profissional consistente e que atenda tais expectativas, devemos pensar nos cursos de formação dos professores de arte. Isso quer dizer que os cursos devem prepará-los discutindo questões como essas que apresentamos, e abrir espaços para as pesquisas e estudos de educação especial, com fundamentação teórica e experiências práticas em ateliês, centros de saúde, centros de convivência, lares abrigados, hospitais, enfim tanto na escola como na comunidade em geral.

Entretanto, a aplicação não se esgota com o término do desenho da família. Após este, vem à entrevista, na qual a criança é incentivada a falar da família desenhada, inventar uma história e responder a perguntas que irão colaborar no ambiente projetivo do desenho, trazendo novas revelações sobre seu funcionamento, seus vínculos e relações familiares (CORMAN, 2004).

3 PORQUE A CRIANÇA DESENHA

É sabido que a criança desenha por vários motivos e podemos considerar que ela desenha porque tem vontade, para se divertir, por necessidade, para se expressar, para explorar um novo material ou até mesmo para chamar atenção. A criança pode desenhar para se auto afirmar, para se entender, para entender e elaborar o mundo a sua volta. Todas essas razões podem levar a criança a desenhar, mas sem dúvida juntamente com isso, a principal função do desenho é a comunicação.

De acordo com Duarte (2001) existe uma indissociabilidade entre objeto, representação e palavra. Tanto a representação gráfica quanto a oralidade, reproduzem, repetem, em contra partida mantém o significado. Duas camadas de expressão

ocorrem simultaneamente revelando um único discurso. Passa a existir uma coesão entre a percepção e a memória, fazendo a figura do objeto, enquanto a palavra o indica, o nomeia. Á partir da fotografia se protagoniza a cena e o sentido se revela.

Pode-se caracterizar o desenho como um momento, e um movimento de acesso a realidade, e como uma ação de pensamento. O desenho ali representa experiências concretas da vida. O desenho, ligado às atividades do pensamento e à linguagem verbal, nomeia objetos, qualifica personagens, descrevem cenários, ou combinam cenários e personagens demonstrando possibilidades de ações humanas (DUARTE, 2001, p. 114).

E ainda para Derdik (2003):

A criança projeta no desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel. Os traços, os rabiscos, as garatujas estão ali, à mostra, escondendo os índices de uma realidade psíquica não imediatamente acessível, exibindo uma atividade profunda do inconsciente. Existe uma vontade de representação como também existe uma necessidade de trazer à tona desejos interiores, comunicados, impulsos, emoções e sentimentos (DERDIK, 2003, p. 51).

Deste modo, trabalhamos visando a perspectiva de que são conteúdos presentes nos desenhos infantis, o cotidiano da criança, as relações de valores e importância dada aos acontecimentos.

Acredita-se que o meio onde a criança vive e as pessoas com que convive aparecerão com mais frequência em seus desenhos, tendo esta influência direta tanto sobre seu processo criador, quanto sobre os temas e conteúdos trazidos por seus desenhos, ou seja, quanto mais se desenvolve sua conscientização das pessoas e da influência destas em sua vida, a criança passa a adotá-las numa grande porcentagem do seu conteúdo temático (LOWENFELD & BRITTAIN, 1977, p. 44).

De acordo Vygotsky (2006)

A criança desenha ou escreve poesias não por possuir um potencial artístico, mas porque este é um ato de criação estética necessário para ela neste momento e que este é um potencial imaginativo presente em todos nós (VYGOTSKY, 2006, p. 17).

Segundo Vygotsky (2006, p. 17) o processo criador se divide em duas etapas, a primeira como uma Grande concepção, onde relações se estabelecem em seu espaço interior e experimentos são feitos inúmeras vezes de modo inconsciente; e a segunda a associação onde existe a combinação de imagens isoladas, onde o meio é tido de grande importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (2006) utiliza as palavras fantasia e imaginação no sentido da psicologia, onde são base de toda a atividade criadora e se evidenciam em todos os aspectos da vida cultural, oportunizando a criação artística, científica e técnica.

Para Vygotsky (2006) a imaginação ou fantasia se nutre dos acontecimentos vividos pela pessoa, e a partir deste ponto o autor afirma: “Quanto mais rica for à

experiência humana, tanto maior será o material colocado à disposição da imaginação. Por isso, a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, por ser menor sua experiência". (VYGOTSKY, 2006, p. 18).

Vygotsky (2006) salienta outro ponto importante, segundo o autor sendo este existência de uma relação entre o real e o imaginário no que diz respeito ao emocional. O autor trata desta questão como retroalimentação de um sentimento ou estado emocional por meio da fantasia ou imaginação, e nomeia esta lei de "lei da dupla expressão ou da realidade dos sentimentos"1.

Duarte (2000) cita que, ao desenhar, seu produtor age como narrador, relatando situações e eventos que aconteceram ou poderiam ter acontecido a outrem ou consigo mesmo.

Para Luquet (1979) esse tipo de produção, é denominado de Narração Gráfica e as divide em três tipos distintos. O primeiro, chamado de Simbólico, composto por uma única cena em que retrata o momento auge da narrativa; o segundo do tipo de narração e o Sucessivo onde aparecem em um mesmo desenho momentos diferentes da cena apresentada; e o terceiro o autor o chama de Epinal, uma forma de representação em quadros, semelhante às estórias em vistas em quadrinhos.

Artes com as crianças. Pois enquanto vistas e trabalhadas essas considerações, a criança adquiri experiências essenciais para seu desenvolvimento, além de sensibilizar a criação em suas relações com o ambiente, apreciando o esforço da criança quando esta consegue transmitir sua própria experiência para a obra artística, seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. Investigação de representações sociais. In: TRINCA W. (org). Formas de investigação clínica em psicologia. São Paulo: Vetor, 1997.

ARIES, P. História social da infância e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

ARNHEIM, R. Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona: Paidós, 1999.

AZEVEDO, F. A. G. Arte e inclusão: construindo uma pedagogia crítica. Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil. UFG, Goiânia, abril de 2003.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, A. M. T. B. A imagem no ensino de arte. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, A. M. T. B. Teoria e prática da educação artística. São Paulo: Cultrix, 2003.

BAUSBAUM, R. Quatro teses sobre a arte na sociedade de controle. Rio de Janeiro, Mestrado em História da Arte: PUC-RJ, mimeografado, 1988.

BOSSA, N. A;; OLIVEIRA, V. Avaliação psicopedagógica da criança de 7 a 11 anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. M. B.

(orgs). Avaliação psicopedagógica do adolescente. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. RCNEI. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. LDBEN. Lei nº. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional IN: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº. 248, 23.12.96, p. 27833-27. 841.

BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BUCK, J. N. H-T-P. Casa-árvore-pessoa, técnica projetiva de desenho: manual e guia de interpretação. Trad.: Renato C. Tardivo. São Paulo: Vetor, 2003.

BUORO, A. B. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMPOS, D. M. S. O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: validade, técnica de aplicação e norma de interpretação. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CECCONELLO, A. M; KOLLER, S. H. Avaliação da representação mental da relação de apego através do desenho da família: um estudo com crianças

Brasileiras. Arquivos Brasileiros de Psicologia. v. 51, n. 4, p. 39-51, 1999.

COMENIOS, J. A. Didática Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 1981.

CORMAN, L. O teste do desenho da família. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

COX, M. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, J. A. et al. Psicodiagnóstico. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DERDIK, E. Formas de pensar o desenho – desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2003.

DUARTE, M. L. B. Arte, ensino e procedimento de criação. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 23, 2001.

DUARTE, M. L. B. O Realismo no Desenho Infantil. Revista Tuiuti Ciência e Cultura. n. 16, 2000.

EAGLETON, T. A ideologia da estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

FERRACINA. et al. Aspectos psicológicos das crianças com glaucoma do desenvolvimento. Arq Bras Oftalmol. v. 67, n. 6, p. 859-62, 2004.

FONSECA, A. R; CAPITÃO, C. G. Abuso sexual na infância: um estudo de validade de instrumentos projetivos. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 6, n.1, p. 27-34, Jan./Jun, 2005.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, F. A; NORONHA, A. P. P. School psychology clinic: a survey of instruments used in psychofiagnostics

process. Psicol. esc. educ., v. 9, n.1, June, 2005, p. 37-46.

FROEBEL, F. A educação do homem. Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo, UPF, 2001.

MÈREDIEU, F. O desenho infantil. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. São Paulo: Cultrix, 1999.

MOURA, A. R. L. Movimento conceitual em sala de aula. (mimeo), 1997. OLIVEIRA,

M. Z., MELLO, A. A. M., VITÓRIA,T. e FERREIRA, R. C. M. Creches: Crianças, faz de Conta e Cia. Petrópolis: Vozes,1995.

OLIVEIRA, K. L; NORONHA, A. P. P; DANTAS, M. A. Instrumentos psicológicos: estudo comparativo entre estudantes e profissionais cognitivo-comportamentais. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 23, n. 4, Out.-Dez. 2006, p. 359-367.

OLIVEIRA, V. M. B. (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, V. M. B. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica. In: OLIVEIRA; BOSSA (org.). Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

PILLAR, A. D. Desenho e construção de conhecimento na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

READ, H. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, S. Manchando e narrando: o prazer visual de jogar com as cores. In: CUNHA, S. R. V. (Org.). Cor, Som e Movimento: A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROCHA, M. C. S. Processo de inclusão escolar: um estudo de caso de deficiência auditiva. Monografia de Pedagogia, Alvorada Plus 2008. Disponível: http://www.alvoradaplus.com.br/Docs/tcc/Monografia_Inclusao.pdf. Acessado em: 12 set 2016.

SOUSA, M. História em Quadrões - Pinturas de Mauricio de Sousa. São Paulo, Globo. 2001.

STUMM, R. L. O contexto sociocultural na formação do artista plástico: um estudo em atelier de cerâmica. In: CORRÊA, Ayrton Dutra. Ensino de Artes: múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.

TARDIF, M; LESSARD, C e LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber. Esboço de uma Problemática do Saber Docente. Teoria & Educação n. 4. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THURLER, M. G. Inovar no Interior da Escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TOURINHO, E. Z. A Produção de Conhecimento em Psicologia: a análise do comportamento. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 23, n. 2, 2003, p. 30-41.

TRINCA, W. Investigação clínica da personalidade. O desenho livre como estímulo de a percepção temática. Belo Horizonte: Interlivros, 1976.

TRINCA, W; BARONE, L. O procedimento de desenhos-estórias na avaliação das dificuldades de aprendizagem. In: BOSSA, N; OLIVEIRA, V. Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos. Petrópolis: Vozes, 2001

ULTRAMARI, S. R. Opinião de crian-

ças sobre o lar de longa permanência para idosos: mudança por contato lúdico. Dissertação de mestrado. Psicologia da Saúde. São Bernardo do Campo - SP: UMESP, 2007.

UNESCO. Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial. A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial, 1994.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WECHSLER, S. M; SCHELINI, P. W. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. Aval. psicol., v.1, n. 1, Junho, 2002, p. 29-38.

PROCURA-SE UM ABRIGO

A FALTA DE VISÃO PEDAGÓGICA GERA UM ATENDIMENTO ASSISTENCIALISTA NOS ABRIGOS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

ELIAS CELERINO DA FONSECA JÚNIOR

RESUMO

Mais que expor um problema, o presente artigo propõe uma reflexão sobre a situação das instituições de abrigo de crianças e adolescentes do país. Já que tais ambientes tendem a oferecer um atendimento de caráter puramente assistencialista. Propõe-se, portanto, afastar esta visão de promover apenas os cuidados básicos à sobrevivência e propiciar um ambiente pedagogicamente ativo aos abrigos. Assim, este estudo tem por objetivo discutir a adequação de atendimento dos abrigos para crianças e adolescentes, às resoluções do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), tendo como instrumento o Projeto Pedagógico. Este, sendo colocado em prática nesses ambientes, torna-se uma das opções para combater o atendimento unicamente assistencialista, infelizmente ainda comum nesses tipos de abrigos. Como metodologia nesse estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, ressaltando que trata-se de uma temática ainda pouco explorada.

PALAVRAS CHAVE: Abrigo; Assistência; Assistencialismo; Projeto Pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

Conforme as orientações do CMDCA (Conselho Municipal da Criança e do Adolescente), do Estado de São Paulo, que é um dos órgãos reguladores da questão, os abrigos devem possuir Projeto Pedagógico. A ausência deste, integrado na prática diária, gera um atendimento puramente assistencialista.

Sendo importante destacar que um projeto pedagógico, pautado pelo ECA, atuante no contexto diário, traz a possibilidade de reverter esta situação. Faz-se necessário então, refletir sobre a antiga visão de suprir apenas as necessidades básicas, sem promover um desenvolvimento integral da criança e adolescente de abrigo. Destaca-se assim, a importância de agregar uma visão pedagógica à assistência que as Instituições dão ao acolhimento de seus abrigados. A falta desta, em face de uma assistência que se preocupa ape-

nas em fornecer os cuidados básicos da criança e adolescente, menosprezando outras necessidades também importantes a serem oferecidas para o desenvolvimento integral da criança atendida, gera uma grande problemática. DEMO (2000), diz: "É necessário distinguir acuradamente entre fazer assistência por direito de cidadania e acabar com a cidadania ao fazer assistência".

Neste contexto citado, este estudo produzido expõe a necessidade de desenvolver a criança e o adolescente, em situação de abrigamento, de forma integral, por meio da efetivação do projeto pedagógico, que deve visar um ambiente humanizador, e que favoreça a formação de um cidadão pleno e emancipado. E, nos conceitos de Paulo Freire, desvenda-se esta proposta pedagógica alinhada com as recomendações da legislação, já que Freire, foi o grande educador envolvido com a temática social que permeia nossa realidade, perceptível em suas palavras: "Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz reconhecer-se como objeto." FREIRE (1996, p. 41). Se faz necessário então, aliar o projeto pedagógico à assistência, a fim de romper a dicotomia entre apenas cuidar e o educar para a vida.

2. BREVE HISTÓRICO DA ASSISTÊNCIA ÀS CRIANÇAS DE ABRIGO NO BRASIL.

A criação de filhos por intermédio de Instituições foi muito comum ao longo de toda a idade média no velho continente. FACHINETTO (2004 p.12). O tema retrata aos nossos primeiros anos de colonização, onde, começava-se a delinear as primeiras instituições educacionais para criança no Brasil em sistema de abrigo. O intuito era de formar adeptos jesuítas. (id. p.17).

Já em 1554, Manuel da Nóbrega funda, em São Vicente, um colégio destinado aos órfãos que vieram de Portugal e mestiços (id p. 17). No Brasil, desde a colônia, até o século

XIX, a criança abandonada era tratada pelos termos "expostos" e "enjeitados". Era prática comum enjeitar crianças em locais expondo-as em locais onde provavelmente seriam recolhidas. Os lugares mais comuns eram igrejas e conventos. TRINDADE (1999, p.4).

Durante o século XVIII a exposição de crianças cresceu de forma alarmante.

Aprovou-se então a criação da "Roda dos expostos". O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. LIMA & SILVA (2005). Assim, ao invés de abandonar o bebê indesejado colocavam-no de forma anônima na roda onde ficavam protegidos.

A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média, aparece a partir do trabalho de uma Irmandade de Caridade e da preocupação com o grande número de bebês encontrados mortos. Tal Irmandade organizou em um hospital em Roma um sistema de prote-

ção à criança exposta ou abandonada. GALLINDO (acervo online UNICAMP)

"As instituições criadas para acolher e assistir os abandonados se constituíam em agências para eliminação da infância indesejada." TRINDADE (1999, p.7). "Após a República, os juristas passaram a acreditar que era necessário fazer algo com as crianças que eram uma ameaça a ordem pública, ou então os desclassificados que "perturbavam a ordem, a tranqüilidade e a segurança pública." ROMAN (2001). Como se vê, a criança e o adolescente institucionalizado no Brasil, sempre foram vistos como um problema social. Não se via um cidadão de direitos, mas um "problema" que necessitava ser resolvido. Este panorama foi mudado com a implantação do ECA, que trouxe diversos avanços, mas ainda não se faz instrumento único que possa solucionar e melhorar o atendimento as crianças e adolescentes de abrigo, e como poderá ser observado adiante, é necessário mais medidas e instrumentos legais que amparem e fiscalizem a questão, no sentido de compreender melhor as necessidades que o atendimento a estas crianças exige.

2.1 PANORAMA ATUAL DOS ABRIGOS

Conforme o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), crianças e adolescentes ameaçados em seus direitos básicos, seja pela ação ou omissão do Estado, seja pela falta, omissão ou pelo abuso dos pais ou responsáveis, ou seja, em razão da própria conduta, necessitam de proteção e apoio, tendo direito a uma família, a um espaço próprio onde morar e a participar da vida em comunidade. O abrigo é uma destas medidas de proteção indicadas pelo (ECA, Art. 101, inciso VII, § único).

Existem hoje no Brasil aproximadamente 20 mil crianças e adolescentes necessitando de proteção especial, vivendo em abrigos públicos.

Em recentes pesquisas, constatou-se que mais de 50 % dos casos de abandono são originados da falta de condições socioeconômicas das famílias. O IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicada pesquisou a realidade de 589 abrigos de todo o território brasileiro trazendo os seguintes dados: 24,2 % das causas de abandono residem na pobreza. (18,9%); violência doméstica (11,7%); dependência química dos pais ou responsáveis (11,4%); vivência de rua (7%); e a orfandade (5,2%).

Ainda segundo o IPEA, a maioria dos abrigos está na região Sudeste (49,1%) - principalmente em São Paulo (34,1%) - seguido pela região Sul (20,7%) e pela região Nordeste (19,0%). As regiões Norte e Centro-Oeste juntas são responsáveis por menos de 12% dos abrigos existentes. Não são instituições muito antigas, pois mais da metade (58,6%) foi fundada a partir de 1990. Os abrigos pesquisados são financiados, na sua maioria, por recursos privados, que representam 58,5% das receitas obtidas em 2002 e, de modo geral, são abrigos não governamentais (65,0%). A maioria dos abrigos pesquisados (85,9%) não tem especialidade no atendimento, ou seja, acolhe qualquer criança ou adolescente em situação de risco social ou pessoal.

Os abrigos pesquisados atendem a uma população que em sua maioria

são meninos (58,5%), afro-descendentes (64%), têm entre sete e 15 anos (61%) e ficam nos abrigos por um período que varia de sete meses a cinco anos (55%) em média.

3. ASSISTÊNCIA X ASSISTENCIALISMO.

Para que haja uma compreensão da importância de uma ação diária orientada pedagogicamente por um projeto, dentro dos abrigos institucionais, é necessário antes trazer a definição de assistência e sua diferenciação com assistencialismo, pois assim, se compreenderá melhor o impacto de uma assistência sem um direcionamento pedagógico.

Ao primeiro olhar os dois termos parecem ser idênticos em sua significação, mas não são. O objetivo da assistência é "propriamente a sobrevivência" DEMO (2002 p.19). "(...) a finalidade da assistência é recuperar as condições de autonomia, tão logo seja possível, não de instituir situação definitiva de dependência. (id p.17). (...) assistencialismo que impede o desenvolvimento e a autonomia (...)." AROLA (2002).

Por exemplo: se acreditamos que a simples implementação de algumas atividades de bem-estar social, sem considerar a erradicação das causas profundas do atraso e da dependência, é a "fórmula" e a panacéia para solucionar os problemas sociais, estaremos sem dúvida, imersos no cretinismo do assistencialismo. ALAYÓN (1992. p. 53,54).

Mediante o exposto, é possível concluir que o assistencialismo não combate a causa geradora da situação e da dependência, ao contrário, a favorece.

"Toda forma de assistencialismo é agressão direta aos direitos humanos." (op.cit p.105).

Portanto, o assistencialismo aqui mencionado é aquele que traz um sentido pejorativo à assistência, e trazendo toda esta discussão para dentro do ambiente de abrigos, volta-se o foco para o atendimento diário das crianças, pois as "Instituições de assistência se notabilizam pela tendência de dar as coisas na mão." (op. cit. p.112)

O funcionamento dos abrigos ainda é caracterizado pelo assistencialismo, que é uma visão fragmentada, reducionista e unilateral do atendimento. Nessa lógica, as crianças são vistas apenas isoladamente, sem a preocupação de conhecer de perto a família e a comunidade de origem, recusando-se, assim, o reconhecimento do abrigo como um recurso excepcional de passagem no percurso histórico dessas crianças. Essa, infelizmente, ainda é a tônica do atendimento (...) IPEA (2005, p.374).

O autor Pedro Demo traça uma ligação mais ampla que envolve cidadania e a emancipação:

Por isso, a vinculação fácil que se admite entre assistência e cidadania é falsa, porque se perde de vista que tais assistências tendem a cultivar fortemente a dependência (...). É necessário distinguir acuradamente entre fazer assistência por direito da cidadania e acabar com a cidadania ao fazer assistência. DEMO (2002 p.18,19).

Como visto anteriormente, a cidadania está ligada diretamente à assistência, pois esta, se mal realizada, não permite a

emancipação dos assistidos. “É certo que a assistência não é política emancipatória, porque se volta para a sobrevivência e nisto se realiza plenamente.” DEMO (2002 p.17). Portanto, o que se pode constatar na prática, são crianças e adolescentes mal preparados para assumir sua posição como cidadãos por passarem longos períodos debaixo de uma tutela assistencialista. “Na via do assistencialismo, as famílias são tomadas numa relação ambígua entre a vitimização e a culpabilidade, obscurecendo a dimensão do lugar que ocupam como atores sociais, detentores de direitos e deveres no exercício da cidadania.” IPEA (2005 p.374).

Sob este olhar, o atendimento oferecido a estes adolescentes e crianças tem por obrigação ser muito mais amplo no sentido do desenvolvimento integral destes atendidos. “Garantir o direito de sobrevivência é fundamental, mas é só o primeiro passo. Ninguém quer apenas sobreviver.” DEMO (2002 p.20). “Ninguém deseja conformar-se com o conquistado ou com o simplesmente recebido.” ALAYÓN (1992 p.57). “É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se.” FREIRE (1987, p.31).

As condições de crianças e adolescentes de abrigo possuem um caráter provisório em sua passagem, apesar de nem sempre isto acontecer na prática, mas ainda existem percentuais de crianças (58,2 % conforme IPEA/DISOC 2003) que possuem familiares e mantém vínculos com estes, e, portanto, se encontram em situação temporária de abrigamento, possuindo condições de retornarem a seus lares, pois são pessoas que “sofrem de vulnerabilidade intermitente ou ocasional.” DEMO (2002, p.16).

Se esta assistência for mal feita, a criança assistida será reduzida a um mero beneficiário.

A assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque “educa para submissão”, a medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia, pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmando nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor. É preciso, pois, questionar aquela assistência que estiola ou mata a cidadania. (id p.11).

Esta é a grande problemática, apenas a assistência, sem uma ação pedagógica conjunta, impede os assistidos de se desenvolverem plenamente como cidadãos, e deixa de se preocupar com todo o desenvolvimento integral da criança e adolescente, que vai muito além de suas necessidades básicas.

4. O PROJETO PEDAGÓGICO NOS ABRIGOS.

Todo abrigo devidamente registrado junto ao CMDCA, deve possuir Projeto Pedagógico. Isto consta em uma de suas resoluções como um dos órgãos reguladores da questão.

“As entidades não-governamentais somente poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, o qual

comunicará o registro ao Conselho Tutelar e à autoridade judiciária da respectiva localidade." ECA (Artigo 91). Mas, conforme relatório da PUC-SP (Pontifícia Universidade de São Paulo), a nível municipal, realizado em São Paulo no ano de 2003, ainda existem cerca de 21% de abrigos sem registro junto ao órgão, ou seja, não conseguiram cumprir com as resoluções e exigências para sua obtenção.

Ainda segundo relatório da PUC-SP, 14% dos abrigos sequer possuem um regulamento interno.

"As dificuldades de gestão, a necessidade de auto-sustentação financeira, a ausência de um projeto socioeducativo e o isolamento que caracterizam a situação da maioria dos abrigos os impedem de alcançar os objetivos pretendidos." (GUARÁ 2005).

A existência de um projeto pedagógico, que descreva de forma detalhada toda proposta de atendimento da entidade, com previsão da forma como serão respeitados os princípios que norteiam a aplicação da medida de abrigo, conforme disposto no art.92, da Lei nº 8.069/90, é fundamental. Pois, como identificado anteriormente, a ausência de um projeto pedagógico, integrante da prática diária, gera um atendimento puramente assistencialista.

A implantação do ECA contribuiu para mudanças efetivas no que tange às instituições de assistência e à sua configuração como um todo, partindo não de uma visão puramente assistencialista, mas concebendo-as como espaço de socialização e de desenvolvimento. (SIQUEIRA & DELL'AGLIO 2006)

Conforme o CMDCA de São Paulo, o gestor do abrigo deve conduzir o projeto político pedagógico, e zelar por um clima educativo na Instituição. Mas, de acordo com o relatório do IPEA, menos da metade (44,33 %) disseram conhecer bem o ECA, apesar do estatuto já ter sido promulgado há quase duas décadas. Percebe-se nesta situação, o descaso com que ainda é visto a questão.

A falta de uma visão pedagógica maior pode-se justificar até mesmo pela própria formação dos dirigentes de abrigo, pois apenas pouco mais da metade 60% possuem nível superior, segundo dados do IPEA (2005). E no relatório da PUC feito a nível municipal em São Paulo, constatou-se que apenas 05% dos funcionários, que oferecem cuidados cotidianos as crianças e adolescentes, possuem nível superior.

O IPEA (2005, p.370) demonstra sua preocupação com o aspecto pedagógico dentro dos abrigos e o cumprimento através de sua fiscalização: "Essa fiscalização não pode se resumir à simples observação das instalações físicas. Há necessidade de se avaliar com igual cuidado os aspectos pedagógicos e psicológicos".

4.1 O CONCEITO DO PROJETO PEDAGÓGICO.

Buscando esta visão pedagógica como prática diária, se faz necessário questionar que conceitos devem conter e que objetivos devem ser almejados. Como já mencionado, uma das primeiras perdas que ocorre quando a assistência é mal feita, é a cidadania e autonomia. E é perceptível esta preocupação no ECA, que

a fim de legitimar uma prática pedagógica, determina em seu artigo 94: “preservar a identidade” , (cidadania), “preservação dos vínculos familiares” (respeito a sua história e quem são); “propiciar escolarização e profissionalização” e “manter programas destinados ao apoio e acompanhamento de egressos” (emancipação); assistência religiosa (...) de acordo com suas crenças” (respeito à opinião); “proceder a estudo social e pessoal de cada caso” (conhecer a história de cada um). E no artigo 95: “participação na vida da comunidade local” (ser social).

Mas em muitos contextos reais, esquece-se da história do assistido e o “reduz a mero beneficiário” (op.cit.). Diante de deste panorama, o projeto pedagógico deve opor-se primeiramente a esta situação. Deve permitir que a criança e o adolescente se assumam “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, (...)” FREIRE (1996, p.46).

Desvendando as obras de Paulo Freire, é possível encontrar este conceito essencial alinhado com a lei, que o projeto pedagógico deve possuir para responder como oposição aos efeitos que o assistencialismo pode causar.

Pensando neste projeto, é importante que, primeiramente, ele deva ser elaborado com uma preocupação autêntica e verdadeira priorizando o “ser humano” atendido.

A ação política ao lado dos oprimidos deve ser uma ação pedagógica no verdadeiro sentido da palavra, e, portanto, uma ação com os oprimidos. Os que trabalham para a libertação não devem aproveitar-se da dependência emocional dos oprimidos, que é fruto de sua situação concreta de dominação e que da origem a sua visão inautêntica do mundo... a ação libertadora deve reconhecer esta dependência como ponto frágil e tratar de transformá-la em independência , graças a reflexão e a ação.(id. 1980 p.85).

Em segundo momento, observar a quem será destinado este projeto, baseando-se em suas características e no panorama de sua realidade, não criando um projeto dentro de uma sala fechada alheio à situação do assistido.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (id. 1987 p.48).

Prever um projeto educativo que respeite cada história de vida, que prepare para a vida em sociedade, que respeite os direitos e permita um conhecimento de si mesmo e de sua situação, e que propicie a busca da autonomia para construir seu futuro.

A educação (...) é portadora de esperança- e corresponde a natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o

que são, a fim de construir um futuro com mais sabedoria. (Id. 1996, p. 81, 82).

Um projeto que desafie e promova a independência, incentivando a opinião crítica individual. “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo.” (Id.1980, p.35). “Emancipação sinaliza a necessidade de consciência crítica.” DEMO (2002, p.36).

Uma ação pedagógica que promova esta tomada de consciência, para a superação da realidade de dependência. “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (id. p.40). Com essa esperança de mudança, ele cria forças para lutar e reverter sua situação, busca sua autonomia e emancipação. “Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la.” (id. p.57).

É relevante destacar que finalidade do projeto seja instigar e incentivar a lutar para transformar sua realidade, desenvolvendo seus projetos de vida, “(...) como seres mais além de si mesmos – como ‘projetos’ – como seres que caminham para frente, que olham para frente." (id. 1987 p.42).

Ainda seguindo estes conceitos, um projeto que não “mascare” a realidade, mas que a apresente de uma forma verdadeira e conscientize que é mutável e temporária. “E, para fazêlo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita.” (id. 1987 p. 42). Que a apresente como possível de mudanças e que pode ser conduzida por ideais que ele acredite. Na qual ele atue como direcionador de sua vida. “(...) a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...) implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.” (FREIRE, 1980 p.25,26).

Cada qual possui sua realidade social individual e isto não pode ser esquecido. “Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso.” (id. p.34). São protagonistas de sua própria realidade e história, apesar de inseridos em uma sociedade, que possui seus padrões. Padrões estes que o projeto pedagógico deve superar e ter um olhar crítico, já que muitas vezes são impostos como os ditos “normais”, assim, se antepondo, este projeto deve proporcionar a busca da verdadeira identidade.

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se", em

“incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si. (id.1987 p.35).

E neste contexto, buscar uma edu-

cação verdadeiramente emancipadora, oposta ao efeito que o assistencialismo provoca, sendo este o objeto de discussão implícito neste atendimento. “O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la.” (id. 1980 p.35).

Um projeto que “enxergue” a criança e o adolescente como cidadão de direitos, como menciona a política de “proteção integral” que consta no ECA. “E a proteção integral vai muito além da oferta de habitação, alimentação, educação, atendimento médico, vestuário e lazer entre outros!” OLIVEIRA (2007, p.22). Para que assim se promova sua verdadeira cidadania e seu desenvolvimento integral como ser humano completo.

5. CONCLUSÃO

A visão de um atendimento ideal é algo complexo de se promover dentro dos abrigos. Pois, muito mais do que ter o documento formal, é necessário que ele faça parte da atuação diária de todos os funcionários do abrigo. Para isto, é de grande importância a presença de profissionais formados orientando toda a equipe. Nos dados mencionados neste artigo, é possível perceber a falta de formação ou a ausência destes profissionais especializados. Conclui-se assim, que a questão da criança e do adolescente deve ser vista com mais “profissionalismo” por parte dos administradores destes abrigos.

A visão pedagógica não pode se tornar menos relevante, senão a preocupação se volta apenas para as necessidades básicas da criança e do adolescente.

O questionamento trazido é: Será só isto que eles necessitam? É claro que não, como qualquer ser humano, eles necessitam de muito mais. Paulo Freire nos ensinou a importância de se enxergar o ser social e histórico, e muito mais que isto, um ser humano capaz de independência, pensante por si e com seu futuro todo pela frente. Um antagonismo ao beneficiário dependente de ajuda, sem identidade e plano de vida, que o assistencialismo produz.

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entende-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la.

Paulo Freire

BIBLIOGRAFIA

ALAYÓN, Norberto. Assistência e assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza? São Paulo, Cortez, 1992.

AROLA, Ramon Llongueras. A intervenção social: uma ação construtiva? Publicado em: Revista de Ciências da Educação. Lorena, ano 4, nº6, p 115-136, 2002

DEMO, P. Educação pelo avesso –

assistência como direito e como problema. São Paulo, Cortez, 2002.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (1990) .Lei Federal 8.069.

FACHINETTO, Neidemar José. Medida protetiva de abrigo: análise dialética e sua transformação social. Porto Alegre, 2004. Monografia (Especialização em Direito da Criança e do Adolescente) - Fundação Escola Superior do Ministério Público.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Centauro, 1980.

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

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLINDO, Jussara. Roda dos expostos. Verbete disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm.

Acesso em 10 OUT. 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Dilemas e avanços da política de abrigamento no Brasil. Artigo apresentado na Conferência Internacional de Oslo, Noruega, em 2005. Disponível em: www.mp.pr.gov.br/caopca_bo-15/plano_nacional/dilemas_e_avancos-abrigos_no_brasil.doc

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS E APLICADA- IPEA. O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil.

Brasília, DF.2005

LIMA, Cibelle Arantes & SILVA, Rebeca de Albuquerque: Abandono Institucional:

Brasil e Portugal. Porto, 30 de Maio de 2005.

OLIVEIRA, Rita C. S. Quero voltar para casa: o trabalho em rede e a garantia do direito à convivência familiar e comunitária para crianças e adolescentes que vivem em abrigo. São Paulo, AASPTJ, 2007.

PUC-SP - Pontifícia Universidade de São Paulo."Por uma política de abrigos em defesa de direitos das crianças e dos adolescentes na cidade de São Paulo". Disponível na página www.aasptjsp.org.br.

ROMAN, Renata Cristiane: Crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. 2001. Acessado em Dez. 2008. Disponível em:

http://www.assis.unesp.br/revista-discenciapesquisa/docs/RomamRC_2.pdf

SIQUEIRA, Aline Cardoso; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. O impacto da

Institucionalização na Infância e na adolescência: uma revisão de literatura. Psicologia & Saúde 18: Jan/ Abril. 2006.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. Revista Brasileira de História. Associação Nacional de História. São Paulo. Set. 1999. vol.19 nº37. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01020188199900010003

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LUDICIDADE

ELIENAI DIAS DA MATA SOUZA

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre artes visuais como prática educativa ensinando alunos na inclusão. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringe-se ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras chave: Artes; Educação Especial; linguagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação especial, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

1.- A ARTE E A INCLUSÃO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o “mundo

social" facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de "autismo infantil precoce".

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) "O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome".

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as

manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

"... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:"

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica "autismo"; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-

79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é

possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

2- DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

2.1- Deficiência Física

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

2.2- Deficiência Intelectual

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

3.2.1 Deficiência Intelectual X Deficiência Mental

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

2.3- Atendimento a Deficientes Visuais

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRA-

SIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

2.4- Atendimento para Deficientes Auditivos

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implantadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a

duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência,

(LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

2.5- Síndrome de Down

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, apud CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para essas crianças depende da interação e estímulos.

2.6- TDAH

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três for-

mas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como déficit trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, apud CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

2.7- Transtornos Emocionais

Este termo "transtorno" é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, apud CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

2.8- Transtorno de Conduta

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são antissociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

2.9- Dislexia

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit

de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

2.10- Dispraxia

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executálos.

2.11- Discalculia

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemática. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e

espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

2.12- Disgrafia

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

2.13- Disortografia

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 apud MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da "guerra fria" etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre

a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo –

"pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prá-

tica mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015) comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas

atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se for verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma “missão impossível” (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este proble-

ma se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primi-

tiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações

imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde).

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO DA LEGISLAÇÃO

ELISÂNGELA BRITO PERIN DE AQUINO

RESUMO:

Este artigo tem por objetivo realizar um levantamento histórico sobre a inclusão social e a deficiência no Ensino Fundamental. Enfatizar a importância do currículo escolar bem como as adaptações escolares com o Projeto Político Pedagógica da escola. Identificar a importância do papel do professor em sala de aula e a relação da família do aluno com deficiência. Traçar um paralelo sobre as deficiências e suas características, elucidar a legislação vigente sobe a inclusão e atendimento educacional para todos.

Palavra-chave: Inclusão social. Deficiência. Ensino Fundamental

ABSTRACT:

This article aims to carry out a historical survey on social inclusion and disability in elementary education. Emphasize the importance of the school curriculum as well as school adaptations with the School's Political Pedagogical Project. Identify the importance of the teacher's role in the classroom and the relationship

of the student's family with disabilities. Draw a parallel on the deficiencies and their characteristics, clarify the current legislation on inclusion and educational assistance for all.

Keyword: Social inclusion. Deficiency. Elementary School

1. INTRODUÇÃO:

Podemos dizer que a discussão sobre inclusão já ultrapassou o restrito espaço da vida acadêmica, reservada a uma pequena parcela da população, para ser um dos temas com grande repercussão na mídia e, portanto, acessível a milhares de pessoas, diariamente. Isso é um ganho, pois cada vez mais um maior número de pessoas pode compreender o conceito e investir em ações para sua efetivação.

A educação tem valor fundamental na vida de todos nós, seres humanos, pois por meio dela e com ela desenvolvemos a autonomia e a independência, entramos no mundo da leitura e da escrita aprendendo a decifrar os códigos alfabéticos e numéricos e nos tornamos participantes ativos da cultura na qual estamos inseridos.

O modelo da inclusão escolar, que tem suas bases em sócioconstrutivistas, defende em relação ao aluno com necessidades educativas especiais "o seu direito e sua necessidade de participar, de ser considerado comomembro legítimo e ativo no interior da comunidade". (JIMENEZ, 1997, p. 24)

Nesse sentido, a educação sempre será o alicerce para crescimento e a estruturação do indivíduo, e o direito a essa conquista está assegurado e expresso em várias leis que regem nossas vidas, apesar de sabermos que foi longa e dura a trajetória nessa busca, principalmente para aqueles subjulgados ao poder exercido pelas minorias que sempre dominaram a sociedade.

Formar uma rede social de apoio à inclusão é tarefa de todos. A responsabilidade pela tarefa educativa em processos inclusivos é competência primordial da escola. Para tato é necessário que os profissionais da educação disponham das informações e estratégias capazes de viabilizar tal processo no cotidiano das escolas. Compreender aspectos históricos e políticos de políticas púbicas e legais para auxiliar nesta tarefa.

A elaboração deste projeto partiu da necessidade de se considerar a igualdade entre os alunos em idade escolar, no que se refere a inclusão e a deficiência no Ensino Fundamental.

Atualmente, cada vez mais a sociedade em geral e do conhecimento, em particular, apresenta demandas educativas na área de inclusão de portadores de necessidades especiais, que requerem profissionais com uma formação específica nesta prática. A deficiência não está dada inicialmente, mas é "(...) uma categoria historicamente construída (...) que engloba, portanto, sujeitos que possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais, interferem no seu processo de humanização" (BUENO, 2004, 69).

Estas novas necessidades educativas têm gerado, por sua vez, novos âm-

bitos e contextos educativos, diferentes dos convencionais, nos quais se tornam necessárias intervenções educativas especializadas dirigidas por profissionais com competências específicas. Competências com as quais as pessoas recém-formadas geralmente não contam; e, principalmente, aquelas que não concluíram uma formação pedagógica.

O processo de inclusão caracteriza-se pelo movimento feito pela sociedade a fim de adaptar-se para poder introduzir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Freire (1985, p.19) afirma que:

"O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experenciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros".

A inclusão escolar deve ser um processo no qual haja o respeito às diferenças, onde se desvele os limites segregadores da padronização e homogeneização, no sentido de construir uma cultura na qual a diferença tenha espaço para expressar e interagir, aprendendo e ensinando, produzindo novas concepções e novos conhecimentos. "O movimento pela inclusão questiona todas as práticas e políticas educacionais que estiverem vigentes por muitas décadas, e defende que todos os alunos sejam incluídos em classes regulares, na qual tenham todas as suas necessidades educativas reconhecidas e atendidas. A educação inclusiva é um processo que, se bem planejado e executado, irá beneficiar não apenas as pessoas que apresentam necessidades especiais, mas todos os alunos da escola" (MICHELS, 2006, p 04)

Avançando na discussão do papel da escola, da educação, e, sobretudo, da presença do professor, enquanto elo no processo ensino-aprendizagem, conduzindo a consciência da cidadania, a inclusão só terá êxito com seu total engajamento profissional, pois este deve aceitar e entender o processo de inclusão, para que este realmente possa se concretizar.

Segundo Nogueira (2001, p.120):

"Para sua prática, se faz necessária uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não saberes. Exatamente este é o grande problema: 'estar aberto aos seus não saberes'. Sem a postura de humildade e reconhecimento de seus não saberes, diante dos seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas".

Na tentativa de oferecer um ensino qualificado aos alunos integrados, os professores precisam adquirir novas habilidades para trabalhar com todos os alunos de diferentes contextos sociais. Sendo assim, inevitável um processo de transformação profissional, onde os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades numa atmosfera de coleguismo, colaboração e apoio de um aos

outros, aprimorando continuamente seus conhecimentos.

O presente trabalho justifica-se na tentativa de incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir da compreensão de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros, eliminando barreiras existentes para que as pessoas deficientes possam ter acesso aos lugares, serviços e a bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.

A inclusão, enquanto novo paradigma, alavanca a escola, que com novas implicações educativas, deverá acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e culturais.

As adaptações curriculares que ocupam o espaço escolar propriamente dito, mas não de forma exclusiva, realizam-se em três níveis: no âmbito do Projeto Pedagógico, no currículo da sala de aula e no currículo individualizado, conforme previsto em documento do MEC [BRASIL, 1999] e dentre as leis vigentes educacionais.

A compreensão dos diferentes tipos de lei que regem a vida dos cidadãos brasileiros e de sua hierarquia é fundamental para que os princípios gerais consubstanciados em nossa carta maior, a Constituição Federal de 1988, não sejam desrespeitados. A legislação dos estados e municípios deve se orientar pelas leis federais maiores.

O presente estudo tem como objetivo elucidar as Políticas Educacionais e a Legislação Vigente educacional. No capítulo I propõe estudos sobre o conceito de política e política educacional, procurando destacar as condições para a implementação de políticas que preservem os valores democráticos e, por conseguinte, sejam concordantes com a ideia de cidadania. Compreender o Direito Educacional e sua abrangência na Inclusão.

No âmbito da sala da aula, as adaptações curriculares são realizadas pelo professor e destinam-se principalmente à programação das atividades a serem aplicadas. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógico e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreçam a efetiva participação e integração do aluno, bem como a sua aprendizagem.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste projeto adotamos a pesquisa bibliográfica onde investigaremos os principais teóricos e abordar as suas principais teorias a respeito do Direito Educacional e a Inclusão Escolar. Estudar e compreender os conceitos a respeito da temática através de referências elaborados pelos teóricos e estudiosos sobre o tema e ainda publicações, leitura analítica, fichamento, ficha de resumo e ao final a elaboração da pesquisa e formatação do artigo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Ao tratarmos de alguns aspectos das políticas publicas referentes à Educação Especial, vimos que há algumas previsões para o atendimento do educando com necessidades educacionais especiais,

entre as quais podemos destacar os "currículos específicos para atender às suas necessidades"[Art. 59, LDB, 1996]

Embora muitos teóricos tenham debruçado sobre a questão dos currículos, e sobre as diversas dimensões que o mesmo comporta, no âmbito do nosso interesse vale destacar que o mesmo "contém as experiências, bem como a planificação destas", e que "se relaciona com princípio e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação" [BRASIL, 1998, p.31].

A consolidação de um projeto de Educação Inclusiva faz-se mediante ações e instrumentos que o viabilizam; um deles é imprescindível: o currículo. Mesmo que muito se tenha feito em relação á questão da inclusão, as posições sobre como se faz, incluindo as questões relativas ao currículo, ainda hoje, estão longe de ser consenso, seja entre pesquisadores, educadores, entre as famílias ou a própria pessoa envolvida.

O currículo, como expressão de uma dada cultura, deve refletir o que uma sociedade deseja em termos de educação para os seus membros. Assim, entendido como recurso para promover a aprendizagem de todos, devem considerar alguns aspectos conforme os apontados: a atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender as diferenças individuais dos alunos; a identificação das necessidades especiais para justificar a priorização de recursos e meios e, a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio, e outros, não convencionados para favorecer o processo educacional [BRASIL, 1998, p.32]

O currículo que é planificado no âmbito da escola tem como objetivo potencializar o desenvolvimento, a aprendizagem e a capacidade de convivência produtiva e construtiva na sociedade. Expressa e busca, ainda, concretizar as intenções de uma dada sociedade e de um sistema de ensino, devendo ser construído a partir do projeto pedagógico, visando à sua operacionalização, orientando as atividades educativas e definindo suas finalidades.

Com relação às adaptações curriculares no Projeto Pedagógico exigem a flexibilidade de objetivos gerais, priorizando, sequenciando e eliminando os objetivos específicos que não são adequados ao aluno especial; permitem, além disso, mudanças de critérios e procedimentos pedagógicos, favorecendo e estimulando a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, como também propiciam discussões, medidas diferenciadas e de avaliação. Faz-se necessário, portanto, que ocorram avaliações do contexto, o qual interfere no processo pedagógico e auxilia na avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educacionais especiais, com apoio dos setores do sistema e outras instituições, as evitando a transferência do atendimento pedagógico para profissionais fora do contexto da escola.

As metodologias e procedimentos, então consideram o nível de compreensão, os sistemas de comunicação utilizados e favorecem dessa forma a experiência, participação e expressão. O planejamento é organizado visando ao atendimento das necessidades e com previsão de atividades que envolvam diferentes tipos de agrupamento, propiciando atitudes

de ajuda mútua. Nesse contexto, objetivos devem ser acrescentados, eliminados ou adaptados para atender as peculiaridades individuais e grupais da classe.

Mantoan [2004/2005]:

"Toda adaptação escolar predefinida pelo professor ensina o aluno a ser dependente, limitado, reativo, negando-lhe a oportunidade de construir conhecimentos, segundo as suas capacidades

[...].Baseados nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem 'o que fala' [...] a adaptação funciona como um processo regulador externo de aprendizagem. [p.14].

[...] quando adaptamos currículos, selecionamos atividades e formulamos provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, interferimos de fora, submetemos esses alunos ao que supomos que eles sejam capazes de avançar, de se desenvolver, e assim perpetuamos o ensino segregado, a discriminação e a diferenciação pela deficiência [...] [p.14].

Na versão inclusiva, a adaptação é testemunho de emancipação intelectual e conseqüência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que se já se conhece". [p.15].

Apesar das discussões, o que é bastante salutar, dos consensos e dissensos, a maior importância deve ser dada à questão curricular. Embora muitas questões estejam em debate, outras já se consolidaram como norteadoras e capazes de favorecer a ampla gama de alunos na trajetória da sua escolarização. Conforme apontou Maria Rosa Blanco Guijarro [2005] ao indicar as mudanças no âmbito escolar das políticas e dos sistemas educacionais para avançar em direção às escolas mais inclusivas o currículo deve ser:

"[...] amplo e flexível que se possa diversificar e adaptar às diferenças sociais, culturais e individuais. O currículo tem de ser significativo e pertinente para todos os alunos e alunas e não somente àqueles das escolas e culturas predominantes. Isso significa uma aprendizagem básica para todos, e adaptar e diversificar o currículo para dar resposta à diversidade de necessidades educacionais do aluno". [p.12]

Pensar em estratégias e adaptações curriculares nos leva, então, a perguntas fundamentais, como: quais são os nossos educandos, qual o seu projeto de vida e o que uma instituição como a escola pode contribuir para a formação e delineamento desse projeto. Tais questões são pertinentes e devem anteceder às decisões sobre o currículo, pois, afinal, é o currículo a resposta educativa por excelência para a formação do educando.

4. A INCLUSÃO NA ESCOLA

As adaptações curriculares que ocupam o espaço escolar propriamente dito, mas não de forma exclusiva, realizam-se em três níveis: no âmbito do Projeto Pedagógico, no currículo da sala de aula e no currículo individualizado, conforme previsto em documento no MEC [BRASIL, 1999] e contemplado abaixo.

Com relação às adaptações curriculares no Projeto Pedagógico deve-se focalizar, principalmente, a organização es-

colar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais para que as adaptações possam ocorrer na sala de aula e individualmente, se for o caso.

As adaptações curriculares no Projeto Pedagógico exigem a flexibilização de objetivos gerais, priorizando, sequenciando e eliminando os objetivos específicos que não são adequados ao aluno especial; permitem, além disso, mudanças de critérios e procedimentos pedagógicos, favorecendo e estimulando a diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, como também propiciam discussões e medidas diferenciadas metodológicas e de avaliação.

Além de contribuir para a socialização de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, a Educação Inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças. Todos os alunos saem ganhando ao receber uma metodologia de ensino individualizada e ao dispor de mais recursos.

Na Educação Inclusiva serão também obedecidos os princípios de igualdade de viver socialmente com direitos, privilégios e deveres iguais, participação ativa na interação social e observância de direitos e deveres instituídos pela sociedade. É exigida uma maior competência profissional, projetos educacionais bem elaborados, currículos adaptados às necessidades dos alunos, surgindo, consequentemente, uma gama maior de possibilidades de recursos educacionais. Isto significa que há necessidade dos governos manterem seus profissionais atualizados, para que se tornem capazes de desempenhar um papel fundamental na aprendizagem de seus alunos.

Este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos portadores de deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades.

Norteiam a Educação Inclusiva os seguintes objetivos: atender portadores de deficiências em escolas próximas de suas residências; ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns; fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade; favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objetivos e processos diferentes; desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos portadores de deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias. Este tipo de visão tinha preceitos que segregaram as diferenças, norteando-se pelo princípio da normalização, que privilegiava aqueles alunos que estivessem mais preparados para inserir-se no ensino regular, ou seja, a tese defendida era a que quanto mais próximo da normalidade, mais o aluno estaria em

condições de frequentar o ensino regular.

Portanto, a inclusão busca derrubar este tipo de visão, defendendo a idéia de que o ensino se constrói na pluralidade e na certeza de que os alunos não são, em qualquer circunstância, capazes de construir sozinhos seu conhecimento de mundo. O processo de aprendizagem se funde na interação, a partir da qual desenvolve uma forma humana e significativa de perceber o meio.

Apesar de garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a filosofia da inclusão não se consolidou na forma desejada. É preciso, antes de qualquer ponto, que os professores se adaptem a este novo processo, entendendo que há necessidade de um novo olhar para os portadores de necessidades educacionais especiais. É importante que sejam revistos os conceitos e preconceitos existentes, para que seja possível a elaboração de um trabalho educativo de qualidade.

Para muitos professores, a inclusão é vista como uma prática positiva, tanto para o aluno portador de paralisia cerebral, quanto para os outros alunos. Esses professores nos relataram que não existe nenhuma interferência negativa desse aluno no desenrolar de suas aulas.

No entanto, ainda há muitos professores que dizem existir problemas na inclusão destes alunos, enfatizando-se dois tipos de problemas: os estruturais e os causados pelas peculiaridades dos alunos. Este é um fato que deve nos preocupar, na medida em que causa prejuízo não só à inclusão, mas no que não é falado e fica no domínio do juízo consensual.

O modelo da inclusão convida os professores a terem um olhar para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos, como nos lembra Stainback e Stainback (1999, p. 29):

se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

O processo de mudanças operacionais nas escolas só irá ocorrer na medida em que essas instituições reconheçam sua responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho e uma remuneração que evite a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola.

Para que se realize a inclusão escolar efetiva destes alunos é necessário que haja troca de informações entre a família do aluno, a escola e a comunidade, como nos propõe Carvalho (1998, p. 193):

a operacionalidade da inclusão de qualquer aluno no espaço escolar deve resultar de relações dialógicas envolvendo família, escola e comunidade, de modo que cada escola ressignifique as diferenças individuais, bem como reexamine sua prática pedagógica. Acreditamos que, por meio de um diálogo mais efetivo de todos aqueles que fazem parte da rotina deste aluno, dentro e fora da escola, e inclusive com o próprio aluno, pois ninguém melhor do que ele para saber do que neces-

sita, é que iremos construir uma escola inclusiva e democrática.

Reconheço que já existem várias instituições de ensino superior que oferecem formação de professores com enfoque na Educação Inclusiva, tanto nos cursos de graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Porém é de fundamental importância que haja trabalho de capacitação para os professores que já estão na rede regular de ensino, vivenciando ou prestes a vivenciar a experiência de ter um aluno portador de necessidades educacionais especiais inseridos em sua classe. Faz-se necessário, portanto, que ocorram avaliações do contexto, o qual interfere no processo pedagógico e auxilia na avaliação diagnóstica do aluno com necessidades educacionais especiais, como apoio dos setores do sistema e outras instituições, mas evitando a transferência do atendimento pedagógico para profissionais fora do contexto da escola. Para Rodrigues (2008) a escola inclusiva:

promove a heterogeneidade em lugar da homogeneidade, a construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para o do sem lugar da seleção dos academicamente mais aptos e a cooperação em lugar da competição (RODRIGUES, 2008, p.11).

No âmbito da sala de aula, as adaptações curriculares são realizadas pelo professor e destinam-se principalmente à programação das atividades a serem aplicadas. Focalizam a organização e os procedimentos didático-pedagógicas e destacam o como fazer, a organização temporal dos componentes e dos conteúdos curriculares e a coordenação das atividades docentes, de modo que favoreçam a efetiva participação e integração dos alunos, bem como a sua aprendizagem.

A LDB Artigo 58- a educação especial é definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Este termo integração já traz implícito a idéia da desintegração. "Só é possível integrar alguém que foi desintegrado do contexto social e está sendo novamente integrado“. MANTOAN (1997, p.20).

A pessoa com limitação convive socialmente com sua família, porém este convívio não se estende na escola, no clube, na igreja e nas outras áreas da sociedade porque é colocada como um ser diferente.

A escola tem o papel primordial na educação inclusiva. RABELO (1999, p.20) cita que "hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social".

Temos dois caminhos a seguir: ou saímos da rotina e buscamos inovar a prática pedagógica diante da inclusão ou ficamos discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da sociedade.

Na escola inclusiva o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com necessidades especiais e com distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolari-

zação o mais próximo possível do normal. Neste sentido:

O principio que rege a educação inclusiva é o de que todos devem aprender juntos, sempre que possível, levando-se em consideração suas dificuldades e diferenças, em classes heterogêneas, com alunos da mesma faixa etária

(SCHWARTZMAN, 1999, p. 257)

A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania, constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação. No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos, a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalhá-la com fator de crescimento de todos no processo educativo.

5. LEGISLAÇÃO

A exclusão é o tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, é um conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades como a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, de injustiça e exploração social.

Em 1961, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°4.024/61 fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, aponta o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei n° 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir

"tratamento especial" para os alunos com "deficiência físicas mental os que encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais".

Segundo Osório (2007, p.23), em 1973 é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. Ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação de alunos com deficiência, permanecendo a concepção de

"políticas especiais", não é organizado um atendimento especializado que a concepção de "políticas especiais", não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" em seu art. 3° inciso IV. Neste sentido:

(...) a constituição garante que todos tem direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão

de sua origem, raça, sexo, deficiência ou ausência dela. (SANTOS, 2004, p.06)

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n°. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", outros documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução CNE/CEB n° 2/2001, no artigo 2°, determina que:

"Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". (MEC/SEESP, 2001).

A convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

O Decreto n 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

6. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Vygostky (1998) a instituição escolar é fundamental para o funcionamento psíquico do aluno.

Por ter trabalhado, em um período de sua vida, com pessoas com deficiência, Vygotsky contribuiu para a compreensão de algumas das importantes questões atuais relativas ao atendimento educacional de alunos com necessidades educacionais especiais.

Ao nascer, o indivíduo encontra-se inserido em um grupo social alicerçado nos valores culturais presentes na sociedade. A família, enquanto sua primeira referência no meio ao qual está inserido, influencia diretamente a forma como este vai incorporando o meio que o cerca, mas a sua constituição individual não se dá por mera transposição dos valores socioculturais e, sim, por um movimento denominado "apropriação".

Nessa perspectiva, o sujeito, na sua relação com o outro, se apropria, de forma singular, do conhecimento que vai se desenvolvendo num processo que é histórico. É nesse sentido que dizemos que o sujeito é constituído pelas significações culturais, que acontecem a partir do momento em que as próprias ações passam a ter significado para ele e para o outro.

Evidenciando os aspectos sociais da aprendizagem, Vygotsky preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse a interação do sujeito com o meio social para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas, visando ao atendimento das neces-

sidades de todos os alunos.

O ambiente escolar, como espaço social, possibilita o contato com diversas experiências, enriquecendo e ampliando o repertório cultural do sujeito. Isto referenda a proposta de assegurar a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, pois nesse espaço é potencializada a riqueza das exposições do sujeito a diferentes situações de convívio social, cultural, linguístico, entre outros. Partindo-se desse pressuposto, é possível ressaltar que todos os alunos se beneficiam do convívio em ambientes de classe comum.

Na perspectiva 'vygotskyana', o desenvolvimento da criança está relacionado ao processo de maturação do organismo como um todo, ou seja, "a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual; eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir" (VYGOTSKY,1999. p,26).

Vygotsky defendia que a educação é um importante plano para o desenvolvimento do sujeito e reconhecia o papel indispensável que os professores desempenham ao mediar o conhecimento para o sujeito da aprendizagem; portanto, esse conhecimento é caracterizado como produto de um trabalho coletivo.

Neste sentido, o ensino adequado é aquele que se dirige ao aprendizado do aluno que está em vias de se completar, ressaltando a importância da intervenção e colaboração de parceiros mais experientes como forma de propiciar avanços na aprendizagem do sujeito.

Esse autor reconheceu que era necessária uma teoria que enfatizasse a forma e levar a criança de seu estado atual de desenvolvimento para um ponto no futuro; assim denominou de zona de desenvolvimento proximal o espaço entre dois níveis de desenvolvimento: o nível real e o nível potencial.

A zona de desenvolvimento proximal, portanto, "refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real" (BRASIL, 2005, p. 86).

De uma maneira geral, o desenvolvimento deve ser olhado de maneira prospectiva, ou seja, um olhar para as potencialidades e não de maneira retrospectiva, como forma apenas de constatar aquilo que a criança já sabe fazer sozinha.

Daí a importância da intervenção pedagógica, segundo as concepções de Vygotsky sobre o desenvolvimento, pois a atuação intencional do adulto é essencial na promoção do desenvolvimento do sujeito.

O docente deve aplicar atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que pretende alcançar e que permitam a estruturação e a ampliação do conhecimento, é imprescindível que desenvolva o hábito de registrar, através de diários ou relatórios, as descobertas dos alunos: suas hipóteses, seus interesses, suas dificuldades, suas dúvidas, como se relacionam com os objetos de conhecimento, etc. Mel Aisncown (ano 1998, p. 207) sugere a escrita de um diário com os seguintes itens: - idéias que o professor

gostaria de lembrar; questões em que precisa pensar; sugestões para acompanhamento subsequente, entre outros.

Esses registros permitirão a composição de um documento com grande quantidade de informações importantes para a avaliação da aprendizagem em processo, para o planejamento e intervenção sistemática e eficiente, com vistas ao atendimento às necessidades individuais dos alunos e ao aperfeiçoamento do ensino para todos.

A prática do registro fornece ao professor visibilidade do processo ensinoaprendizagem, transformando-se num instrumento de avaliação processual e serve como dispositivo para a discussão e readequação das práticas pedagógicas.

As idéias de Vygotsky podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de avaliação mais construtivas, úteis e abrangentes que levem em conta, não somente os aspectos qualitativos dos processos de aprendizagem, como também, fatores que podem afetar diretamente a aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que, apesar das mudanças ocorridas ao longo da história, as mesmas não foram suficientes para uma nova configuração social, cultural, política e econômica capaz de favorecer a humanidade como um todo, capaz de salvaguardar o que de mais específico temos na espécie humana: a diversidade e o viver em coletividade de fato.

A inclusão, modelo assumido política e socialmente para atendimento e educação de todos, necessita além dos passos já dados, que culminaram em documentos e na legislação que a apoia, de ações efetivas dos responsáveis pela efetivação de políticas, incluindo cada um de nós, que atuamos em diferentes instâncias da sociedade.

O reconhecimento de que somos protagonistas da história é um passo importante; assim como também é importante percebermos nossas ações, omissões e interações nos diferentes espaços de construções coletivas, como é o caso da escola.

A transformação da escola não é, portanto, uma mera exigência da inclusão escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado. Assim, sendo, ela deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Conferência Mundial de Educação para todos. Ministério da Educação e Cultura – MEC, Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

_____, Declaração de Guatemala. Brasília: MAS/CORDE, 1995

_____, Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: CORDE, 1995

_____, Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

_____, Decreto 3298. Brasília, 1999.

_____, Decreto 3956. Brasília, 2001.

_____, Constituição da República

Federativa do Brasil. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

_____, Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília. Imprensa Oficial, 13 de julho de 1990.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1985.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas, Brasília:

MEC, SEESP, 2005, p. 7-14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=147&Itemi d =299>. Acesso em: 06 de janeiro de 2022

JIMÉNEZ, R. Uma escola para todos: a integração escolar. Em R. Bautista (Coord.). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997

MARTÍN, Manuel Bueno. Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos. São aulo: Santos, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo R. Pedagogia de projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Erica, 2001.

MICHELS, L.R.S. O conceito de Inclusão e seu impacto na educação. I: VI Seminpario de Pesqusisa em educação da Região Sul – ANPED Sul, 2006. Santa Maria: UFSM, 2006.

MONTAIN,M.T.E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.

São Paulo: WVA, 2000.

DRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n2, p. 7-16, jul./out. 2012.

SANTOS, S. In: Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia.

Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial do Estado de Santa Catarina: proposta. Coordenador BASSETI, S.O. 2006

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO:

http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/EdEsp/apresentacao.aspx?-MenuID=1 67&MenuIDAberto=162 Acesso em : 06 de janeiro de 2022

SCHWARTZAN, J.S. Colaboradores. Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie, 1999

AS BRINCADEIRAS E AS INSTÂNCIAS FORMATIVAS DAS CRIANÇAS: BRINCAR COMO ELEMENTO DE RECONHECIMENTO DO MUNDO

ESLIANE MARTINS DA SILVA

RESUMO

As brincadeiras tem muito mais que as visões superficiais observáveis em nosso cotidiano, por muitos anos representaram uma preparação para a vida adulta. Nesse sentido podemos explicar a utilização da boneca como um elemento preparatório para a vida nas mais diver-

sas civilizações. Os meninos ganham seus carrinhos em virtude da masculinização das relações de poder, já as meninas recebem bonecas por conta da propagação do pensamento errôneo de inferiorização feminina em torno das premissas das 'obrigações' inerentes as mulheres. O brincar representa um elemento que vai muito além dessas alegações, ele representa a porta de entrada para o reconhecimento do mundo, por meio de suas instâncias as crianças podem explorar o que há de mais fantástico nas mais diversas etapas do desenvolvimento. O presente trabalho tem a modesta intenção em apresentar como o brincar tem os mais diversos elementos de consagração no desenvolvimento infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Desenvolvimento; Educação; Lúdico.

ABSTRACT

The games have much more than the superficial visions observable in our daily lives, for many years they represented a preparation for adult life. In this sense, we can explain the use of the doll as a preparatory element for life in the most diverse civilizations. Boys get their carts due to the masculinization of power relations, while girls receive dolls due to the propagation of the erroneous thinking of female inferiority around the premises of the 'obligations' inherent to women. Playing represents an element that goes far beyond these claims, it represents the gateway to the recognition of the world, through its instances children can explore what is most fantastic in the most diverse stages of development. The present work has the modest intention of presenting how playing has the most diverse elements of consecration in child development.

KEYWORDS: Play; Development; Education; Ludic.

INTRODUÇÃO

Jogo originado do latim jocus, -i, significa gracejo, graça, brincadeira, divertimento e lúdico também originado do latim ludus, -i, que significa jogo, divertimento, distração! Distração + -ico. Jogos Lúdicos são brincadeiras com o objetivo de divertir, ajudar na prática motora, interação das crianças no contexto social com outras crianças, desenvolvimento mental como raciocínio rápido e de memorização, impulsar sua criatividade e imaginação. Sendo este o primeiro contanto que a criança terá de aprendizado na educação infantil.

Existindo diversas atividades lúdicas para várias faixas etárias das crianças possuem características distintas para o estímulo da mesma, tais como as de ar livre, que proporciona a resistência física, agilidade, coordenação e reflexos. Brincadeiras como pega-pega, "amarelinha", "batata quente", "ciranda cirandinha" e outras. Com jogos para estimulação do raciocínio, além da conscientização das crianças a interação com outras crianças, proporcionando a socialização em grupo, e regras de viver em sociedade.

Na prática, a aprendizagem da criança por meio dos jogos é frequentemente percebida enquanto apropriação obstinada com referências nas comple-

xidades do mundo e às vezes, também como uma problematização interpretativa da vida da sociedade a qual se está inserida.

Nesta observação, a grande variedade de jogos para crianças se expressa, nos interesses, habilidades, idade e relaciona-se ao desenvolvimento, mas também surgem as dimensões interculturais e interpessoais de heterogeneidade – os papéis de gênero, dinâmicas de grupo e estados mentais internos como manifestações comportamentais. No discurso pedagógico, portanto, a questão é de que forma o jogo - ou melhor, a variedade de jogos – é levado em conta e entendido como uma oportunidade de aprendizagem e pode ser apoiado, promovido e orientado de modo a contemplar as necessidades pedagógicas.

Podemos também levantar um questionamento no sentido de buscar compreender o que caracteriza as diferenciações entre as especificidades dos jogos. O jogo é um fenômeno extremamente complexo, com múltiplas camadas, e difícil de conceituar quando ocorre o primeiro contato na vida da criança. Cada jogo tem uma sensação que a criança exterioriza determina como ele incide sobre o modo que a leva a explorar – construir, representar, medir ou mesmo competir. A característica especial é o sentido individual que dá a importância significativa a criança, que dificilmente pode ser reconhecido ou compreendido às vezes para fora. Cada jogo tem objetivos, que podem ser pedagógicos, culturais ou de competição, isto deve ser demonstrado explicitamente (como regras), para outros jogadores.

O presente trabalho busca por meio de a pesquisa bibliográfica delinear alguns parâmetros acerca da problematização fruto da nossa inquietação, desse modo buscamos expor algumas contribuições no que tange o lúdico e o processo de aprendizagem bem como suas ligações com outras ramificações acadêmicas.

O BRINCAR E A SALA DE AULA

Podemos dizer que uma a necessidade de brincar é universal. Para toda criança é indispensável brincar, através das brincadeiras ela desenvolve o cognitivo, físico e o social.

Os modelos de brincadeiras assumem o que é reconhecido como brincadeira e o que não pode ser identificado como condições para o desenvolvimento da construção do conhecimento, causando assim a não aprendizagem do aluno.

Para Vygotsky (1978, p.86) a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como através da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes fortalece o desenvolvimento de habilidades. As crianças não conseguem diferenciar brincadeiras e trabalho, se a aprendizagem é um processo que resulta de constante interação do indivíduo com o seu meio, a não aprendizagem se caracteriza por ser um impedimento, momentâneo ou persistente deste diante de obstáculo que surgem nessa interação e a consequência da não aprendizagem por motivo de indisciplina, para ele, acarretará problemas emocionais e comportamentais.

Muitos professores não veem com bons olhos as brincadeiras lúdicas, pelo fato de acharem que a criança não vai entender o significado de estudar, no qual poderá levar tudo na brincadeira, mais isso não pode ser considerado verdade, vemos que através dos jogos a criança começa a se desenvolver e a se perceber dando essa liberdade ela se tornará mais perceptiva com as coisas ao seu redor.

Maluf (2003) mostra a importância das brinquedotecas dentro das escolas, dessa forma, cita a importância da exploração desse ambiente muito importante no desenvolvimento da criança:

"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." (MALUF, 2003, p.9)

Este lugar tem a magia de estimular as brincadeiras com a criança, ali ela se sente livre sem a supervisão de adulto, ali ela brinca sem cobrança, este espaço é muito importante dentro da escola para o desenvolvimento da criança. Mesmo a escola não tendo a brinquedoteca, deve se destinar dentro da sala à hora do brinquedo, nisso a criança se senti livre e não fica centrada em tarefas, como se fosse a hora do descanso das tarefas do dia a dia, nas quais a criança não fica sobrecarregada.

Apropriar-se é vir a ser, e ser, simplesmente, é a chave para a autoconfiança e o relaxamento necessário para estar em processo criativo. E, em sintonia com essa energia, adultos e crianças podem usufruir a espontaneidade, num posicionamento no qual ninguém tem medo de errar, de ousar, de fantasiar e de viver criatividade. (MACHADO, 1994. p39)

Nesta fase a criança não pode ter medo de errar, por isso que é muito importante nesta fase ter esse ambiente. Fazer com que a criança busque o abstrato com brincadeiras transforma o aprendizado muito mais fácil. A escola e considerada um lugar conteudista, quando a criança entra se sente perdida, muitas delas começam mal o ano com dificuldades, por estarem acostumada com brincadeiras na educação infantil se sente com a necessidade de brincar e isso e tirado dela no fundamental, nisso a criança começa a se sentir perdida pelo fato de se perder com o lúdico, mais isso é um erro, devemos trazer os jogos lúdicos, é essencial para o desenvolvimento da criança.

Entendemos então que a aprendizagem significativa, ou seja, a que realmente ocorre, está relacionada aos fatores de família, de instituição de ensino e de sociedade.

OS ASPECTOS DO LÚDICO NA FORMAÇÃO

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, devese adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequa-

das para desenvolver suas competências. (MALUF, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, mostrar-se como fazer coisas novas, praticar e repetir habilidades e ter Diversão.

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

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas auto eficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema acadêmico ou da vida real, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

NOVAS COMPETÊNCIAS ATRAVÉS NO LÚDICO

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange de-

senvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvolvimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender

conceitos e habilidades acadêmicas. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições políticas. As crianças podem ter eleições e oportunidades de voto, também visam ensinar as crianças sobre interação social, cultura e vida doméstica. As crianças poderiam ter um lugar para brincar de casinha e assumir papéis familiares. Existem muitas ideias diferentes para o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos demonstrar a importância da prática do brincar, como fonte de aprendizagem e desenvolvimento em todos os aspectos da criança, assim garantindo que as crianças adquiram experiências para seu crescimento sadio, mas não devemos esquecer que um ambiente saudável, desafiador e rico em desafios que possam impulsioná-las para o seu crescimento.

Sendo assim, a criança tem um progresso para conviver em sociedade, para o desenvolvimento do imaginário, criatividade, comunicação entre outras habilidades.

Este desenvolvimento cognitivo da criança deve ser estimulado quanto nos ambientes escolares, quanto pela família. Portanto, para que esta criança desenvolva de maneira sustentável e sadia, temos que ter o envolvimento de todas esferas que circulam a criança como: escola, família, amigos e sociedade.

A questão do porquê as crianças estão prontas para brincar e aparentemente incansáveis é frequentemente justificada pelas experiências acumuladas no curso das vivências. Isso significa um estado mental positivo que surge quando se está totalmente focado em uma atividade, absorvida por ela, desse modo o sujeito infantil perde a noção de tempo. Tal modo lúdico de viver se instala quando se refere a requisitos que estão de acordo com as próprias habilidades, pode-se, dessa forma apresentar um novo desafio ao desenvolvimento, mas ao mesmo tempo tem a tendência de a criança ser controlada pelo incentivo que surge intrinsecamente das próprias ações o que em muitos casos não é determinado pelo resultado da ação.

Outra justificativa para mostrar que o brincar é a forma mais importante de apropriação mundial e, portanto, também o motor do desenvolvimento infantil que resulta das necessidades básicas humanas que guiam a percepção e a ação, a necessidade de apego, o relacionamento, a necessidade de orientação, o controle, a autonomia, a necessidade de autoestima e a necessidade de preservação do prazer. Quando as necessidades básicas, que são independentes e iguais umas às outras, são satisfeitas nas ações lúdicas, uma sensação resulta de uma consistência e bemestar.

Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de

três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças certa zona de proteção, uma sala de manobra que garante o autodesenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra forma.

No nível real, os riscos podem ser tomados sem medo de consequências na realidade. Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de auto pertencimento, mas também as experiências de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e auto eficazes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o lúdico proporciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.

MACHADO, Mariana Marcondes. O brinquedo- sucata e a criança. São Paulo, editora Loyola, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

PEREIRA, Benizáquia da Silva; Arrais, THALES Siqueira. A Influência das tecnologias na infância vantagens e desvantagens. Colloquium Humanarum, 2008.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Culturas juvenis e tecnologia. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

SANTOS, Claudia. Brincar: um campo de subjetivação na infância. Jardim-São Paulo: Annablueme, 2003.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Dinâmica Lúdica: novo olhares, Barueri-SP, Manole, 2004.

SNYDERS, Rezzi. Atividades lúdicas na educação da criança. 7ed. São Paulo: Ática. 2001.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 4.

GESTÃO DEMOCRATICA APLICADA NA ESCOLA ORGANIZAÇÃO SOCIAL

FABIANA ISIDORO FERRO KURGONAS

RESUMO

O trabalho desenvolvido mostra uma sociedade moderna, em que quase todas as nossas necessidades são resolvidas em organizações instituídas para fins específicos, leva-nos a desenvolver uma vida social em que a participação e

a comunicação correm de forma intensa e constante. Considerando que a escola é uma importante organização da sociedade e que existe em função de um fim específico, a educação, é fundamental conhecê-la enquanto organização social para melhor compreendermos sua missão social e seu desempenho institucional. Compreender a realidade da instituição escolar, e o nosso profissional, é uma necessidade e um desafio, se quisermos com competência desenvolver um bom trabalho. Com isso aplicar a gestão democrática, só divide o poder quem não tem medo de perdê-lo, provando a sua liderança democrática.

Palavras chaves: Democrática, educação, liderança.

INTRODUÇÃO

Considerando que a escola é uma importante organização da sociedade e que existe em função de fim especifico a educação, é fundamental conhecê-la enquanto organização social para melhor compreendermos sua missão social e seu desempenho institucional. Partindo do princípio de que a educação é um conceito abrangente que envolve a contribuição de diferentes participantes, saber facilitar o desenvolvimento de um trabalho coletivo, que conduza a um trabalho coletivo é essencial.

A visão que temos de escola, enquanto organização social, deve ser gerida num clima de participação e autonomia. Essa forma de pensar implica em atitudes de gerência democrática, expressa em liderança e criatividade, para a condução de uma trabalho coletivo, em que a construção conjunta é a razão deste relacionamento. O presente trabalho tem a intenção de valorizar a escola como organização humana na condução da gestão democrática , por entender que como todas as demais organizações da sociedade, as escolas são conduzidas pelos administradores escolares, ou gestores que em diversos níveis competentes, preparados, comprometidos, capazes de compreender o contexto, o que envolve competência técnica, afim de conduzir a equipe para a realização dos objetivos pretendidos, com habilidade em relacionamento e visão do conjunto.

O planejamento participativo é a chave neste processo, a conciliação das divergências, fundamentadas nos princípios de justiça social assim como a igualdade de oportunidades, qualidade de ensino, valorização do magistério são dentre outros , aspectos preponderantes ao clima propicio à gestão democrática pedagógica e à pratica participativa.

As organizações esperam de nós comportamento competente com eficiência e eficácia, assumindo posição critica de liderança e autonomia pessoal, tendo flexibilidade para ajustar-se a situações desconhecidas, esta capacidade de nos adaptarmos é uma das condições para nos sairmos bem, uma vez que pertencemos a diversas organizações (família emprego, igreja etc). A maleabilidade do comportamento em relação ao grupo são fundamentais para o ajustamento da conduta e a convivência harmoniosa com os pares.

DESENVOLVIMENTO

PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA

A contribuição de diferentes atores na construção da escola, privilegia a compreensão do significado pleno da participação, distinguindo de outras formas meramente participativas. O princípio da gestão democrática de ensino público, que tem sido discutido dede a Constituição Federal de 1988, quando instituiu como preceito a gestão democrática como uma nova ordem a ser implantada nas escolas brasileiras. Foi no ano de 1996 na Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consolidou a obrigatoriedade de ser implementada em todas as escolas públicas a fim de atender uma sociedade de deseja ser mais atuante no tocante a educação.

A mudança acontece na escola no processo de redistribuição de responsabilidades através da participação do diretor, pais, alunos, funcionários, especialistas e professores, por meio do Projeto Político Pedagógico, (daqui pra frente mencionado como PPP), compromissado com a educação e de acordo com as necessidades do entorno da escola.

Sendo assim o primeiro passo é a construção do PPP, que deve ser organizado com a participação de toda comunidade escolar, que, segundo Veiga (1995 p. 22) deve ser construído como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, que é o lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo.

E no entendimento do significado efetivo da participação, o que decorre é a atitude do gestor escolar de liderar as formas participativas dos diferentes atores na construção do projeto pedagógico, que não ser meramente colaborativas ou superficialmente decisórias, mas construídas em conjunto.

Para Gandin (2002), existem dois níveis ditos participativos: colaboração, decisão em conjunto, que, dada a importância de sua compreensão merecem ser ressaltados.

A identificação dos níveis de participação permite a indispensável compreensão do seu verdadeiro sentido, principalmente pelos gestores responsáveis por mobilizala (e não por conduzi-la) isso implica o estabelecimento de um clima ou ambiente organizacional aberto ao dialogo ao ouvir e à renovação constante. Este clima, permeia as relações do cotidiano escolar, renovando a “percepção por parte do funcionário de que os aspectos importantes do seu ambiente de trabalho se encontram nas suas próprias mão” (Luck et. al.,2001, p.21).

A participação em seu sentido pleno caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhece e assumem seu poder de exercerem influencia na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e seu resultado, poder resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas.

(Luck,1996, apud Luck et AL., p. 17, 2001)

O envolvimento dos funcionários e da comunidade na gestão participativa necessita não apenas ser estimulado, mas também aprendido, cabendo ao diretor a integração dos esforços da equipe a va-

lorização das capacidades e aptidões do grupo, considerar isto na gestão democrática é reconhecer o que os integrantes da equipe sabem fazer de melhor, além do reconhecimento de novas lideranças a quebra de resistências para fazer o processo desabrochar e de forma eficaz, contribuir e fazer acontecer a missão da escola.

A autonomia escolar parece ser ampla, mas sua realização ainda está em fase embrionária por falta de informação das pessoas que têm de exercê-la e pela tradição centralista da Educação brasileira. Afinal, autonomia não é uma palavra de fácil interpretação e sua subjetividade exige dos gestores muita discussão e prática para lhe dar vida.

Hoje , não apenas se reconhece a autonomia interna da escola , como se espera que ela exerça uma autonomia administrativa. Além disso, embora com determinadas limitações, reconhecem-lhe as instâncias superiores e a capacidade de se gerir. Para tanto, hoje é de extrema relevância da comunidade, profissionais da educação e pais nos conselhos escolares para exercitar o controle social dos recursos públicos destinados aos programas escolares participando de todo processo das tomadas de decisões. No âmbito escolar são notórias as lutas dos conselhos escolares, portanto é importante ressaltar os esforços dos membros e em especial dos presidentes para organização do exercício e controle das ações pedagógicas, principalmente aquelas do dia a dia.

A autonomia tem intensa ligação com a participação; na verdade uma decorre da outra, visto que, quanto mais se matura a participação, mais se avança no exercício da autonomia.

A autonomia é resultado da habilidade da gestão em desenvolver e estimular esforços comuns, ganhar espaços, conquistar a autoridade da competência, tendo em vista que, de acordo com esse reconhecimento por parte do grupo, pode liderar o processo de concretizar a missão da escola.

A questão que se coloca é se esses espaços são suficientes em se estão sendo utilizados para construir e implementar o projeto pedagógico da escola, melhorar os processos de ensino e aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre as práticas docentes; favorecer o intercâmbio de experiência e, com isso, promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores , dentre outros objetivos para o fortalecimento da unidade escolar.

AUTORIDADE E LIDERANÇA – RELAÇÃO COM O PODER

Ao considerarmos a escola uma organização social cujos objetivos específicos são definidos em função das necessidades da sociedade a que serve e à qual presta serviços, pressupomos que ela dispõe de um estrutura formal institucionalmente construída para esse fim.

Essa estrutura formal baseia-se na divisão racional e legal do trabalho pedagógico com uma definição clara de papéis, os quais devem ser desempenhados por indivíduos especialmente preparados, que devem obdecer a regras comportamentais e a procedimentos preestabelecidos. Evidentemente, existe um sistema de controle , representando por leis , normas, regulamentos, que garante o cumprimento

desses papéis, de modo que se assegure a eficiência na consecução dos objetivos.

Esse modelo de organização, característico do mundo moderno, é o que genericamente chamamos de burocracia. Quanto mais um sistema social é organizado, mais se aproxima do modelo ideal de organização burocrática, conforme descrito pelo sociólogo e economista alemão Max Weber.

De acordo com Weber, impera na organizações burocráticas o principio der dominação e poder , em que a autoridade , baseada em normas racionais , escritas , restringe-se ao cargo , ou seja ao papel que o individuo desempenha no grupo, papel esse formalmente estabelecido.

A estrutura formal da escola é conhecida de todos nós. Conhecemos os cargos existentes na unidades escolares e no sistema escolar como um todo, as diversas instancias administrativas , os meio de controle de desempenho , a estrutura de carreira do magistério e as exigências em cada sistema , para a ocupação de cargos. No entanto, além da autoridade e dos níveis de competências previamente estabelecidos, é necessário analisar as relações da autoridade na dinâmica cotidiana das escolas, sua natureza e suas implicações na produtividade do grupo.

Os estudos a respeito do funcionamento das escolas e dos sistemas escolares demonstram que eles estão em um contínuo que se estende do mais ao menos burocrático. A extensão segundo a qual as escolas seguem o modelo burocrático certamente varia de uma para outra. No entanto todas seguem determinadas tendências burocráticas.

Isso significa que existe uma hierarquia de autoridade vinculada aos diversos cargos que compõem a estrutura da escola , que é conhecida e aceita como legitima por todos os participantes. Essa autoridade torna-se mais evidente em situações de conflito ou de divergência acentuada entre os objetivos organizacionais e os individuais , quando então, no exercício legal da autoridade, aplicam-se penas e sansões aos infratores. Da mesma forma que existe a possibilidade de punições, existe um sistema de recompensas para aqueles que se submetem às normas e cooperam com elas.

A autoridade implica também responsabilidade. Exercer autoridade significa assumir responsabilidade perante o grupo pelas decisões tomadas. Assim , quanto mais centralizada for a decisão e menor o espaço de opções para cada integrante, menos responsável ele se sentira pelas ações , limitando-se a cumprir seu papel, sem se comprometer com os resultados finais do desempenho do grupo.

No entanto , a autoridade formal não é o único tipo de autoridade existente na dinâmica dos grupos . outras fontes de autoridade podem ser, muitas vezes, mais eficientes do que proveniente de status ou do cargo ocupado. A autoridade que provem da competência, especialização dos conhecimentos , da experiência pessoal, da habilidade em relações humanas ou do treinamento por exemplo, é um atributo pessoal que muitas vezes nada tem a ver com o cargo ocupado pela pessoa.

Constatamos que nem sempre a pessoa que ocupa cargo mais alto tem maior poder de decisão é a que detém maior autoridade pessoal perante o gru-

po. Não ter autoridade pessoal faz com que se apegue mais as regras e aos regulamentos, o que aumenta seu poder de controle e lhe permite obter submissão e cooperação pelo uso da força , e não pela força do convencimento.

Entretanto, a excessiva burocratização do sistema tende a concentrar as decisões mais importantes nos pontos mais altos da hierarquia de autoridade , deixando aos que se encontram na base da pirâmide apenas a execução das ordens. Essa separação entre decisões significativas e a execução de tarefas provoca um efeito indesejável, a frustração dos indivíduos na satisfação de suas necessidades de nível mais elevado, como prestigio e auto realização, por exemplo: afastando-os do compromisso com os resultados do trabalho.

Essa é uma tendência com probabilidade de reversão, haja vista que um dos principais básicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a descentralização administrativa e a gestão democrática, participativa. A busca da autonomia da escola é uma consequência da gestão democrática. Desse modo , aumenta-se o espaço decisório de todos e, por conseguinte, a possibilidade de assunção de compromissos e responsabilidades em prol da execução do projeto.

EFICIÊNCIA , EFICÁCIA E EFETIVIDADE DA GESTÃO DEMOCRATICA

Ao discutir o tema de autoridade e poder na organizações escolares, tentamos mostrar que a escola tem uma estrutura racional, preestabelecida, baseada em um hierarquia de autoridade. A autoridade formal, delimitada por normas e regulamentos estão relacionadas ao papel de cada participante na execução da tarefa que lhe é atribuída. Portanto, de um ponto de vista formal, mediante a divisão racional do trabalho educativo, procura-se atingir a eficiência na consecução dos objetivos.

É evidente que todas as organizações buscam a eficiência , razão pela qual são planejadas e racionalmente estruturadas. As escolas e os sistemas escolares não fogem a essa regra, muito embora, algumas vezes, por diversas razões, consigam exatamente o efeito contrário. Como já vimos , as pessoas que desempenham os papeis têm seus próprios motivos, interesses, experiências anteriores, expectativas e sentimentos, valores etc; que influem em sua percepção sobre o papel que lhes cabe e sobre o desempenho desse papel. Assim, por mais que se tente controlar o comportamento dos indivíduos , eles sempre encontrarão modos de satisfazer suas necessidades mais prementes, quer de forma ostensiva quer de forma subjacente.

Para maior clareza de analise, é importante elucidar os conceitos de eficiência e eficácia. Num sentido mais amplo, abordaremos também o conceito de efetividade organizacional.

Segundo o professor Paulo Roberto Motta, “eficiência refere-se ao cumprimento de normas, regras e tradições internas , aliadas à redução de custos, e eficácia, ao alcance dos objetivos organizacionais definidos”(1979,p123). Assim, uma organização é eficiente quando utiliza o mínimo de recursos (humanos, financeiros e materiais) para conseguir o máximo de resultados. Entretanto , eficiência não sig-

nifica, necessariamente, eficácia. A eficácia está no êxito do sistema como um todo, tanto internamente quanto externamente. Podemos afirmar que eficiência e eficácia são conceitos interdependentes, isto é, complementares.

Uma organização pode ser eficiente sem ser eficaz , mas não pode ser eficaz sem ser eficiente.

Para garantir a eficiência, as organizações estruturam-se internamente , estabelecendo regras, normas e procedimentos, hierarquia de autoridade, divisão de papeis , de modo que consiga , por meio da racionalidade administrativa , o Maximo de produção e rendimento. Para atingir a eficácia, compete à organização não apenas ser eficiente, mas também ter objetivos claros, reconhecidos por todos os participantes , e conseguir ações coletivas de tal modo que esses objetivos sejam alcançados . quando esses objetivos são socialmente desejáveis e correspondem às necessidades de seus principais beneficiários , dizemos que a organização ganha efetividade, ou seja , relevância do ponto de vista social.

Analisando a escola sob esses aspectos , podemos afirmar que a administração voltada para o cumprimento de normas e regulamentos, estabelecidos e para a obediência a programas preestabelecidos possibilita que uma organização alcance a eficiência, mas não a eficácia ou a efetividade. Se os objetivos pretendidos não são conhecidos por todos os participantes, não são assumidos por eles com clareza, não há eficácia administrativa e, consequentemente, a organização escolar perde seu significado social, seu prestigio, por não ser capaz de responder, com sua ação, aos seus anseios sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Gestão Escolar brasileira passou por diversas alterações ao longo de décadas de lutas e reivindicações pertinentes a realidade vivenciada pela comunidade escolar. Com a realização deste trabalho de conclusão de curso titulado GESTÃO DEMOCRÁTICA APLICADA NA ESCOLA COMO UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL, ficou claro que muito se alcançou, porém ainda há um logo caminho a percorrer.

A autonomia em sua essência verdadeira ainda é utopia para gestores e docentes que esperam obter do Estado ou Gestão Pública liberdade de gerir suas escolas segundo as necessidades de sua clientela.

Ao interagir com o tema, percebi que a organização escolar, assim como outra administração qualquer, se próxima relevantemente da burocracia. Nos tempos modernos, organizar-se, significa estabelecer metas e c obrar resultados, o que não se distancia da burocratização administrativa.

Ainda assim, organizar-se é preciso para obter resultados qualitativos na educação. O que diferencia então a gestão democrática focada no âmbito social, é a delegação de funções, é envolver todos os membros responsáveis pela educação de forma participativa, eficiente e efetiva, digo até mesmo, prazerosa.

Para que tal processo aconteça, o uso da liderança deve sobressair-se na gestão democrática. Entendo então que, autoridade não é sinônimo de poder e

sim de liderança eficaz e eficiente, que se intercalam os recursos humanos, tecnológicos e legislativos para uma administração escolar ampla e inculcada de objetivos concretos e comuns entre os pares.

Desta forma, uma gestão escolar é democrática se refletir para mediar relações sociais que são capazes de considerar todas as especificidades do grupo, sem desconsiderar as necessidades principais da escola, o objetivo principal; alcançar uma educação de qualidade que forme cidadãos participativos e autônomos.

GESTÃO DEMOCRATICA APLICADA NA ESCOLA

ORGANIZAÇÃO SOCIAL

ABSTRACT

The work shows a modern society , where almost all our needs are solved in established organizations for specific purposes, leads us to develop a social life where participation and communication flow of intense and steadily. Whereas the school is an important organization of society and that is a function of a particular purpose , education is fundamental to know her as a social organization to better understand their social mission and its institutional performance. Understand the reality of the school, and our professional , is a necessity and a challenge if we are to competently develop a good job. With that apply democratic management , only divides power who is not afraid to lose it , proving its democratic leadership.

Keywords : Democratic , education, leadershipl .

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes, Autonomia da Escola e Participação, In Vieira, Alexandre Thomaz , Almeida , Maria Elizabetth Bianconi & Alonso, Myrtes. Gestão educacional e tecnologia . São Pauo: 2003.

AMABILE, Teresa, Como não Matar a Criatividade. HSM Management, jan,-fev. 1999.

ALMEIDA, José Benedito Junior, Ensaios de Filosofia e Educação I, São Paulo: 2001.

AQUINO, Julio Groppa, Do Cotidiano Escolar, “Ensaios sobre Etica e seus avessos”, Editora Summus, São Paulo, 2000.

ADOTTI, Moacir. Escola cidadã. São Paulo: 2003

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartos ciclos: apresentação dos temas transversais, Ética / Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília MEC/SEF, 1997.

Brasil. Senado Federal.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº9394/96. Brasília; 1996.

Gente que Educa, Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicaspublicas/limites-autonomia-escolar--leis-educacionais-legislacao544894.shtml?page=0 > Acesso em 13/02/2015

MATOS, Francisco Gomes de . Visão e Parábolas. Compreendendo a Cultura das Organizações. Riode Janeiro, 2004

MOTTA, Paulo Roberto & CARAVANTES, Geraldo R. Planejamento Organizacio-

nal: dimensões sistêmico-gerenciais. Porto Alegre: FDRH, 1979.

MARIALICE M. Educação e sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1967.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da Escola Pública : um enfoque operacional. In Veiga , Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas : Papiros, 2003.

ROCHA, Maria Nilda de Cerqueira. Histórico da Gestão Democratica Disponivel em : Pedagogia ao Pé da etra,http://pedagogiaaopedaletra.com/historicohttp://pedagogiaaopedaletra.com/historico-da-gestao-democratica/da-gestao-democratica/ publicado em 09/04/2013. Acesso em 19/02¹2015.

PERRENOUD, Phillippe. Ensina: agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre; Artmed, 2001.

A INCLUSÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR

FABIANA JESUS DA SILVA

RESUMO

A Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar já é uma prática que vem sendo adotada em todos os âmbitos da educação, pois respeita determinações legais que garantem esse direito constitucional a todos indistintamente. Esse trabalho faz um resgate dos momentos históricos que sucederam essas medidas, suas legislações, as dificuldades e barreiras encontradas e os benefícios que proporcionam a toda comunidade escolar. À luz de pesquisas literárias que permitem uma avaliação crítica do tema em questão, observou ser a inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar uma tarefa que exige muito empenho por parte de todos os seguimentos sociais, mas apesar de desafiante é possível, pois a partir das exigências legais a escola deve estar empenhada em ressignificar sua postura e sua atuação. Porém, muito mais que possível é gratificante, considerando que esses alunos se forem adequadamente trabalhado podem apresentar resultados significativos em seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o que lhes proporcionam autonomia, autoconfiança e consequente elevação da autoestima. Ao final, conclui-se pela análise dos princípios legais que normatizam a educação inclusiva que os resultados apontam para uma transformação positiva que envolve a formação de valores e atitudes como solidariedade, cooperação, respeito, o que contribui para uma sociedade mais justa e menos preconceituosa, além de desmistificar o estereótipo de aluno idealizado a partir de requisitos pré-concebidos.

Palavras-Chave: Ambiente escolar. Deficiente Intelectual. Inclusão

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência, dentre elas os deficientes intelectuais, no ambiente escolar faz parte de um paradigma que visa uma sociedade justa, democrática e humanizadora. Nas últimas décadas muito se tem avançado sobre o

assunto em todo o mundo, incorrendo em importantes iniciativas nesse sentido, visando um atendimento coerente com o contexto contemporâneo de educação inclusiva.

Entretanto, em muitas situações a inclusão escolar tem sido mal interpretada, especialmente no seu chamamento para as mudanças nas escolas regulares e especiais.

Matérias publicadas em livros e revistas voltadas para o tema insistem nas transformações das práticas de ensino voltadas para garantir um ensino inclusivo que contemple a diversidade com dentro de um contexto não segregador. Existe apoio legal devidamente suficiente para mudar, mas apesar disso nem sempre os desafios são enfrentados com tranquilidade haja vista os entraves impostos pelas resistências, a falta de políticas públicas e as práticas paternalistas e até preconceituosas.

Nesse sentido esse trabalho tem como objetivo provocar uma análise reflexiva sobre como se dá o processo de inclusão nas escolas de ensino regular, focando nos quesitos desenvolvimento cognitivo, psicológico e acessibilidade.

A escolha do tema pautou-se nas políticas que defendem o processo de educação inclusiva levando em conta a necessidade garantir o direito de toda criança ao acesso e permanência nas classes de ensino regular independentemente de suas condições físicas e/ou mentais.

No desenvolver da pesquisa serão abordados pontos de relevante importância delineando sobre: os marcos do processo inclusivo e a inclusão escolar; a educação inclusiva no Brasil e suas bases legais e, por fim, o processo de inclusão no ambiente escolar.

O processo de inclusão deve ser satisfatório tendo em vista que as instituições de ensino são responsáveis por cumprir as diretrizes da educação inclusiva oferecendo um ensino igualitário e de qualidade a toda sua clientela. A metodologia utilizada respalda-se em documentos disponíveis nas diferentes mídias e literaturas e em textos legais que rezam sobre o tema em questão. Pauta-se ainda nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar e em argumentos indutivos de diferentes pesquisadores do assunto para orientar o caráter exploratório de perfil qualitativo do presente artigo

1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

No Brasil, a partir dos anos de 1980, com maior repercussão no final da década de 1990, esses movimentos repercutiram e a sociedade se mobilizou no sentido de criar políticas públicas para dar condições a um atendimento menos segregativo a todos aqueles que necessitavam ser incluídos tanto na sociedade quanto na vida escolar.

Porém, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 as ações eram efetivamente voltadas para a inserção das pessoas com deficiência em entidades filantrópicas, destinadas a educação especial desses sujeitos que ali permaneciam isolados do convício social, sendo que somente a partir da promulgação da LDBEN 9394/96 o processo de inclusão propriamente dito se consolida de manei-

ra mais consistente.

O grande desafio desse movimento foi fazer com que a sociedade se interessasse pela discussão dos problemas da diversidade e assim superar discriminações de toda sorte. Aceitar as diferenças, apesar dos inúmeros movimentos pró-inclusão, ainda se constituía numa resistência para o convívio humano, considerando que os ideais sociais conservadores defendiam modelos padronizados a partir de estereótipos e crenças de que existe um saber universal indicando um produto acabado que deve ser seguido e copiado por todos.

Esse comportamento que privilegia "saberes maiores" e considera os diferentes como "desviantes em relação aos valores de cada um", culmina em preconceito e discriminação provocando a exclusão contra aqueles que considerados desiguais. (MG, 2006, p 8).

Felizmente a persistência dessas ações tem sido questionada e combatidas por grupos socais que visam reverter esses quadros. Esses grupos vêm ganhando força mundial pautados em princípios até então incomuns como, por exemplo, a tolerância, a valorização e a convivência com a diversidade.

Na educação, a concepção inclusiva é uma bandeira erguida por vários movimentos sociais e governamentais, e apesar de marcada por inúmeras dificuldades como barreiras arquitetônicas, falta de recursos materiais e humanos, despreparo dos profissionais e das instituições e até mesmo o preconceito e as resistências, tem evoluído progressivamente.

Visando eliminar definitivamente esse cenário, as escolas têm investido em ações que debatem a temática num diálogo entre educadores e comunidade escolar, oferecendo maior acesso às questões que discutem as diferenças e que garantam um atendimento que contemple as necessidades desses alunos.

[...] as dificuldades imprimem um ritmo, mas não impedem o desenvolvimento [...] precisamos ter sensibilidade para incluir cada sujeito em sua particularidade, promovermos situações de aprendizagem e trabalharmos com a diferença [...] (MG, 2006, p 9).

Essa política se materializa por diferentes ações governamentais e sociais. Dentre elas destacamos uma de grande importância promovida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e amparada por uma vasta legislação: a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que se integra como um sistema de apoio oferecido aos alunos da educação inclusiva nas escolas públicas em horários opostos ao frequentado no ensino regular. Para sua operacionalidade o MEC também disponibiliza suporte e recursos financeiros para a formação de profissionais e para a manutenção da infraestrutura desses ambientes.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Analisando a História da Educação Brasileira observa-se que ao longo de quase quinhentos anos em todas as legislações que trataram da educação em nenhum momento foi reservado alguma referência sobre "inclusão", "educação especial", "alunos com necessidades edu-

cativas especiais" ou qualquer outra menção ao atendimento dessa população de alunos.

É possível avaliar que provavelmente a não preocupação pelos meios sociopolíticos e culturais em relação às pessoas com deficiência deva-se ao fato de que até muito recentemente por uma questão cultural essas pessoas não faziam parte do contingente populacional incluído na sociedade.

O que havia verdadeiramente nas famílias e nos meios sociais era uma preocupação em escondê-los por considerá-los incapazes, e de certo modo até motivo de vergonha perante a sociedade. Somente a partir dos anos 80 do século passado e após a promulgação da Constituição Democrática de 1.988, em virtude dos movimentos pró-inclusão em todo o mundo, inclusive no Brasil, passou-se a legislar com o pensamento voltado para a inclusão social e educacional de todos aqueles considerados "diferentes" do modelo institucional.

2.1 Educação Inclusiva: Base Legal

Com referência às legislações que contribuíram para a implantação da educação inclusiva nos sistemas regulares de ensino, observa-se, que a inclusão escolar além de estar vinculada ao cumprimento das determinações legais, também está associada a movimentos sociais mais abrangentes que invocam mais igualdade e equidade à possibilidade de obtenção de bens e serviços.

Assim sendo, das reformas educacionais que ocorreram nos períodos políticos anteriores à década de 1980, as mais relevantes do ponto de vista de democratização do ensino, destacam-se apenas as Leis de Diretrizes e Bases 4024 de 20 de dezembro de 1961 e a 5692 de 11 de agosto de 1971, porém no que diz respeito ao ensino inclusivo, essas legislações não apresentaram nada que mereça destaque.

A Constituição Nacional de 1.934, em seu Título V, Capítulo II, destinado à educação reza o seguinte:

Art. 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Como se vê, esse texto constitucional apesar de determinar ser a educação direito de todos num espírito de solidariedade humana, não faz prerrogativa alguma que se refira aos possíveis alunos deficientes.

Basicamente a partir daí todas as outras Cartas Magnas Constitucionais têm em comum nos seus princípios o direito a gratuidade e obrigatoriedade da educação. Exceção somente à de 1937, que tinha em seu contexto caráter golpista inspirado no fascismo italiano, polonês e

alemão, política adotada por Getúlio Vargas quando se tornou ditador do país até 1945.

Em 1946 com a queda de Vargas o país passou por um processo de democratização, porém a nova Constituição manteve resquícios do autoritarismo anterior com favorecimentos ao empresariado e as classes dominantes.

No ano de 1961, em pleno governo democrático é promulgada em 20 de dezembro a lei 4024, que resguarda em seu Título X dois artigos sobre a "educação dos excepcionais", terminologia utilizada na época em questão.

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A partir de 1967, num contexto predominantemente autoritário que dominou o país por mais de vinte anos, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 5692.

Em seu artigo 9º fez menção aos alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais e aos que encontrarem em atraso considerável quanto à idade regular, ou superdotados. Esses deveriam ter tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação.

O que verdadeiramente aconteceria é que os mesmos quando detectados eram encaminhados para as escolas que mantinham atendimento em classes especiais e ali eram inseridos por conta de suas "deficiências".

Essa lei foi fruto da política autoritária da época da ditadura militar veio para adequar os sistemas de ensino aos interesses políticos do País.

Passada essa fase, em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a denominada

"Constituição Cidadã" marcada por um período de renovações democráticas com destaques nas reformas eleitorais, e manifestações de combate ao racismo e a descriminação. Esse momento coincide ainda com os movimentos internacionais de pró-inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

No que trata da Educação Inclusiva a Constituição Federal de 1988, garantiu em seu Título VIII -Capítulo III – Seção I - destinado à Educação, o que será reproduzido a seguir:

Art. 206 - que diz: O Ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas;

VII – Garantia de padrão de qualidade;

Art. 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III –

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

É importante salientar que para se garantir as condições de acesso e permanência, as condições de igualdade devem ser pautadas em políticas que identifiquem as diferenças como medidas de respeito e tolerância e acolhimento, para não incorrer numa inclusão excludente.

Posteriormente, em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, conjugada com o momento histórico mundial pela luta dos direitos das pessoas consideradas deficientes, é que efetivamente iniciaram mudanças concretas de posturas paradigmáticas traçadas por políticas sociais.

Com base na Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, traz no Título III "Do Direito à Educação e do Dever do Estado" o artigo 4º, inciso III que delibera que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: "Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino".

Para CARNEIRO (1998), "educandos com necessidades especiais, são aqueles que possuem necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros no atinente às aprendizagens curriculares compatíveis com suas idades".

Além do inciso III do artigo 4º que fala dos direitos dos alunos com necessidades especiais, essa lei cria mais uma modalidade de educação: a Educação Especial, garantindo um capítulo destinado à educação especial, assim definido nos artigos 58 e 59 e respectivos incisos e parágrafos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

(texto alterado pela Lei 12796/13)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta e educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (texto alterado pela Lei 12796/13)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

Nesse Capítulo da LDB cria-se mais uma modalidade de educação onde a prática da educação inclusiva fica claramente explicitada quando determina que todas essas crianças tenham o direito a um atendimento educacional especializado, e "preferencialmente devem ter o seu espaço de aprendizagem em classes comuns" (SASSAKI 2003), "ao lado das demais crianças, evitando-se desta forma, qualquer modalidade de segregação". (CARNEIRO 1998).

Desde então os governantes e os sistemas educacionais vêm investindo em aperfeiçoar os espaços escolares com o intuito de disponibilizar recursos para garantir uma prática eficiente de educação inclusiva.

Outro documento que muito influenciou positivamente nas ações referentes ao atendimento inclusivo nas escolas de todo mundo e que pela sua importância não poderíamos deixar de citá-lo, é a "Declaração de Salamanca". Trata-se de um documento que em seu teor assume um compromisso que garante os direitos educacionais a todos indistintamente. Assinado por mais de oitenta e quatro países conclama as escolas de ensino regulares inclusivas como a forma mais eficiente de combater a discriminação, e determina que elas devam admitir todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais e emocionais.

A Resolução 02/2001 do CNE (Conselho Nacional de Educação) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos com necessidades especiais. Esse documento representa um avanço, pois a partir daí a pessoa com deficiência passa a ter o direito de ser matriculada em classes regulares preparadas para recebê-la.

Além das legislações aqui citadas também se destacam outras que apesar de parecerem secundárias não são de menor importância, pois dão amparo legal para as deliberações, medidas e projetos educacionais de cunho inclusivo.

São elas: O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) que ratifica os direitos garantidos pela constituição federal versando sobre o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; A Lei de Cotas nº 8.213/91, que determina às empresas que reservem uma porcentagem de suas vagas para a contratação de pessoas com deficiência, sendo que o não cumprimento implica na aplicação de multas especificadas conforme o caso; A Lei nº 10.845/04 que estabelece Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; A Lei 12.764/12, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua

consecução, considerando a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais; e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014, sob nº de Lei nº 13.005.

Essas medidas legais, garantidas no texto constitucional, na lei de diretrizes e bases da educação, 9394 e em todas as outras legislações pertinentes, tornam obrigatória a inclusão de todos os alunos com necessidades especiais no ensino regular, não permitindo, portanto, brechas para o seu descumprimento.

Porém, Goffredo alerta sobre o seguinte: A escola, para que possa ser considerada um espaço inclusivo, precisa abandonar a condição de instituição burocrática, apenas cumpridora de normas estabelecidas pelos níveis centrais. O espaço escolar deve ser visto como de todos e para todos. (GOFFREDO, 1999)

Para ele "a escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social aos alunos com necessidades educativas especiais, e ao mesmo tempo facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos".

SASSAKI (2003) defende que a prática da educação inclusiva também fica claramente explicitada quando determina que todas essas crianças tenham o direito a um atendimento educacional especializado, e "preferencialmente devem ter o seu espaço de aprendizagem em classes".

2.2 O Processo de Inclusão do Deficiente Intelectual no Ambiente Escolar

Conforme determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 o acesso aos estabelecimentos de ensino oficiais é um direito público subjetivo. Público por ser um direito coletivo, e subjetivo por permitir ao cidadão a garantia desse direito. Quem for cerceado desse benefício tem amparo legal para obrigar o poder público a assegurá-lo sem ter que dispor de nenhuma despesa.

No caso do deficiente intelectual essa determinação não é diferente, pois atende os princípios constitucionais "que todos são iguais perante a lei". São medidas legais que garantem à criança com deficiência seu direito de acesso e permanência no ambiente escolar, preferencialmente no ensino regular, além de incumbir a escola de elaborar e executar sua proposta pedagógica de modos que atendam às necessidades individuais dos alunos oferecendo a cada sujeito oportunidades de "se desenvolverem tanto quanto possível o máximo de suas potencialidades". (MG 2006, p 21)

Embora do ponto de vista médico biológico a deficiência intelectual não possa ser simplificada, a escola, frente a essa demanda legal e populacional, deve assumir o papel de inseri-los nesse contexto cultural, proporcionando uma prática social de aproximação e significação de suas atitudes, suas produções e suas aprendizagens.

Entretanto, BUENO (1999); GLAT (2000); GOFFREDO (1999); MAZZOTA

(1994); entre outros citados por Glat & Nogueira 2002, "Não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada. Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de

inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas".

Para SANTOS, SOUZA, ALVES E GONZAGA (2002) "Incluir não é somente delegar à criança um espaço físico em sala de aula [...], é remover barreiras a seu acesso e participação na aprendizagem e na sociedade [...], é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra e exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas".

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliando o acervo legal e os conceitos pragmáticos proferidos pelos estudiosos do assunto pode-se considerar que, apesar dos obstáculos peculiares do processo em questão, a inclusão do deficiente intelectual no ambiente escolar atende os requisitos exigidos pelas diretrizes da educação escolar, pois foi possível refletir de maneira conscientemente positiva sobre os benefícios apontados pelas teorias sócios interacionistas de Vygotsky, que defende a relação professor-aluno contexto como instrumento mediador da aprendizagem.

Assim sendo, a inclusão não só é possível de acontecer, mas também contribui para o desenvolvimento cognitivo desses alunos além de possibilitar a elevação da sua autoestima dentro do contexto sócio cultural, pois proporciona a oportunidade de se tornarem autossuficientes, condição determinante para a aquisição de sua autonomia.

Por ser um espaço social, o ambiente escolar inclusivo mesmo com as dificuldades e as possíveis "resistências", ainda assim tornam o processo gratificante, pois traz benefícios a todos envolvidos visto que proporciona a convivência com a diversidade num ambiente amistoso que promove diferentes aprendizados pela troca de saberes, pela solidariedade e pelo respeito às diferenças.

A partir dessas avaliações positivas que permitem novas visões e a formação de novos paradigmas, desfaz-se a crença de que a pessoa deficiente deve ser tratada como sujeito de menor capacidade que os ditos normais e conclui-se, portanto, ser possível incluir o deficiente intelectual no ambiente escolar regular dentro dos princípios defendidos pelas diretrizes da educação nacional e num contexto de equidade, tolerância e respeito.

No que se refere ao desenvolvimento do aluno nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos, percebe-se tratar de tarefa que exige muito empenho por parte das instituições nas pessoas de seus gestores, professores e comunidade escolar, incluindo aí as famílias e sociedade como um todo, porém perfeitamente possível uma vez que os seguimentos sociais já internalizaram a essa nova concepção de educação

REFERÊNCIAS

M.G. Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens. São Paulo: Vozes 4ª Ed. 2000.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. Rio de Janeiro: 1934.

_____. Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61. Rio de Janeiro: 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4692/71. Brasília: 1981 _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Brasília:

1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ. 1993.

_____, José Geraldo Silveira - A Educação Especial nas Universidades Brasileiras. MEC. Secretaria de Educação Especial 2002.

GIL, Marta. Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso? Rede

Saci.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário L. de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Revista Integração nº 14/2002.

GOFFREDO, Vera L. Sénéchal de. Educação: Direito de Todos os Brasileiros.

Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

_____, Vera L. Sénéchal de. A Escola Como Espaço Inclusivo. Série de Estudos de Educação à Distância. Brasília 1999.

MINAS GERAIS. Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais. MG: Secretaria de Desenvolvimento da Educação, Livro 2, 2006. MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2003.

SALAMANCA. Conferência Mundial de Educação Especial. A Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca, Espanha: 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência mental ou deficiência intelectual. S.l., dezembro2004. Disponível em

http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/linksuteis/acessibilidade-e-inclusao/ acessado em 18 abril 2022.

SANTOS, M. et al. Educação Especial: Redefinir ou Continuar Excluindo?

Revista Integração, MEC/SEE. Ano 14, nº 24/2002.

VYGOTSKY, L. S. O Desenvolvimento Psicológico na Infância. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

_____, L. S. "Pensamento e Linguagem", São Paulo: Martins Fonte, 2ª Edição, 1999. http://revistaescola.abril.com.br/formacao/deficiencia-intelectual (acessado em 11/11/14)

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

FRANCIANE PEREIRA GUIMARÃES

RESUMO

A inclusão no âmbito educacional refere-se à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, é essencial considerar que a própria sociedade promove barreiras para as pessoas com deficiência, assim, elas são desenco-

rajadas a confrontar desafios e frequentar universidades. Este artigo tem como objetivo de analisar as concepções do processo de inclusão educacional e sua inserção no Ensino Superior. Trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, onde sua elaboração foi baseada em levantamento de referências e de dados bibliográficos sobre o tema. Concluiu-se a necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem Palavras- chave: Inclusão. Deficiência. Ensino Superior. Docência.

ABSTRACT

Inclusion in the educational environment refers to the student's participation in all educational spheres and the institution's commitment to providing activities that contribute to their full development. In this context, it is essential to remember that society itself creates a blockage in people with disabilities, thus they are discouraged from facing challenges and attending universities. This article aims to analyze the conceptions of the process of educational inclusion and its insertion into Higher Education. This is a research of bibliographic revision, where its elaboration was based on a survey of references and bibliographic data on the theme. The need for an educational practice that allows students and teachers to participate in the recognition of differences and in the creation of strategies for overcoming the difficulties that arise.

Keywords: Inclusion. Disability. Higher Education. Teaching.

INTRODUÇÃO

O atendimento às pessoas com deficiência numa educação inclusiva aparece, no Brasil, na década de 90, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial e também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, seguidas por Decretos, Diretrizes e Portarias que regulamentam o acesso ao Ensino Regular de alunos com deficiência.

Este artigo, em especial, pretende discutir o acesso de pessoas com deficiência no Ensino Superior. E tem como objetivo de analisar as concepções do processo de inclusão educacional e sua inserção no Ensino Superior. Na educação básica, este tema é abordado em diferentes pesquisas. No entanto, quando nos remetemos ao Ensino Superior há uma escassez de estudos que apresentem tais índices, bem como realizem a análise dos fatores que favorecem o ingresso e permanência destes alunos.

Ademais, serão explicitados aspectos relacionados à inclusão educacional de estudantes com deficiência no ensino superior, tendo como recorte a docência e os impactos que a presença desses estudantes trazem para o trabalho docente. Na primeira seção foi apresentado o conceito de inclusão que respalda a discussão da temática, apontando a inclusão educacional não somente como uma política, mas sobretudo como um princípio pedagógico. Em seguida, uma discussão sobre a docência no ensino superior frente a democratização do acesso de Pessoa com

deficiência (PCD).

Da mesma forma que na educação básica, no ensino superior a concepção de educação inclusiva pauta-se no ideal democrático, garantindo uma educação de qualidade para todos. Isso inclui atendimento educacional à diversidade da população, contribuindo assim para que as desigualdades educacionais sejam minimizadas. Neste cenário, é válido o questionamento de como, e se, o processo de inclusão de pessoas com deficiência vem acontecendo no ensino superior?

As modernas concepções pedagógicas propõem que pensemos a aprendizagem como um processo interativo no qual as trocas feitas pelos sujeitos são determinantes na construção ou reconstrução do conhecimento. Desse modo, considerando os diversos graus de potencialidade entre os indivíduos, surgem novas perspectivas, como a da inclusão de pessoas com deficiências no processo educacional.

Sobre esse cenário, do ingresso do estudante jovem com deficiência no ensino superior, é importante destacar que quanto maior a obrigação legal de comprometimento e ações diferenciadas, maior será a inserção do docente neste processo inclusivo. Isso poderá ser uma das consequências da formação desses profissionais, pois, apesar da educação superior exercer papel fundamental na sociedade, ainda há uma lacuna em programas ou projetos que envolvam ações relacionadas à qualificação de seu corpo docente (formação continuada) para propostas mais arrojadas em relação à educação inclusiva.

A educação especial é fruto da mudança de concepção de sociedade, do avanço das políticas públicas e dos movimentos sociais que pressionam o Estado na viabilização de seus direitos como sujeitos sociais e a formação de profissionais da educação, principalmente dos professores, também é influenciada pelas mudanças ocorridas na coletividade, no universo do trabalho e na economia do país.

O ingresso de alunos com deficiência nos cursos superiores muitas vezes não se dá de modo explícito. As dificuldades podem se revelar para a classe e para os professores paulatinamente. Há casos em que o próprio aluno desconhece sua condição ou não tem consciência das suas dificuldades.

Portanto, esse estudo se justifica na necessidade de refletir sobre as diretrizes nacionais para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior entendendo que todas as instituições de ensino precisam estar preparadas para receber esse público de acordo com as leis nacionais. Esse assunto podem contribuir para tornar os espaços mais confortáveis, tanto no aspecto físico quanto na convivência dessas pessoas com os demais discentes, até por que, neste âmbito, nem sempre alunos e professores estão dispostos e preparados para apoiar a inclusão do deficiente.

1 OS CAMINHOS DA INCLUSÃO

Por longos anos, as pessoas com deficiências foram tratadas sob o aspecto de segregação e absolutamente descartadas do convívio social. Somente após o século XX, quando foi introduzido a desinstitucionalização e sua educação esco-

lar é que iniciou uma melhor aceitação do deficiente. Ainda assim, foram observadas práticas segregatórias, preconceituosas e discriminatórias em relação ao deficiente e à deficiência.

A ideia que se tinha da educação especial, como um sistema pedagógico fechado, com objetivos específicos, com profissionais capacitados, métodos, conteúdos e meios diferenciados, para atendimento de uma população especial, nitidamente diferenciado do geral de ensino, foi substituído por uma nova concepção de educação, a educação inclusiva, em que todos, independentemente de suas diferenças, peculiaridades, tem direito a escola, a escola para todos.

Desta forma, inúmeros documentos, resoluções e decretos, tanto nacionais como internacionais, ampliaram a participação dessas pessoas nos mais diversos setores da sociedade. Dentre eles, destaca-se a inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. No entanto, para que uma pessoa com deficiência possa exercer uma função com qualidade e encontrarse habilitado a concorrer a uma vaga de emprego, faz-se necessário uma formação profissional. Então pensar em uma universidade inclusiva implica na garantia destes direitos.

A urgência em construir espaços cada vez mais inclusivos para atender os alunos com deficiência deve ser visto como umas das metas primordiais da educação brasileira, com isso se objetivou destacar a importância de uma educação inclusiva que atenda as particularidades do aluno, ressaltando a integração de todos no processo educacional, independente da deficiência apresentada.

Um ambiente inclusivo é aquele onde as necessidades de resguardar o outro, ou seja, retirar da vista, manter sob proteção ou impedir o acesso às situações sociais, bem como de resguardar-se, de esconder-se, de agir fora da vista do outro não são necessárias (SEKKEL et al., 2010, p. 298). Nesse sentido, o ambiente não priva o sujeito do contato social, possibilitando o seu melhor desenvolvimento e oportunidades de interação, tampouco se caracteriza como lócus ameaçador, associado à violência e ao perigo, questões possivelmente disparadoras de comportamentos de autopreservação.

Percebe-se que a inclusão se faz como a busca da compreensão da complexidade das relações entre os sujeitos, dos sujeitos consigo mesmos e com os objetos que os circundam, do nosso universo, a fim de que possamos recuperar os sentidos das relações enigmáticas dos sujeitos com as múltiplas realidades, através da consciência de sua multidimensionalidade: um sujeito intuitivo, racional, emocional, espiritual e social. (RANDOM, 2000).

Segundo Carvalho (2003, p. 5), todas as pessoas deveriam ter:

[...] oportunidades de educação, trabalho, recreação e lazer, possibilitando participar da vida comunitária, fazer opções, adquirir competência para desempenhos significativos, ser alvo de respeito, participar da vida familiar e fazer amigos. De igual modo, o ambiente deve favorecer e estimular condições de bem-estar quanto à saúde e segurança pessoal, conforto material, segurança financeira, atividades cívicas e comunitárias, estímulo ao desen-

volvimento e condições de estabilidade.

Essa forma de ver a realidade mostra o papel da sociedade perante as pessoas com deficiência, ampliando a responsabilidade social. Esses sujeitos passam a ser vistos com potencialidades e com objetivos pela sociedade. Esta tem a obrigação de caminhar com o olhar focado nas potencialidades dessas pessoas, proporcionando-as novos caminhos, objetivando a sua inclusão.

De acordo com Matos (2013), a inclusão é hoje mais que uma proposta escolar, é uma proposta social. Passa pela luta por uma escola para todos passa pela importância de lutar pela pluralidade, para a convivência numa sociedade diversificada, na qual o encontro das diferenças físicas, culturais, religiosas, entre outras, é condição primeira para a transformação de toda uma sociedade.

Diante do exposto, pode-se afirmar que para poder construir uma sociedade inclusiva é preciso antes de qualquer coisa, de toda uma mudança no pensamento e na estrutura da sociedade e isso requer certo tempo. O que irá realmente nortear e desencadear essas mudanças é a real aceitação das pessoas com deficiências e essa aceitação deve começar pela própria família.

2 A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

A educação inclusiva, atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, sendo desenvolvida em sala de aula comum, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Não diferente no Ensino Superior, pois adota os mesmos mecanismos e facetas desta estrutura entregue no ensino regular. Portanto, a Educação Inclusiva e a proposta de apoiar indistintamente os deficientes físicos vêm exatamente comprovar que o profissional deve estar preparado para atuar neste ambiente, com tamanha complexidade.

No contexto universitário, a concepção de direitos iguais para todos, também recebe destaque nas políticas propostas pela UNESCO, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, apresentando como principais postulados ideias em contraposição a concepção atual de ensino superior:

a) Acesso ao ensino. ‘O acesso aos estudos superiores será igual para todos; b) Responsabilidade do Estado. O Estado conserva uma função essencial no financiamento do ensino superior. O financiamento público da educação superior reflete o apoio que a sociedade lhe presta e dever-se-ia continuar reforçando, sempre mais, a fim de garantir o desenvolvimento deste tipo de ensino, de aumentar a sua eficiência e manter a qualidade e pertinência; c) Apoio à pesquisa. Promover, gerar e difundir conhecimento por meio da pesquisa [...] fomentar e desenvolver a pesquisa científica e tecnológica, ao mesmo tempo que a pesquisa no campo das ciências sociais, das ciências humanas e das artes; d) Responsabilidade social. A educação superior deve fazer prevalecer os valores e os ideais de uma cultura de paz, formar cidadãos que participem ati-

vamente na sociedade [...] para consolidar, num contexto de justiça dos direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz'. (CASTELÕES, 2002, p. 2)

Apontar a inclusão como um princípio pedagógico implica em retomar alguns aspectos que caracterizam a universidade como espaço de produção e troca de conhecimentos, além de ser um espaço que possibilita o convívio social. A universidade tem como função social a produção de conhecimento com vistas a promover o desenvolvimento da cultura, da ciência, da tecnologia e, por conseguinte, do próprio ser humano (DEMO, 1997).

Na educação brasileira, as diretrizes para a Educação Inclusiva no Ensino Superior é instituída na - LDBEN. A Lei nº 9394/96 no art. 59 garante que os sistemas de ensino proporcionarão atendimento aos alunos com deficiência currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. É necessário buscar medidas que possam flexibilizar e adequar o currículo, modificando de forma apropriada à singularidade dos alunos com deficiência. Essas intervenções permitem melhorar a situação e relacionamento do aluno na escola, de forma que possam alcançar sucesso nos processos de aprendizagem. (BRASIL, 1996)

De acordo com SIMONI (2011) a inserção de pessoas com deficiência, na instituição universitária pode ser concebida atualmente como direito assimilado, contudo nem sempre ocorre este processo de assimilação, pois são encontradas barreiras estruturais na instituição que dificultam o processo em si, e também permanecem as famosas barreiras impostas pelo ser humano devido à ausência de conhecimento sobre o assunto ou até mesmo direitos e deveres. O desenvolvimento e aprendizado do relacionamento interpessoal, sem levar em consideração as especificidades ou limitações do outro é um desafio a ser vencido na sociedade moderna.

Assim, Ferrari e Sekkel (2007) identificaram três níveis de desafios a serem enfrentados. O primeiro se refere à tomada de posição das instituições sobre os objetivos e a elegibilidade dos alunos para seus cursos. O segundo se reporta à necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para a educação inclusiva. O terceiro se refere à necessidade de uma prática educativa que propicie a participação de alunos e professores no reconhecimento das diferenças e na criação de estratégias para a superação das dificuldades que surgirem.

Entende-se o primeiro desafio associado a barreira atitudinal, a quebra desta barreira é algo esperado por todos, uma vez que causa angústia e dor no próprio deficiente como em seus familiares, assim sendo ao ingressar na universidade, buscar a exclusão do preconceito e assegurar a permanência deste sujeito, é ainda mais importante que a inclusão em si. O segundo desafio implica no investimento em formações que não foque apenas no professor individualmente, mas sim em toda a equipe educacional, desde o pessoal do atendimento, aos funcionários da limpeza e aos grupos de professores. E o terceiro desafio remete a prática pedagógica em si, não somente em adaptação curricular, mas sim em estratégias que viabilizem

a aprendizagem significativa, a partir de um projeto de educação inclusiva nas IES, que implique numa metodologia e prática inovadora. Um projeto que se empenhe na busca de transformação, apresentando atitudes proativas para a educação superior, favorecendo o bem-estar e o desenvolvimento global de todos os alunos em suas dimensões socioculturais, emocionais e cognitivas, imprescindíveis para a formação do ser humano.

Nesta perspectiva de mudanças necessárias no meio educacional, McLaren (2010) atribui aos docentes universitários uma função fundamental para a realização de transformações efetivas, afirmando que estes são capazes de fazer questionamentos sobre as verdades sociais, enfatizando nas suas práticas de ensino uma abordagem crítica, reflexiva e transformadora. O que se propõe não é a igualdade no tratamento e na educação dos alunos, nem tampouco a equiparação das suas capacidades, mas sim a possibilidade de um trabalho diferenciado, para que seja eficaz também com os alunos com deficiência.

A dimensão das competências relaciona-se à condução do trabalho docente em sala de aula, reconhecendo-a heterogeneidade e valorizando as diferenças. É preciso saber avaliar, compreendendo que o conhecimento dos instrumentos utilizados e suas respectivas implicações na aprendizagem são necessários. O planejamento deve ser cauteloso, equilibrando-se conteúdos e estratégias de ensino destes. E, não obstante, o processo de intervenção, que engloba os conhecimentos prévios de estratégias a serem executadas diante das dificuldades que os alunos possam manifestar (RODRIGUES, 2008)

Assim sendo, o planejamento com o intuito além de romper com as práticas conservadoras de ensinar, solicita-se do professor mudanças paradigmáticas multidimensional, dentro do contexto da complexidade da atual "sociedade do conhecimento" que exige a incorporações de conceitos para desencadear atitudes a respeito do mundo que vive, da incorporação das tecnologias, da superação de resistências às diferenças pessoais, enfim, solicitase rupturas às uniformidades tradicionais (BEHRENS, 2005).

É a partir dessa nova reconfiguração do conhecimento, nos tempos atuais, que emerge com o processo de construção do saber, que o professor adiciona à sua prática uma constante articulação entre razão e condição humana. Exige-se uma visão de totalidade, um olhar abrangente que se volte criticamente à realidade, definindo os novos caminhos do conhecimento da aprendizagem. Um mundo no qual se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo; é preciso, entre eles, encontrar o equilíbrio, recuperando o significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico (RIOS, 2001)

Segundo Caetano (2009), a universidade precisa provocar seus alunos e futuros professores a refletir sobre situações educacionais que rompam as barreiras do estranhamento, da classificação e dos preconceitos. Para o autor, as instituições de Ensino Superior precisam ser espaços de formação para o trabalho com toda a diversidade de pessoas, assim como "para

traduzir a educação inclusiva das leis, dos planos e intenções para nossa realidade, requer produção de conhecimento e prática, tarefa essa da pesquisa científica e, mais especificamente, para as universidades brasileiras" (p. 72)

Portanto, a diversidade humana favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea das pessoas, que independentemente dos diferentes tipos de deficiências possibilita o desenvolvimento dos professores, profissionais e alunos, ampliando a compreensão dos conceitos de justiça e direito (LIMA, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um tema debatido no mundo há vários anos. O foco tem sido a educação básica e a implementação dessa proposta na educação superior recebeu menor atenção. A temática atualmente marca presença no ensino superior, inclusive via processos de regulação e avaliação dos cursos e instituições.

Contudo, o ingresso do aluno com deficiência é um avanço no ensino superior, porém necessário observar que o fato de o aluno estar na sala de aula não significa, necessariamente, a participação plena desse estudante no ambiente universitário e a absorção dos conteúdos propostos. Para tanto, é necessário que a universidade realize adaptações para que a inclusão seja efetiva, já que algumas instituições não possuem um mapeamento do ingresso e permanência desse aluno e não oferecem serviço de apoio, tornando-se assim um processo de exclusão.

Desse modo, práticas devem ser implementadas para que, além de ingressar no ensino superior, esse possa concluir seu curso com aproveitamento. A incredibilidade que existia a respeito do tema vem sendo quebrada e cada vez mais os alunos de inclusão estão conseguindo se adaptar à vida acadêmica, surpreendendo a todos. É importante entender que as diferenças não estão apenas presentes em um indivíduo na sala de aula, mas sim em todos, e a adequação do docente a essas mudanças é o diferencial dentro desse ambiente.

É indispensável frisar a importância do educador na evolução das habilidades em trabalhar com a diversidade em sala de aula, desenvolvendo uma metodologia coletiva sobre a temática, e não apenas intencionando o atendimento às pessoas com deficiência, pois a educação inclusiva é para todos. É necessário, desta forma, que todos os relacionados ao processo aceitem as diversidades existentes e realizem a construção de melhores contextos de ensino e aprendizagem a todos.

E quando se reflete acerca da necessidade de oferecer formação adequada aos professores, a fim de atenderem uma demanda pedagógica específica voltada para tais alunos, uma vez considerando que a universidade é um espaço aberto à produção da pesquisa e do conhecimento cientifico, devese procurar valorizar iniciativas que promovam a preparação efetiva de docentes críticos e reflexivos no sentido de formá-los a assumirem uma maior responsabilidade com o seu próprio desenvolvimento profissional e, assim, atuarem como protagonistas na implementação de políticas educativas capazes

de garantir um ensino de qualidade à educação.

Aparatos legais, sem dúvida, são importantes e necessários para uma educação inclusiva no ensino superior brasileiro, porém, por si só não garantem a efetivação de políticas e programas inclusivos. Uma educação que prioriza a inclusão deve ter, necessariamente, investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência do aluno deficiente e estar atenta a qualquer forma discriminatória.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

__. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 1996.

CAETANO, A. M. (2009). A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O curso de Pedagogia da

Universidade Federal do Espírito Santo. (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo). Disponibilizado em http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_36_ANDRESSA%20MAFEZONI%20CAETANO.pdf. Visto em: 05 de abril de 2022

CARVALHO, Erenice Natalia Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de

Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002.Temas em Psicologia da SBP. Ribeirão Preto: v.11, n.2, p. 147-156, 2003.4.

CASTELÕES, L. Os desafios da Educação na América Latina. Disponível em: <http://www.comciencia. br>. Acesso em: 05 de abril de 2022. Resenha, Rio de Janeiro: Vozes, 2002

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERRARI, Marian A. L. D.; SEKKEL. Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, 2007, v. 27, n. 4, p. 636-647. Disponível em Disponível em https://www.scielo.br/pdf/pcp/v27n4/v27n4a06.pdf Acesso em: 07 abr. de 2022.

LIMA, O. M. B. A trajetória de inclusão de uma aluna com NEE, Síndrome de Down, no Ensino Superior: um estudo de caso. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATOS, S. N. Análise de demandas decorrentes da educação inclusiva e das possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Programa de Pós Graduação em Educação Especial (PPGEES), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3094?show=full; Acesso em: 08.04.2022.

MCLAREN, P. Multiculturalismo revolucionário. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

RANDOM, Michel. O pensamento transdisciplinar e o real. São Paulo: Triom, 2000.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 2, p.7-17, jul./out. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SEKKEL, M. C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S. B. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? Psicologia: Ciência e Profissão, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010.

SIMONI, Alessandra. A ação do docente no ensino superior frente a pessoa com deficiência. 2011. 71 f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Curso de Docência do Ensino Superior, UNESC, Criciúma, 2011.

EDUCAÇÃO ESPECIAL DESAFIOS E O TRABALHO COM CRIANÇAS AUTISTAS

GILCIELHE NUNES DA SILVA

RESUMO

Atualmente, a Educação Especial está cada vez mais sendo discutida, não só entre educadores e pesquisadores, mas também pelos governantes através das Políticas Públicas. A Declaração de Salamanca, no ano de 1994, marcou a história das pessoas com deficiências, em relação aos seus direitos, e na área educacional trouxe a questão da matrícula dos educandos com deficiências nas classes de ensino regular comum, trazendo também a necessidade de uma metodologia voltada para esse educando. A Legislação é clara, mas muitas escolas, ainda não tem colocado a inclusão em seu plano e executado de forma satisfatória. O presente artigo trouxe a discussão a respeito do tema da inclusão voltada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa caracterizou-se como qualitativa a partir de levantamento bibliográfico a respeito do tema. Os resultados encontrados indicam que ainda existem certos desafios como a acessibilidade, material e outros, e por isso, é preciso repensar nas práticas.

Palavras Chave: Educação Especial; Legislação; Inclusão; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

No Brasil, priorizar o tema da Educação Especial é muito recente. A primeira instituição, O Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado em 1854, a partir do Decreto nº. 1.428, que atendia os portadores de deficiência visual. Em 1954, criou-se a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), contribuindo para um atendimento mais igualitário e humano, contemplando outros tipos de deficiência, e trazendo para sua estrutura a participação da comunidade, pais e amigos.

Antes, as pessoas com deficiência

costumavam ser deixadas de lado pela sociedade. Na área da Educação, acontecia o mesmo já que as escolas de ensino regular atendiam apenas a um grupo seleto excluindo a população pobre, negra e com deficiência.

A diversidade, a inclusão e a Educação Especial passaram a fazer parte das discussões relacionadas ao ambiente escolar, preservando direitos a fim de garantir uma educação de qualidade, que desenvolva a autonomia desses educandos.

No começo, a inclusão servia apenas para integrar o educando naquele ambiente. Com a Declaração de Salamanca, em 1994, houve o processo de matrícula em classes regulares comuns, transformando assim o cenário da educação no Brasil e em outros países (BRASIL, 2007).

Mais especificamente, no caso de crianças autistas, os estudos foram objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. E assim permaneceu um enigma a sua verdadeira origem e progressão. O que mesmo com o avanço na Medicina, nos dias atuais, muitos docentes ainda sentem dificuldades em trabalhar com esses educandos.

O problema é que mesmo nos dias atuais, é possível encontrar muitas escolas, que enfrentam dificuldades para que a inclusão realmente aconteça. Por isso, o presente trabalho teve por objetivo discutir as perspectivas e os desafios enfrentados nas escolas públicas quanto ao processo de Inclusão. Como objetivos específicos a ideia foi a de discutir sobre a Educação Especial no tocante a legislação, sendo o objetivo específico à discussão sobre a educação de crianças autistas.

DESENVOLVIMENTO

Inclusão e o Brasil

A inclusão surgiu primeiro nos países estrangeiros, demorando muito para chegar no Brasil:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTA, 2005, p. 17).

Em 1854, o Brasil começou a se atentar para a inclusão observando que suas necessidades precisavam ser assistidas. As pessoas com deficiências, no início, frequentavam centros especializados, como o Instituto dos Meninos Cegos relacionados à educação primária. Em 1857, três anos depois, foi criado o Instituto dos Surdos Mudos surgiu oferecendo formação intelectual, moral e religiosa.

Em 1926, a Fundação do Instituto Pestalozzi, foi criada para atender pessoas com deficiência mental. A psicóloga Antipoff foi importantíssima nesse processo através do assistencialismo social, e dos serviços prestados as pessoas com deficiências.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) proporcionou atendimento médico-terapêutico cuidando de diferentes tipos de deficiência. A escola também precisou ser alterada a fim de ampliar seu atendimento, e desen-

volvendo atividades profissionalizantes. Nesse âmbito, foi criada a primeira oficina de atividades voltadas para o ofício de carpintaria a fim de inserir esses educandos a sociedade:

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).

Na década de 1990, diferentes países incluindo o Brasil, passaram a se preocupar cada vez mais com esse contexto. A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais ocorreu em Salamanca, em 1994, trazendo discussões à respeito do processo de inclusão, trazendo a importância de incluir essas pessoas em classes regulares comuns e do docente desenvolver uma pedagogia centrada nesse educando.

Logo em seguida, a Convenção da Guatemala, foi regulamentada pelo Brasil através do Decreto nº 3.956/2001, trazendo novas expectativas para a Educação Especial, a fim de minimizar os desafios que dificultavam o acesso as escolas:

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).

Assim, no Brasil, um desses avanços foi a inclusão do portador de deficiências, em escolas de ensino regular comum, integrando e estabelecendo relações, fazendo com que estes estudantes se sintam efetivamente pertencentes à comunidade em que vivem.

Legislação pertinente

Em 1971, a Lei nº 5.692 veio para alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a partir da necessidade de acompanhamento especial contemplando: "deficiências físicas, mentais, que se encontra em atraso notável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados" (BRASIL, 1961).

Governos, órgãos, instituições e Políticas Públicas foram criadas a fim de garantir esses direitos. A Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, serviu para inúmeras mudanças aqui no Brasil, mas o marco definitivo veio com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988 (ARAÚJO, 1997).

A Constituição brasileira discute o assunto das pessoas com deficiências nos

Artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e

227, inciso II do parágrafo I e II. Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994, discutiu-se os direitos das pessoas com deficiências também. A partir daí, discus-

sões acerca da inclusão acabaram culminando na produção de um documento voltado à inclusão dessas pessoas em classes de ensino regular comum, garantindo a inclusão, a socialização e métodos centrados nesses educandos (TAKAHASHI et al., 2014).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação, trouxe questionamentos relacionados à Educação Especial:

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

Rogalski (2010) discute que ao separar os educandos com deficiências de educandos que não apresentavam, a inclusão deixaria de existir. Para isso, as Políticas Públicas devem assegurar os direitos desses educandos com deficiência para que eles possam frequentar as salas de aula comuns, a fim de se desenvolver e socializar. Porém, deve-se lembrar que ainda existem divergências políticas e sociais que por vezes dificultam que o processo de inclusão realmente aconteça.

No caso de São Paulo, a Rede Municipal de Ensino, a partir do Decreto nº

45.415, de 18 de Outubro, estabeleceu diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.

O Artigo 2º, também assegura a matrícula de todo e qualquer estudante nas classes regulares comuns, sendo vedada qualquer tipo de discriminação. Ainda o Decreto considera que os serviços de Educação Especial devem ser prestados em conjunto ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), e pelas Escolas Municipais de Educação Especial da rede, que em sua totalidade, são seis.

O Artigo 4º traz que os estudantes com deficiências, limitações e/ou disfunções no processo de desenvolvimento serão encaminhados aos serviços de Educação Especial quando, realizada avaliação educacional e diagnosticada a real necessidade.

Assim, esse Decreto trouxe avanços significativos entre os anos de 2005 a 2008 no que se refere à consolidação e a ampliação dos serviços, bem como no aumento do atendimento educacional especializado.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A Rede Municipal de Ensino de

São Paulo, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foi uma das pioneiras na oferta de atendimento a Educação Especial tendo avançado muito no atendimento qualificado desde o ano de 1951, com a criação da primeira escola municipal para pessoas com deficiência auditiva, além da promulgação de diversas leis e decretos, projetos, formação continuada aos professores, instalação de Salas de Recursos

Multifuncionais, entre outras ações que auxiliam a promover a inclusão dos estudantes com deficiências.

O Decreto nº 33.891, de 16 de dezembro de 1993, instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. Tal Decreto criou, entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) paralelas às classes regulares comuns. Até o ano de 2004, já haviam sido instaladas 99 salas, demonstrando o movimento da SME em relação a esse atendimento pedagógico em especial.

Em 2004, o Decreto nº 45.415/2004, estabeleceu diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, inserindo esses educandos nas salas de aula comuns, contribuindo assim para combater a discriminação.

O Decreto considerou que os serviços de Educação Especial devem ser prestados em conjunto ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), e pelas Escolas Municipais de Educação Especial.

Ainda de acordo com o Decreto, o Artigo 4º discute que os estudantes com deficiências, limitações e/ou disfunções no processo de desenvolvimento serão encaminhados aos serviços de Educação Especial quando, realizada avaliação educacional e diagnosticada a real necessidade.

A partir desse Decreto vários foram os avanços entre os anos de 2005 a 2008 no que se refere à consolidação e a ampliação dos serviços, bem como no aumento do atendimento educacional especializado.

Ainda, posteriormente, criou-se a Portaria nº 8.764/2016 que regulamentou o

Decreto nº 57.379/2016 instituindo na Rede Municipal a Política Paulistana de Educação Especial, extinguindo o Programa Inclui. O Artigo 2º discute sobre o acesso e a permanência do educando em sala de ensino regular; o 3º trata da matrícula em classes regulares, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período contra turno acompanhado de professor especialista.

No Artigo 5º, as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) trouxe às intervenções das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) nas escolas; e o artigo 6º trata do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que supervisiona as escolas, orientando-as através de diferentes ações.

O documento trouxe ainda a institucionalização do Atendimento Educacional

Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede. O artigo 9º e 10 tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que seriam equipadas a partir do ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Artigo 9º do mesmo Decreto.

Transtorno do Espectro Autista

Antigamente, quando se notou certa diferença cognitiva em alguns indivíduos, os pesquisadores notaram a ocorrência do autismo como reincidente em famílias que apresentavam problemas afetivos e durante demasiado tempo os especialistas pensavam que esse transtorno estivesse relacionado a problemas psicológicos, já que o progresso da Medicina era pequeno ainda, não encontrando até aquele momento possíveis fatores biológicos:

O autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério o seu verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntaria 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).

Kohane et al. (2012), relata que o autismo é um desarranjo humano descrito por dificuldades de socialização e conversação que são possíveis de perceber durante o crescimento da criança, desde cedo. Pessoas que apresentam essa síndrome inclusive apresentam diferenças na área comportamental, o que realça a presença desse transtorno. O problema está associado a uma série de características, simultaneamente com diferentes níveis de severidade e conexão com outros tipos de transtornos fazendo com que cada criança apresente desafios diferentes para os familiares, os profissionais clínicos e os educadores.

Ainda, algumas características que indicam sinais de autismo são: a criança desejar permanecer sozinha; o que acontece ao seu redor não lhe interesse; não demonstra envolvimento afetivo com as demais pessoas; apresenta dificuldades na fala; não gosta de mudanças em sua rotina; se apega a determinados objetos; evita o contato visual com outras pessoas; e em casos mais graves pode exibir crises de agressividade.

A nova classificação para o autismo está baseada na Neurociência, indicando que:

Que indivíduos com autismo aparentam ter dificuldades na área cognitiva de funções executivas. Essas funções são um conjunto de processos neurológicos que permitem que a pessoa planeje coisas, inicie uma tarefa, controle-se para continuar na tarefa, tenha atenção e, finalmente, resolva o problema (SILVA, 2012, p. 41).

O CID - 10 (Classificação Internacional de Doenças) considera o autismo como sendo um Transtorno Global do Desenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento anormal e/ou alterado, sendo passível de ser percebido antes dos três anos de idade; nela ocorre uma perturbação característica entre as interações

sociais, a comunicação e o comportamento repetitivo, acompanhado de outras manifestações como fobias, perturbações durante o sono, crises de birra e agressividade (CID 10, 1997, p. 367).

Assim, surgiu a necessidade de um desenvolvimento centrado no saber teórico e científico, ajuda na profissionalização do trabalho docente. No caso da educação de estudantes autistas, o modelo é difundido por organizações de pesquisa, como o Council for Exceptional Children (CEC, 2009), que apresenta em seu documento um capítulo exclusivo referente as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes descritas em um manual de orientação para docentes envolvidos na Educação Especial (TARDIF, 2000).

Para as crianças autistas o aprendizado não ocorre da mesma forma, pois para elas existe uma relação diferente entre o sentido e o cérebro. As informações que são recebidas não são transformadas totalmente em conhecimento. O docente deve estar ciente das diferenças de cada estudante, já que as crianças autistas não estão ali somente para se socializarem, mas para aprender também.

As habilidades do educando autista devem ser levadas em consideração desde o momento em que o docente é escolhido para trabalhar com elas:

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).

Portanto, no trabalho com estudantes autistas que a escola se especialize para receber esses estudantes, bem como os docentes, os funcionários, a equipe pedagógica e os próprios colegas de classe; a família, a comunidade e a sociedade, envolvendo a todos para o pleno desenvolvimento desse educando:

Para além da relação professor aluno, as estratégias inclusivas devem acionar a comunidade escolar e os familiares dos estudantes. “É importante garantir momentos para que todos discutam a questão e possam pensar de forma conjunta ações concretas para que a inclusão aconteça”, recomenda o educador (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

Ainda, o docente precisa exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e a confiança, não só com o educando com deficiência, mas também desenvolvendo dentro do processo de inclusão esses sentimentos com toda a classe já que:

[...] 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).

Desafios da Educação Especial

Boa parte das escolas não está de acordo com a legislação pertinente ao tema, começando pela ausência das Salas

de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como os recursos e materiais necessários para facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes.

As escolas que possuem sala de informática, muitas vezes o que se vê é a falta de computadores adaptados, sintetizadores, e outros recursos que poderiam contribuir para o seu desenvolvimento.

Ainda, falta mobiliário adequado. Muitas vezes, nem docente de AEE a escola possui e o professor da sala de ensino regular é que precisa se adaptar e fazer o possível na sala de ensino regular pra tentar fazer com que a inclusão aconteça o que sabemos que infelizmente muitas vezes ela não ocorre.

Outras escolas não tem profissionais especializados para cuidarem e colaborarem com o atendimento individual aos educandos que não possuem autonomia e que necessitam de suporte permanente para a sua participação nas atividades escolares, na alimentação, na locomoção e na higiene dessas crianças.

Quanto à acessibilidade, muitas escolas dificilmente possuem rampas de acesso para cadeirantes, havendo muitas escadas, o que dificulta a sua locomoção. Banheiros adaptados, quando existem, muitas vezes estão sendo utilizados como depósito.

Apesar disso, os docentes costumam fazer o possível para que a inclusão aconteça diversificando as atividades, ou mesmo improvisando, para facilitar a inclusão e tentar fazer com que eles se sintam acolhidos tanto pelos professores como pela turma.

Ou seja, é preciso uma maior fiscalização por parte das Secretarias a fim de que esses problemas sejam sanados para que a inclusão ocorra de fato.

Assim, vários são os desafios enfrentados pelas escolas, como falta de recursos, de professores especializados, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de formação continuada, de materiais e mobiliário, entre outros.

Diversas escolas, principalmente públicas, ainda fogem à regra não apresentando a maioria das proposições presentes na legislação. A Educação Especial neste caso demonstra que os desafios estão presentes e precisam ser vencidos, mas se todos os setores, desde a Gestão Pública até a escola em si contribuírem, os desafios podem ser vencidos garantindo assim que o processo de inclusão se efetive independentemente da Rede na qual o educando esteja matriculado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial ganhou força a partir do momento que os governantes de diversos países começaram a se atentar para essa questão. No caso do Brasil, apesar de haver diferentes Políticas Públicas voltadas para o assunto, ainda é possível observar certas dificuldades para ser implementada integralmente.

Em relação aos educandos com transtorno do espectro autista, a matrícula em classes regulares tem se mostrado desafiadora, exigindo por parte do docente conhecimento aprofundado e a prática de estratégias e intervenções que sejam eficazes. Pesquisas internacionais têm avaliado e indicado práticas cientificamen-

te comprovadas como é o caso das Práticas Baseadas em Evidências, conhecidas como PBE.

De acordo com a pesquisa realizada, foi possível concluir que a Educação Especial apresenta tanto avanços, quanto desafios no processo de inclusão.

Com relação a Educação Especial é possível concluir que existem avanços, mas também desafios principalmente na área educacional em relação à criança autista. Um dos desafios enfrentados pelos docentes é que a criança autista tem uma dificuldade enorme ao que se refere à afetividade e a expressão, princípio geralmente utilizado para desenvolver outras crianças com necessidades educacionais especiais.

Assim, os docentes devem exercitar juntamente aos educandos, a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e principalmente a confiança, para que a criança especial se sinta amparada e acolhida por ele e pelo restante da turma.

No caso de São Paulo, ao se analisar a Educação Especial, ficou evidente que a sua organização demonstra a tentativa por parte da Gestão em se adequar às atuais políticas educacionais, fundamentadas no processo de inclusão, diante das constantes reestruturações realizadas, em ambas as redes.

A Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo se destaca não só por apresentar leis, portarias, normas e diretrizes, mas também por assegurar ao máximo os direitos dos estudantes com deficiências, cumprindo o que a Lei determina, ofertando um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade, incluindo a formação de professores.

Assim, as pesquisas têm por objetivo auxiliar, facilitar a compreensão e dar subsídio para os docentes a utilizarem em sala de aula. Por outro lado, o Governo e as Redes de ensino também precisa dar subsídios para a formação específica e continuada para esses profissionais para atender melhor às necessidades desses estudantes.

SPECIAL EDUCATION

CHALLENGES AND WORKING WITH AUTISTIC CHILDREN

ABSTRACT

Currently, Special Education is increasingly being discussed, not only among educators and researchers, but also by government officials through Public Policies. The Declaration of Salamanca, in 1994, marked the history of people with disabilities, in relation to their rights, and in the educational area it brought up the issue of enrolling students with disabilities in regular education classes, also bringing the need for a methodology focused on this student. The legislation is clear, but many schools have not yet put inclusion in their plan and implemented it satisfactorily. This article brought up a discussion on the topic of inclusion focused on Specialized Educational Service (AEE). The research was characterized as qualitative from a bibliographic survey on the subject. The results found indicate that there are still certain challenges such as accessibility, material and others, and

therefore, it is necessary to rethink the practices.

Keywords: Special Education; Legislation; Inclusion; Elementary School.

REFERÊNCIAS

AMY, M.D. Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ARAÚJO, P. F. Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.

BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão. Disponível em:... Acesso em 02 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em:http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 03 dez. 2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: EC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 30 nov. 2020.

CID-10. Organização Mundial de Saúde. Classificação de doenças em português. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1997.

COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.

KOHANE, I.,S.; MCMURRY, A.; WEBER, G. The Co-Morbidity Burden of Children and Young Adults with ASD. PlosOne 7:e33224, 2012.

MACÊDO, J.A.S. Inclusão: a escola está preparada para ela? Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparadapara-ela.htm>. Acesso em: 30 nov. 2020.

MAZZOTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

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/2010/11/12Autsmo-infantlaplica%C3%A7%C3%B5es-doen-sino-estruturado-na-inclus%C3%A3oescolar_editado.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Revista de educação do ideal Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 Semestral; p. 3.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. Ensaio:

aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

_____. Histórico da Educação Especial no Município. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacaohttps://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio/especial-no-municipio/. Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Legislação sobre Educação Inclusiva na cidade de São Paulo. Decreto nº

45.415, de 18 de Outubro de 2004. Disponível em:

http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/le gislacao/0001. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-dehttps://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n--57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-dehttps://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n--8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de--educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusivaensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaohttps://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria--n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema--municipal-de-ensino-a-politica-paulistana--de-educacao-especial-na-perspectiva-da--educacao-inclusivainclusiva. Acesso em: 03 dez. 2020.

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

GISELLE DE ARAÚJO LUCENA SAPIENZA

"Não se escreve para ser um escritor nem se lê para ser leitor. As pessoas escrevem e leem para compreender o mundo. Ninguém, então, deveria sair para a vida sem ter adquirido essas habilidades básicas.".

Juan José Millas.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer pontos de grande importância sobre contação de história no cotidiano das escolas. Quando falamos de literatura dentro da Educação Infantil, diversos são

os objetivos propostos, entre eles proporcionar momentos de interação aluno-livro através da uma leitura dramatizada e apresentar a sala de leitura como um ambiente acessível e acolhedor.

A criança que lê desde cedo, e entra em contato com a obra literária terá uma compreensão muito maior de si e do outro, tendo a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar seus horizontes da cultura e do conhecimento, dessa maneira, sua visão será melhor em relação ao mundo e da realidade que acerca (OLIVEIRA, 2009).

Palavras – chave: Educação Infantil, literatura, contação de história, trabalho.

INTRODUÇÃO

A prática de contar histórias é muito antiga, quem nunca se pegou sentando, atento, ouvindo sem piscar as histórias da vovó? Contar histórias é uma das formas mais antigas para o homem absorver os valores praticados no convívio humano e social e para compreender melhor as condutas que regem as comunidades em que se insere.

Esta pratica se realizada tanto nos lares como nas escolas, pode ser utilizada como uma ferramenta potente para ajudar as crianças a entender o mundo a sua volta, é um grande utensílio para acordar o senso crítico e reflexivo não só das crianças, mas de todos os ouvintes, podendo um mesmo texto ser interpretado de diversas maneiras.

Estudos recentes nos mostram o poder da literatura junto ao nosso cérebro, benefícios como atenção, memória, criatividade, aumento do controle inibitório[1], aumento do repertório textual, entre outras funções são trabalhadas, fortalecendo as conexões neurais que estão diretamente ligadas a área da aprendizagem. As histórias são potentes ferramentas a serem usadas em todos os momentos da nossa vida em qualquer faixa etária. Elas criam elos de confiança, solidariedade, respeito, inclusão, acalanto, reflexão, doação e troca de muito carinho.

[1]. A inibição ou o controle inibitório é a habilidade para inibir ou controlar respostas impulsivas (ou automáticas) e criar réplicas usando a atenção e o raciocínio. Esta habilidade cognitiva é uma de nossas funções executivas e contribui para a antecipação, o planejamento e a definição de objetivos. A inibição ou o controle inibitório obstrui as condutas e detém reações automáticas inadequadas, passando de uma resposta para outra melhor e mais considerada, adequada para a situação. Fonte: https://www.cognifit.com/br/habilidade-cognitiva/inibicao

A importância do contador histórias na educação infantil.

O contador de histórias, possui uma função muito importante, é através dele que a história, o texto narrado, que nem sempre é de sua autoria, ganha vida. Ele é a voz que sugere, inventa e estimula quem o ouve.

As crianças que escutam as histórias incorporam uma atitude analítica exemplificada pelo orador, por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, permitindo

o desenvolvimento do seu senso crítico.

[...] o texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato como novas ideias etc. (FARIA, 2010, p. 12).

Aqueles que ouvem histórias desde cedo costumam se tornar leitores vorazes! A contação de histórias permite o contato com diferentes linguagens e maneiras de contar um mesmo acontecimento. A articulação entre corpo, voz e recursos cênicos possibilita o alargamento do imaginário e dos sentidos, assim como ajuda na interpretação textual.

É fundamental que a contação se transforme em um espaço de troca, de compartilhamento. Como já foi dito, ouvir histórias não é um ato puramente receptivo, muito pelo contrário, nós reagimos a elas de diversas formas.

[...] "A imensa riqueza do universo brasileiro da oralidade ocupa na escola um espaço reduzido, quase sempre reservado aos primeiros anos da infância. E mais ainda, quando se pensa o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas, costuma-se incluir as artes visuais, o teatro, a música e a dança.

A literatura é sempre a "gaveta" à parte".

(MACHADO Regina,2015, p.15,16).

A importância dessa prática pedagógica.

Se faz urgente e necessária a mudança desse olhar do docente referente a prática do conto no âmbito da sala de aula, de maneira que possa essa prática se torne constante, pois somente assim se pode formar um leitor.

[...] Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar

ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreender-mos essa antiga tarefa do "conhecer-te a ti mesmo" e conhecer os demais". (REYES, Yolanda, 2012, página 28,29)

O perigo de conclamar à desescolarização da leitura estaria na negação da responsabilidade da escola de incumbir -se de repensar o ensino e de buscar novos caminhos para que a leitura tenha outros significados na vida dos leitores escolares.[2]

É interessante que os educadores da Educação Infantil estruturem um ambiente especial para os livros na sala de aula, criem rodas de leituras, num ambiente aconchegante e prepare um ambiente que entusiasme as crianças, fazendo com que elas construam um vínculo divertido com a leitura. Os educadores podem e devem ler contos de fadas para estimular as crianças.

O contator é uma voz importante, mas é também uma escuta potente, é preciso ter a sensibilidade de ouvir o leitor

nas entrelinhas.

[...] " Podemos dizer que o bom contador de histórias vive determinado "estado que tem o efeito de desencadear em quem o escuta uma experiência singular". (MACHADO, Regina, 2015 p, 98)

Levando em conta todos os aspectos possíveis de serem atingidos pela atividade da contação de história, compete ao mediador e a instituição escolar oferecer situações satisfatórias de leitura para que no futuro estes pequenos leitores procurem, por si próprio, seus percursos literários, desfrutando daquilo que veio ao encontro de suas buscas e sentindo gosto em apenas ler.

Sabemos que nem sempre a contação de história é uma prática muito estimulada e valorizada, partindo do próprio professor esta falta de interesse, afirmavam que era uma atividade sem significados levando as crianças a crescerem com essa desvalorização dos contos. Os professores podem revalorizar a contação de histórias, mostrando que isso é muito importante no desenvolvimento da criança. Amarilha (1997) debate a importância da literatura na formação cognitiva,

[2] Fonte: BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas, São Paulo, 2012.

linguística, comunicativa e psicológica da criança. Afirmando ainda a necessidade de implementar práticas pedagógicas prazerosas e regulares, como contar e ler textos dos contos de fadas, para garantir uma relação escolar bem-sucedida, visto que a leitura é ferramenta instrumental na cultura brasileira.

Contar histórias não é como uma "receita de bolo", não se tem uma forma correta, ou específica, no entanto é importante que se tenha um critério de escolha, qual é o objetivo, a intenção, pois é essa intenção, esse objetivo que irão de fato dar sentido a essa experiência.

É dentro das escolhas de repertório que observamos que cada história possui seu próprio ritmo.

[...] " A cadência é o ritmo, a respiração do contador de histórias, em consonância com a "respiração" da história. Para poder acompanhar a cadência da história é necessária uma disposição interna do contador de forma a deixar-se levar pela "respiração", pela cadência, pelo fluxo da narrativa, modulando sua voz, gesto e olhar, de acordo com os diferentes "climas expressivos" que o conto propõe.

"Quando a fala de quem estava contando a história tinha ritmo, a imagem vinha na minha cabeça. Quando não, a imagem não aparecia".

(MACHADO, Regina, 2015 p, 103)

Esse ritmo que é tão necessário ao contator, vem por meio da escuta, e ela é, antes de tudo, uma prática que se aprende, que se constrói, que se conquista, que demanda tempo, prática que se é adquirida por ouvir a si, se permitir imaginar, conhecer um repertório dos textos lidos e estudados.

A escuta se aprende a partir da disposição interna, de se deixar levar pela narrativa que se construirá essa fluidez.

Na escola é conveniente alterar essas duas situações de ler e contar, para ampliar as possibilidades de escuta e aprendizagem das crianças.

[...] " A situação cênica eventual-

mente proposta na arte de contar histórias, pode se tornar uma ocasião privilegiada para essa aprendizagem. Ela conta com a participação e atenção qualitativa das crianças, que estão disponíveis para o encantamento da história e, portanto, receptivas para tudo que o acompanha.

Uma outra preparação diz respeito ao modo como a pessoa que conta uma história percebe e recebe a participação da audiência.

As vezes os professores perguntam: "Como lidar com as interferências durante a história? ". Isso que eles chamam de "interferência", eu chamo de participação.

(MACHADO, Regina, 2015 p, 115)

Para uma contação de história potente, o espaço onde a mesma acontecerá também é muito importante. É necessário que ele seja pensado e organizado de maneira que não tenha poluição visual, sonora para que o momento seja potente.

Até mesmo o cenário deve ser pensado de forma que contribua como uma préleitura, despertando assim ainda mais o interesse da criança, do ouvinte.

O contador de histórias pode e deve despertar todos os sentidos durante o ato cênico, assim as narrativas poderão se transformar em memórias significativas para as crianças. Quando você ouve uma história, partes do seu cérebro são ativadas de modo semelhante a um quebra-cabeça, daqueles que você consegue encaixar peça por peça dentro de suas próprias ideias e experiências e assim, a assimilação de fatos melhoraram o poder de fixação na sua mente. É o poder da neurociência a favor da comunicação que se desenrola mais rapidamente quando um conteúdo é transmitido em formato de um discurso, ou seja, narrado com começo, meio e fim e assim, é possível prender mais a atenção de quem escuta e demorar mais para ser esquecido.

Uma história bem contada pode ativar ainda mais áreas, como o córtex motor, sensorial e frontal.

Na contação de histórias, o narrador deve fazê-la de forma dinâmica e cativante; para isso, deve usar as ferramentas essenciais: as diversas vozes (inclusive ruídos, onomatopeias, sons) para diferentes personagens, climas e ambiente e expressões corporais que demonstram tudo que envolve aquele momento, sem deixar de lado as pausas que são também imprescindíveis, assim como os possíveis cenários. Porém, não há necessidade da utilização de fantasias ou agir como um ator. Basta uma história simples, criativa e envolvente e que sua contação não seja feita de forma mecânica e exatamente como na forma escrita.

(...) o narrador deve estar consciente de que importante é a história, ele apenas conta o que aconteceu, emprestando vivacidade à narrativa, cuidando de escolher bem o texto e recriando-o na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita. A história é que sugere o melhor recurso de apresentação, sugere inclusive as interferências feitas por quem à conta. (COELHO, 2009, p. 11)

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Sabemos que o bebê antes mesmo de vir ao mundo já demonstra a partir do terceiro mês de gestação que reconhecer

vozes e possui sensibilidade à própria entonação. Dessa forma, não é surpresa alguma que a contação de histórias apresenta benefícios importantes para o desenvolvimento da personalidade da criança em diversos aspectos: emocional, relacional, cognitivo, linguístico, logico e cultural.

Isso sem contar que a contação de histórias na Educação Infantil é uma maneira muito eficaz de ajudar os pequenos a se apaixonarem pelos livros. Além disso, as histórias, que ganham vida página após página a partir da voz do educador, permitem enriquecer a imaginação das crianças e instigar a criatividade.

(...) um professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer o seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho, como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler.

E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. Não figura em dicionários nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado. E essa atitude será o texto que os alunos irão ler.

Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas. No fundo, os livros são isto: conversas sobre vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar. (REYES, Yolanda, 2012, página 28,29)

É importante que o profissional realize essa tarefa com satisfação, alegria, entusiasmo, não é apenas se apropriar da leitura e executa-la de forma magistral. É um momento de estimular os sentidos, proporcionar inquietações, emoções, afeto, escuta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

REYES, Yolanda. Ler, brincar tecer e cantar, São Paulo, 2012.

BAJOUR, Cecilia. Ouvir nas entrelinhas, São Paulo, 2012.

MACHADO, Regina. A arte da palavra e da escuta, São Paulo, 2015.

(ARTIGO A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DA LEITURA).

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_contos_e_leitura_re vista_semana.pdf

(A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL) Fonte:

https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_01-1.pdf

(CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO UM INCENTIVO AO HÁBITO DA LEITURA) Fonte:

https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/40546/Gicelli%20Petrini%20d a%20Silva%20Brunkhorst.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ENSINO A DISTÂNICA E A MARGINALIZAÇÃO ESCOLAR NA CLASSE SOCIAL BAIXA

GISLAINE DA SILVA AUGUSTO

RESUMO

O presente artigo pretende demonstrar como o Ensino a Distância pode revolucionar o ensino brasileiro, bem como solucionar os motivos causadores da alta taxa de evasão entre a população de classe mais baixa. Durante este estudo iremos discorrer sobre as origens da educação no Brasil, os fatores causadores do maior problema educacional do ensino atual, bem como, sobre a história da educação a distância e a legisção sobre este tema.

Deste modo, visamos proporcionar um estudo abrangente sobre os fatores causadores da evasão escolar na classe mais baixa e como a educação a distância pode auxiliar na solução deste problema, que á muito tempo tem assolado o Brasil.

Palavras-chave: ENSINO A DISTÂNCIA; LEGISLAÇÃO; CLASSE SOCIAL; EVASÃO.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por estudo a marginalização escolar no cenário de educação a distância, na qual observa a educação a distância como um caminho a não evasão escolar.

O Jornal Globo publicou recentemente um artigo sobre o nome " Evasão escolar de crianças e adolescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo" , no levantamento realizado pela organização Todos pela educação, indica que cerca de 244 mil crianças e adolescentes em idade escolar se encontravam fora da escola, se comparado ao número de 2019, apresenta uma piora, representando um aumento de 171%. É certo que não podemos esquecer o fator da pandemia, que assolou a toda população mundial nos anos de 2020 e 2021, sendo considerado um dos fatores pelo aumento dos índices.

Em uma das matérias publicadas em 2019 pela Futura em parceria com a Fundação Roberto Marinho2, de acordo com os indicadores sociais divulgado pelo IBGE, a Evasão Escolar no Brasil é 8(oito) vezes maior entre jovens de famílias mais pobres, sendo maior entre homens e pessoas pretas e pardas.

Em um cenário a qual a educação é realizada a distâcia, qual seria o efeito perante este momento na qual vivemos, seria esta, uma forma de evadir um dos grandes problemas escolares.

2. A EDUCAÇÃO COMO CAMINHO PARA A DIGNIDADE

"A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar."

(Nelson Mandela)

2.1 O DIREITO A EDUCAÇÃO

A Constituição Federal de 1988 traz

em seu capítulo III, os direitos a Educação, Cultura e Desporto, inicia-se o capítulo fazendo referência ao Direito a Educação, na qual dispõe em seu Artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

Fica claro a importância dada a Educação, afirmando que todos possuem este Direito e que será papel do Estado, da Família e da Sociedade, promover e incentivar, como bem diz ao final do Artigo 205 da CF, a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, dada tamanha importância da educação no cotidiano.

Um dos Direitos Fundamentais aprensentados em nossa Constituição, é o da Dignidade da Pessoa Humana (Art. 1º,III) e é impensável discorrer sobre educação sem ao menos citar Dignidade, ambas são inerentes entre si, é o mínimo existencial para uma pessoa em um Estado Social e Democrático de Direito, como em nossa República, para o bom desenvolvimento de um cidadão é essencial que este tenha acesso e com qualidade a educação, como supracitado, a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento, o preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo assim, ao se falar em Direito a Educação, falamos também da dignidade da Pessoa Humana, pois apenas a educação é capaz de igualar todos e promover a equidade.

No Artigo 206 da Constituição Federal, em seu inciso I, a educação tem como base a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, quando falamos no início deste estudo sobre a porcentagem(%) e os índices de evasão, estavamos falando sobre a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, seria este fato, o pilar causador destes números espantosos; se todos possuem as mesmas condições, por que alguns não estão nas escolas como os outros.

2.2 HISTÓRIA DA ESCOLA NO BRASIL

Dá-se início a educação formal no Brasil após o desembarque dos primeiros jesuítas, mais especificamente, em 1549, a educação da época tinha como objetivo a catequização dos índios, visando a conversão dos índios à fé cristã, em contrapartida, os filhos dos colonos possuiam uma educação diferente, preparando-os para herdar os ofícios dos pais. Para guiar os estudos, foi elaborado em 1599 a diretriz curricular, Anexo I, denominada Ratio Studiorum, tinham como conteúdo, a gramática, filosofia, teologia e demais matérias a qual a Igreja achava importante.

Em 1772, com a reforma pombalina, na qual o Marquês de Pombal visava alinhar o reino português ao estilo europeu, que viviam o Iluminismo, provocando a racionalidade e se afastando da religião; inicia-se as chamadas aulas régias, ministradas por professores que eram concursados, porém não possuiam uma "escola"/ local ou como as "missões" dos Jesuítas, por isto, as aulas eram realizadas nas residências destes professores, que muitas

vezes não eram de fácil acesso e pensada para a locomoção do aluno, promovendo a desigualde a condições iguais desde os primórdios, a de se falar também da escassez de professores no Brasil Colônia.

Com a chegada da família real portuguesa, grandes mudanças estavam por vir e uma delas era a criação da Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, bem como, investimento na educação para a criação de escolas de ensino superior, visto que as terras portuguesas se encontravam tomadas por Napoleão, nesta época, o ensino era gratuito porém atendia em sua maioria a elite. Após a independência do Brasil, em 1822, é sancionada em 1827 a

"primeira lei brasileira que tratava exclusivamente da educação. O texto, em seu artigo 1º, afirmava que Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" .

Por muito anos a escola seguiu o mesmo processo, facilitando e privilegiando os mais ricos e abandonando as margens os mais pobres, até que em 1920 o movimento Escola Nova ganhou força, o movimento "buscava a modernização, a democratização, a industrialização e urbanização da sociedade" , na mesma década é fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE) e na década de 30 cria-se o Ministério da Educação e a educação começa a avançar em passos largos comparado as épocas passadas, como a criação do SENAI, a atenção especial na Constituição de 1934, os primeiros passos para universalização da educação e a promulgação da Lei de Diretizes e Bases da Educação. Com o golpe militar de 1964, a educação estagnou, voltando aos seus primeiros passos, privilegiando a elite, reprimindo a liberdade de pensamento e privatizando o ensino.

Após a queda do Regime Ditatorial em 1985, vemos o início da educação comteporânea, com a parametrização dod conteúdos e do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como, na Constituição Federal de 1988, que dispões sobre a gratuidade do ensino, a obrigatoriedade e atendimento as crianças de 0(zero) até as 06(seis) anos, esquecidas nas demais gestões.

2.3 MARGINALIZAÇÃO ESCOLAR

A Constituição determina o ensino obrigatório a todas as pessoas de 0(zero) a 17(dezessete) anos, porém um dos grandes problemas no ensino brasileiro é a marginalização escolar, chamada também de evasão escolar, onde o aluno deixa de frequentar a aula, caracterizando o abandono da escola, mesmo sendo de caráter obrigatório.

O abandono escolar é predominante nas classes sociais mais baixas, conforme levantamento realizado pelo IBGE.

Segundo Dermeval Saviani:

A marginalidade deixa de ser vista preedominante sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos. O marginalizado já não é, propriamente, o ignorante, mas o rejeitado.

O indivíduo que não participa da vida escolar e não termina a sua vida escolar, não será apenas um ignorante, mas também um rejeitado, ou seja, marginalizado, para melhor entender, este indíviduo se torna um excluido da vida

cotidiana, um desclassificado. Ademais, o abandono escolar não só prejudica o indivíduo mas também toda a sociedade, como o maior indíce se encontra entre as classes mais baixas, umas das principais consequências são a violência e criminalidade; segundo o Site Politize, " Estima-se que para cada jovem que não conclui o ensino médio, o país tem um gasto de R$18 mil reais a mais no combate à violência e criminalidade." Utilizando como base os números apresentados da introdução e considerando que cada jovem que abandona a escola custa um total de R$18 mil reais aos cofres públicos (171% de 244 mil = 417.240 x 18 mil = 7.510.320.000) o total de gastos anuais seriam de R$7.510.320.000 (sete bilhões e quinhentos e dez milhões e trezentos e vinte mil reais) que poderiam estar sendo investido na educação do indivíduo.

2.4 O FRACASSO DA ESCOLA BRASILEIRA

O ensino brasileiro está fardado ao fracasso desde o seu nascimento, em todas as épocas é possível ver a desigualdade, a discriminação, a grande demanda com a desvalorização e escassez dos profissionais formadores e o ensino de mão única, onde o aluno é apenas um ouvinte, mero coadvante em seu processo de ensino.

Em uma pesquisa realizada pelo professor Ricardo Paes de Barros e com o apoio de alguns instituto , levantou-se os motivos de desistência e abandono da vida escolar, entre eles se encontra:

- Acesso Limitado: por mais que se veja diversas escolas em todos os bairros, nem todos os municipios gozam dos mesmos direitos, ainda é possível observar este problema no meio das comunidades rurais e ribeirinhas, como nos casos da Reforma Pombalina, onde nem todos tinham acesso ao ensino.

- Pobreza: o poder aquisitivo do indivíduo e de sua família possui grande influência nesta ocorrêcia, a ausência de alimentação, vestimentas, saúde e higiene são um dos fatores que impedem o acesso a educação, pois a educação é um processo longo e demorado para muitos, com pouco retorno no curto prazo, como se pode falar em escola e ensino, quando não se tem o mínimo para existência humana. Aproveito este tópico para fazer menção a um fato vivido por quem vos fala, em uma das escolas na qual leciono, havia um certo aluno que estava a semana inteira utilizando as mesmas vestimentas, ao ser interrogado sobre a situação, este descreveu que por causa de uma grande chuva, toda a sua casa, juntamente com os seus pertences, foi abaixo, era motivo de piada entre os colegas de classe e por isto não desejava ir a escola, porém necessitava da alimentação ofertada pela escola e do benefício Bolsa Família, isto se relacionada ao motivo que será falado abaixo, como o bullying prejudica o desemprenho e o desejo de aprender.

- Violência: Tanto a violência física, como psicológica, afasta o jovem da escola, não só as que ocorrem em ambiente escolar, mas também no ambiente familiar e no de suas convivências, comprometendo o seu aprendizado.

- Necessida Especial: por mais que a educação inclusiva seja uma pauta antiga, ainda não podemos falar que foi

solucionada, segundo a pesquisa do Professor Ricardo, cerca de 37%8 dos jovens com necessidade não frequentam a escola.

8 14 causas do abandono escolar no Brasil, Politize, 2017. Disponível em:https://www.politize.com.br/abandono-escolar-causas/. Acessado em: 22 de dezembro de 2021.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

"A boa educação é moeda de ouro. Em toda a parte tem valor."

(Padre Antônio Vieira)

3.1 CONCEITO

Segundo o Ministério da Educação:

A Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e co municação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

O Decreto Nº 9.057 de 2017 que regulamenta o Art. 80 da LDB de 94, dispõe em seu Art. 1º, o que segue:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

3.2 LEGISLAÇÃO

As primeiras normas que discorriam sobre a educação a distância são de 1961, porém só ganhou uma certa legitimação a partir de 1996, após, a LDB (Leis de Diretrizes e Bases Educacionais) que reconheceu a EaD como modalidade de ensino em todos os níveis de educação. A título de conhecimento, "Os primeiros registros de ofertas de EaD são anúncios de cursos profissionalizantes publicados em jornais e revistas. Nesses cursos, o acesso ao material acontecia por serviços postais" publicados em jornais e revistas. Nesses cursos, o acesso ao material acontecia por serviços postais."

Segue abaixo as principais legislações vigentes relacionadas ao presente tema:

- Leis de Diretrizes e Bases Educacionais de 1996;
- Decreto Nº 9.057 de 2027; • Portaria Nº 2.117 de 2019.

A LDB é responsável por estabelecer a Educação a Distância e dar início aos primeiros projetos e modelos desta modalidade educacional.

No Brasil, a legislação mais recente (Decreto n° 2494 de 10/2/1998) define a EaD como uma forma de ensino que

possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos meios de comunicação, dando destaque a elementos de abertura a democratização do ensino e autonomia do indivíduo

3.3 DIRETRIZES

Diretrizes são orientações que determinam o alvo/objetivo, no Brasil temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual regulamenta, determina como o serviço educacional deve ser prestado, não seria diferente no caso da modalidade de ensino de educação a distância, sendo assim, iremos discorrer abaixo sobre cada etapa da Educação Básica, contando também com o Ensino Superior.

3.3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Observando as orientações da LDB, não consta qualquer orientação acerca da Educação Infantil, inclusive é um dos grande temas comentas durante este período de Pandemia, na qual não é possível ter acesso a escola.

3.3.1 ENSINO FUNDAMENTAL

Diferentemente do apresentado acima, o Art. 32 , parágrafo 4º, da Lei de Diretriz e Bases da Educação dispõe que:

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Portanto, segundo a LDB, o ensino a distância é permitido desde que seja uma forma de complementar o aprendizado ou em situações de emergencias, como as que vivemos nos anos de 2020 e 2021.

Recentemente, foi aprovado o Decreto nº 9.057 de 2017 que regulamentava o Artigo 80 da LDB e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu 2º e 8º artigo, apresenta os seguintes textos:

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 ;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº

9.394, de 1996 ;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do

art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996 , se refere a pessoas que: I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo; III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V - estejam em situação de privação de liberdade.

Conclui-se que, o Ensino Fundamental deverá ser lecionado ao todo presencialmente, com exceção nos casos de situações emergenciais, regulamentada no Art. 9º do Decreto citado acima, ou de complementação aos estudos.

3.3.1 ENSINO MÉDIO

Segundo o Art. 36, §11 do mesmo diploma, o texto afirma que:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

3.3.1 ENSINO SUPERIOR

De acordo com o Decreto n.º 9.057 de 2017 e a LDB, o cursos de ensino superior poderão ser lecionados nesta modalidade, desde que sigam as condições de acessibilidade e meios utilizados.

4. ENSINO A DISTÂNCIA E A MARGINALIZAÇÃO ESCOLAR NA CLASSE SOCIAL BAIXA

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

4.1 CENÁRIO ATUAL

Atualmente o Brasil ocupa o 53º lugar entre os 65 países listados no ranking de Educação PISA, demonstrando em números o que é possível ver no dia a dia escolar. Um dos grandes problemas na educação atual, é a alta procentagem de evasão escolar e que vem crescendo a cada dia; quando nos aprofundamos neste tema, podemos observar que a evasão não é um caso a parte, é apenas o fim de

diversos fatores causadores, e que possui maior incidência na população de classe baixa, tendo os fatores agravados, são eles: baixa renda familiar, responsáveis com pouca escolaridade, trabalho infantil/ informal, falta de estímulo, conteúdo incoerente com a realidade do aluno e horários inflexiveis.

4.2 ENSINO A DISTÂNCIA COMO SOLUÇÃO

É certo que a educação brasileira em algum momento teria que migrar ou coplementar os estudos com a educação virtual, fato este que ocorreu prematuramente devido a pandemia do COVID-19, não houve tempo para que ambos os lados pudessem se preparar para esta modalidade de ensino.

A educação do futuro já se faz presente no agora, basta melhorarmos para que ela possa atingir o mais alto nível de aproveitamento. No tópico acima apresentamos alguns fatores motivadores da evasão escolar e com breve analise é possível observar a melhora e/ou diminuição do impacto desses fatores com a educação a distância, mais especificamente, educação virtual.

Os alunos por muitas vezes abandonam o ambiente escolar para trabalhar e ajudar em casa, mesmo sem o desejo de abandonar a educação, não é possível se manter nos estudos pois as escolas atuam com um horário fixo, inflexível, com o EaD a educação poderá ser realizada em horários flexíveis, estimulando assim, a autonomia do aluno, mostrando-o que a educação atua como ferramenta para a sua vida cotidiana, além disso, a tecnologia apresenta diversas maneiras de se fazer educação, o professor poderá utilizar a que mais se adequa ao perfil do aluno, utilizando também elementos do cotidiano para prepará-lo para vida e motivá-lo. Com as aulas realizadas em ambientes diversos, devido a educação digital, haverá maior participação familiar e/ou responsáveis na educação

Ademais, as tendências e tecnologias utilizadas no EaD visam a aprendizagem colaborativa, com conteúdo aberto e realidade aumentada, estimulando o aluno a ser protagonista de seu aprendizado.

Segundo o Artigo O crescimento da Educação a Distância nas Universidades do Brasil, os autores trazem as seguintes afirmações:

O EAD não exige recursos como o ambiente físico e

também permite que um professor atenda a mais estudantes. Outro ponto importante é que nesta modalidade de ensino o aluno é que faz a gestão de seu tempo. As aulas podem ser acessadas de acordo com a disponibilidade do estudante, permitindo assim que alunos que trabalham ou que viajam muito se formem [...] A flexibilidade e democratização permitidas pelo EAD são um grande avanço.

O EaD proporciona a autonomia e o protagonismo na vida estudantil, de forma que o indivíduo é o responsável por sua educação, bem como pela forma de ensino, para isto, não podemos esquecer do papel dos professores, tutores e coordenadores pedagógicos neste processo,

cada um possui a sua importância neste processo, para lecionar, avaliar, orientar e elaborar o plano de ensino com exatidão

Deste modo, a EaD é valorizada como uma alternativa para se introduzir melhorias nos sistemas educativos, contemplando as necessidades evolutivas do mercado de trabalho, utilizando as novas tecnologias em disponibilidade, ampliando suas possibilidades de ação e encaminhando a resolução de problemas cruciais da sociedade.13

Outro ponto que deve ser estudado é referente aos equipamentos necessários para um bom estudado, os recursos básicos são computador/tablet e internet, para que professor e aluno possam interagir entre si mesmo a distância, segundo levantamento do TIC Domicílios 2019, 39% dos estudantes de escola pública não possuiam computador ou tablet em maio de 2020 e o cenários se agrava quando identifica que 20 milhoes de lares não possuem conexão com a internet, sendo assim, caberia ao Governo promover estes equipamentos, conforme discoreremos abaixo.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS

Política Publica nada mais é do que a solução para um problema que impacta a coletividade, com o advento da pandemia, os primeiros passos para o ensino a distância foram dados, como a promulgação da lei que garante internet gratuita a alunos e professores, bem como, a disponibilização de tablets para os alunos neste período de pandemia, por se tratar de algo que ocorreu com urgência não houve disponibilidade de equipamentos para todos os alunos e professores, mas com a implantação do Ensino a Distância, cada aluno deverá ter o equipamento, projeto este que já está em andamento (Projeto um computador por aluno).

5. **CONCLUSÃO**

Portanto, a educação a distância é considerada uma das soluções para a marginalização escolar, pois se trata de um modo de ensino mais democrático, com horários flexíveis e com grande autonomia por parte dos estudantes; é certo que o EaD está em crescimento no Ensino Superior pelo Brasil, tendo alta adesão entre os alunos, por permitir que trabalhem e estudem ao mesmo tempo, ao trazer o Ensino a Distância para a educação básica, permite que os jovens e adolescentes possam gozar destes mesmos beneficios encontrados no Ensino Superior, mas para um ensino com maior democracia e efetividade, é necessário que o Governo se faça presente neste processo, investindo nos equipamentos necessários para um bom desempenho do estudo e no ensino dos professores, para que possam utilizar todas as ferramentas disponíveis com maior eficiência.

Os primeiros passos em rumo ao EaD já foram dados, mesmo que de forma precoce, basta manter a manutenção, incentivar e estimular financeiramente para que em um futuro breve, esta ferramenta seja uma solução atual aos problemas enfrentados pela educação brasileira.

REFERÊNCIAS

Evasão escolar de crianças e ado-

lescente aumenta 171% na pandemia, diz estudo, Globo, São

Paulo, 02 de dezembro de 2021.Disponível em:<

https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/12/02/evasao-escolar-de-criancas-e-adolescenteaumenta-171percent--na-pandemia-diz-estudo.ghtml>.

ALMEIDA, Tamires. Evasão Escolar no Brasil é 8 vezes maior entre jovens de famílias mais pobres, Futura, São Paulo, 08 de setembro de 2019. Disponível em: < https://www.futura.org.br/evasao-escolar--maior-entre-jovens-pobres/> .

AZEVEDO, Rodrigo, A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização, Gazeta do Povo, São Paulo, 11 de março de 2018. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da--educacao-no-brasil-uma-longahttps://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil--uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em;<https://www.educabrasil.com.br/escola-nova/>.

SAVIANI, Dermeval, As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. São Paulo. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1546/1545.

As razões da evasão escolar no Brasil, CLP, 2017. Disponível em: https://www.clp.org.br/ashttps://www.clp.org.br/as-razoes-da-evasao-escolar-no-brasil/razoes-da-evasao-escolar-no-brasil/.

14 causas do abandono escolar no Brasil, Politize, 2017. Disponível em:https://www.politize.com.br/abandono-escolar-causas/.

O QUE É EDUCAÇÃO, Potal MEC, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a- distancia#:~:text=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,-tec nologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o.

O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES DO BRASIL. Disponível em: < http://ueadsl.textolivre.pro.br/2013.1/papers/upload/102.pdf?v=1617829721?v=1046794196>.

CERIGATTO, Maria Picaro. Inttroduão a educação a distância -EaD: São Paulo. Disponível em: SAVIANI, Dermeval, As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. São Paulo. P. 3 e 4

MEDEIROS, Tania Aparecida Feitosa. Fundamentos a educação a distância. BERNARDO, V. Educação a distância - instituto federal de educação, ciências e tecnologia – ifsp, campus São paulo. Disponível em: < https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_ GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_ de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2014/Tania_Apa

recida_Feitosa_Medeiros.pdf >

ANEXO

Anexo I – Ratio Studiorum


INDEX

REGVLARVM.

REGVLA.

Ratio Studiorum, de 1599: conteúdo elaborado pela Isreia

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLARIZADA

IASMIN FERNANDA HONORATO DOS SANTOS

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir com as perspectivas de Educação Ambiental no Brasil. Desta forma, apresenta que a mesma é compreendida como os processos pelos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais com base na reflexão, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências direcionadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à qualidade de vida e sua sustentabilidade. Entretanto, suas práticas têm sido reduzidas a disseminação de comportamentos estereotipados de redução e reciclagem do lixo; e como disciplina escolar, minimizando sua transversalidade e relevância social e educacional.

Nesse sentido, o artigo pontuará o histórico social e educacional sobre a Educação Ambiental, trazendo o viés de uma Educação Ambiental para a cidadania ativa, numa visão crítica (corrente de EA-Educação Ambiental- Crítica) considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e constituída, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Ambiental; Educação Crítica; Problemas Ambientais; Sociedade; Práticas Sociais.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental emergiu com o objetivo de gerar um questionamento acerca da problemática ecológica que envolve a vida cotidiana do ser humano, sendo suas relações com a natureza.

Com as constantes mudanças do ambiente natural pelo homem (tecnologias para a facilitação de atividades cotidianas), surgiu a necessidade de se pensar o uso do ambiente natural em consonância com o desenvolvimento social.

Nesse sentido, e por meio da poluição e diminuição dos recursos naturais, iniciouse uma preocupação mundial com o desenvolvimento sustentável (progresso social com atenção à preservação ambiental).

Mediante isso, surgiu duas correntes de estudos e perspectivas sobre Educação Ambiental (EA). A EA conservadora e a EA crítica. Essas duas correntes dicotomizam o olhar sobre a questão ambiental.

Sob este foco, qualquer ação de re-

flexão social precisa também e principalmente estar atrelada ao trabalho educativo. Assim, Segundo Munhoz (2004), uma das maneiras de levar educação ambiental à comunidade é pela atuação direta do professor na sala de aula e em atividades extra curriculares.

Através de propostas de leitura, trabalhos escolares, pesquisas e debates, os educandos poderão entender os problemas que afetam a comunidade onde se inserem; convidados a refletir e criticar as ações de desrespeito à ecologia, a essa riqueza que é patrimônio do planeta, e, de todos os que nele se encontram.

O mesmo autor acrescenta que os educadores são fundamentais no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois, procurarão trabalhar com seus alunos hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro da nação.

Nesse sentido, e por meio da poluição e diminuição dos recursos naturais, iniciouse uma preocupação mundial com o desenvolvimento sustentável (progresso social com atenção à preservação ambiental).

Assim, surgiu duas correntes de estudos e perspectivas sobre Educação Ambiental (EA). A EA conservadora e a EA crítica. Essas duas correntes dicotomizam o olhar sobre a questão ambiental.

Desta forma, este trabalho se propõe a discutir, brevemente, e a revisar na literatura, qual é a perspectiva social e o trabalho educacional sobre a Educação Ambiental que redirecione a transformação das práticas convencionais e estereotipadas sobre a temática.

Para tanto será realizado um breve histórico da EA; uma análise de sua relevância social e o papel da educação nesse processo.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E ESCOLARES

A ciência ambiental promove uma reestruturação do conhecimento. Os fatos ocorridos no meio ambiente são visíveis, porém, a causa destes, é difícil de compreender. Para Leff (2009), trata-se de um processo de reconstrução social através de uma transformação ambiental do conhecimento. A Educação Ambiental (EA), assim, deve estar presente em todos os níveis da educação nacional, no sentido de promover um complemento essencial na formação de uma nova consciência humana e de seus deveres e responsabilidades socioambientais.

A Educação Ambiental é um processo em que se procura observar a preocupação dos indivíduos e comunidades para as questões ambientais, contribuindo com saberes e com um Desenvolvimento Sustentável de uma forma crítica. Sob uma perspectiva social, qualquer ação de proteção ambiental deve passar pela educação ambiental.

A preocupação com o ambiente, de forma oficial, iniciou-se com a carta de Belgrado, de 1975, apud Rebolo (2001), trazendo uma linha de ação que pontua: a) conscientizar os cidadãos de todo mundo sobre o problema ambiental; dispor o acesso a conhecimentos específicos sobre

o meio ambiente; traçar práticas para a preservação ambiental; d) desenvolver habilidades exclusivas para ações ambientais; e) elaborar uma capacidade de avaliação das ações e programas implantados; f) incitar a participação de todos na solução dos problemas ambientais.

Como decorrência dessa mobilização, diferentes movimentos de massa humana pressionaram os poderes políticos e catástrofes expressivas (Boal em 1984, Chernobyl em 1986, afundamentos de petroleiros, destruições de florestas etc.) e em parte terminaram por convencer aos dirigentes do Estado de que era grave a questão.

A questão levantada foi a de que a poluição é transportada para locais muito distantes daqueles em que a mesma é produzida. Há uma rede de degradação ambiental que se alastra para diversos lugares. Um exemplo marcante e cotidiano são as pescas irregulares, que a mídia apresenta, as quais minam a reprodução e ameaçam a existência da espécie.

A questão da degradação ambiental está tão imersa em nossas práticas que o descarte de mercúrio, que algumas indústrias praticam, nas águas tem causado deformações em fetos e essa questão não está em evidência na mídia.

Nesse sentido, sob e resultante de um trabalho de pesquisa, organizações não governamentais nacionais e internacionais foram criadas pela sociedade civil para pressionar os governos a instituir políticas em prol do ambiente natural. Uma dessas organizações refere-se ao Greenpeace. O mesmo apontou diversos casos de contaminação alimentar, advindas por práticas de descartes ilícitos. Nesse sentido são alguns exemplos, dos diversos existentes, de referências a poluição ambiental e de produtos que comprometem a vida do ser humano e da terra.

O que precisa ser feito é precipitar o trabalho de reflexão que conduza a conscientização ecológica na empresa e na comunidade e construir uma cultura ambiental, que se imponha àquela do consumo inconsciente.

Para melhorar a qualidade ambiental, faz se emergente disponibilizar o conhecimento a um público cada vez mais amplo das causas principais do problema e conseguir nele a compreensão e conscientização sobre isso, conhecer, compreender, assumir o papel de refletir sobre tal e atuar, essa deve ser a dinâmica e finalmente, formar uma Associação não governamental.

Para tanto, as associações precisam agregar todos os participantes ativos no processo, com o objetivo de organizar professores e estudantes do sistema educativo nacional desde os níveis elementares até os pós-graduados, a todos as associações civis não governamentais e em fim a toda pessoa que responsável e organizadamente, baseada em sua própria experiência ou em dos demais, almeja atuar para oferecer um projeto alternativo e fundamentado que possa dar aos governos mecanismos de ação cuja proposta seja da sociedade civil organizada.

Nesse contexto é de suma importância observar o referido sobre o assunto em evento que reuniu Ministros da Educação em Cúpula das Américas, Cúpula de Brasília (1998), na qual declarou que a

educação ambiental para a sustentabilidade deve permitir que seu processo se converta em uma experiência vital, alegre, lúdica, atrativa, criadora de sentidos e significados, que estimule a criatividade e permita redirecionar a energia e a rebeldia da juventude para execução de projetos de atividades com a construção de uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais equitativa, mais solidária democrática e mais participativa. Neste momento, se impõe a necessidade da educação para o desenvolvimento sustentável e do controle, por legislação, do meio ambiente natural e da gestão ambiental.

Sobre isso há duas concepções de educação ambiental. Primeiramente será abordada aquela que conduz a reflexão das práticas do indivíduo. A Educação Ambiental Crítica reconhecida também por outras denominações, tais como educação ambiental transformadora, emancipatória ou popular vem se concretizando como alternativa à uma educação ambiental hegemônica, esta que não acrescenta alterações paradigmáticas significativas às transformações necessárias à sociedade do século XXI.

A Educação Ambiental Crítica propõe, segundo Loureiro (2004), incitar o questionamento às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas na compreensão da relação cultura-natureza. É crescente o número de pesquisadores, teóricos, autores e professores que propõem a educação ambiental crítica como forma de se alcançar mudanças efetivas para reverter a "crise socioambiental".

A partir das discussões globais sobre o tema foram criados fóruns, manifestações e Legislação, Decretos e Resoluções pertinentes em Educação Ambiental. É de extrema importância que se tenha conhecimento da Constituição Federal, pois o entendimento dos principais direitos sociais é garantido em seu artigo 5º , o qual diz que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (BRASIL, 1988). Entende-se por desenvolvimento de um país, o crescimento econômico baseado numa estrutura educacional pautada sob todos os aspectos sociais, econômicos e. ecológicos para uma formação de todos os atores envolvidos diretamente e indiretamente no processo de crescimento de um país.

A Constituição Federal garante ainda em seu artigo 225, o direito de um meio ambiente natural preservado e conservado com seus fatores bióticos e abióticos em plena harmonia, estes fatores sendo respeitados, a qualidade de vida dos seres vivos no planeta terá continuidade com perfeição. Este mesmo artigo em seu parágrafo VI, promove a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988). Portanto, a responsabilidade e o cumprimento deste artigo acima citado, no sentido de conservar e preservar o meio ambiente, é de toda sociedade.

Já o Sistema de educação brasileiro é definido e regularizado através da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), com base nos princípios presentes na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). Conforme a LDBEN no

seu artigo 22º a educação básica tem por finalidade o desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania. A implementação efetiva da Lei Nº 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), seguinte a educacional, foi necessária para que qualquer política pública em desenvolvimento ambiental tenha efetividade e objetivos alcançados com plenitude (BRASIL, 1999).

A PNEA é um programa direcionado à EA no processo de construção e aquisição de saberes críticos nos contextos políticos, sociais, culturais, ecológicos e ambientais de um país. O conhecimento sobre isso é um fator indispensável na perspectiva de sensibilização para efetivar-se os programas de desenvolvimento do meio ambiente de forma sustentável. Nesse sentido é dado um papel de destaque, ao docente, a responsabilidade de inserir a EA na sua prática de ensino, como recomenda a PNEA instituída pela Lei 9.795 em 1999, regulamentada pelo Decreto 4.281 de 2002.

As questões ambientais locais e globais atuais devem ser um complemento inserido na formação curricular dos profissionais em educação, oferecendo-lhes métodos eficazes à efetividade na prática da EA em suas áreas de atuação, vindo promover a cidadania para que a sociedade venha contribuir na mitigação das questões ambiental e que colabore para o DS do planeta. Nesse sentido é dada à EA Formal, incluindo todas as formas e modalidades de ensino, um papel de destaque, e ao professor, a responsabilidade de inserir a EA na sua prática de ensino.

No final do Século XX no Brasil, tornou-se necessário curso de aprimoramento no sistema educacional para atender as dificuldades enfrentadas por profissionais de educação no dia a dia e pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovou a resolução Nº 02/12 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA, onde diz em seu Capitulo I artigo 3ª que a EA visa a construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores sociais, justiça, equidade social e proteção ao meio ambiente natural e construído, além de outras providências (BRASIL, 2012).

Nota-se que, com a proporção das legislações em prol da EA, as manifestações históricas que deram origens as discussões e legislações, analisada sob uma perspectiva de transformação da sociedade, a educação ambiental crítica é a que supõe-se ter mais força no que se propõe, pois visa analisar os problemas socioambientais em sua raiz, livre de análises simplistas ou tendências predominantemente ideológicas do sistema dominante, comumente encontrada nos projetos e práticas de educação ambiental cotidianamente realizados nas escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas, etc.

Reconhecida a importância da proposta crítica em educação ambiental, percebese que esta vertente é pouco popular e pouco conhecida pela a maioria dos profissionais que trabalham especificamente com a educação ambiental. Professores, estudantes de licenciaturas e pós-graduação e a sociedade civil em geral, pouco ou

nada sabem desta proposta crítica, reduzindo suas práticas a ações estereotipadas que se nomeiam atitudes ambientais.

Essa situação ocorre porque a EA-Crítica não tem uma prática visível consolidada, como acontece com a proposta conservadora. A EA-Crítica ainda tem pouca projeção em relação à primeira. Além de pouco difundida, tem- se que reconhecer que o campo teórico da EA-Crítica não é de fácil construção, abrangendo reflexões interdisciplinares de diferentes campos, de conhecimentos históricos, políticos, econômicos, sociais; e não somente conhecimentos biológicos ou geográficos – tendência entre os educadores ambientais e das áreas afins.

Desta forma, este artigo busca uma crítica à Educação Ambiental Conservadora concernente ao seu campo teórico-prático, as suas práticas reducionistas dentro do contexto social e escolar. Visa também estabelecer as diferenças entre a EAConservadora, considerada hegemônica, e a EA-Crítica contra-hegemônica e apresentar, com esta, a importância de ações contextualizadas visando a preservação do meio. Pretende-se assim, pontuar os principais aspectos que caracterizam cada uma das propostas, contribuindo para a divulgação teórica das bases da EA-Crítica, e de sua prática ao propor algumas pistas de ação para se trabalhar com esta proposta, de educação ambiental efetivamente transformadora e emancipatória.

CARACTERIZAÇÃO DOS TIPOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELEVÂNCIA SOCIAL

Antes de caracterizarmos essas duas vertentes de “educações ambientais”, devemos ter em mente que o discurso da Educação Ambiental (EA) não é homogêneo. Abaixo vão as iniciais diferenciações entre as duas, a Conservadora e a Crítica. Existem aqueles que reconhecem e disseminam a educação ambiental como uma aquisição de princípios ecológicos gerais, que desejavelmente levarão a mudanças comportamentais, esses traços podem ser atribuídos a uma educação ambiental conservadora.

A educação ambiental que divulga uma nova ética ambiental, baseada em ideais coletivos e sociais, visando uma redefinição das relações ser humano-natureza, a fim de romper com a ordem política, cultural, econômica dominante podem ser os primeiros atributos de uma educação ambiental crítica.

O que falta à educação ambiental conservadora é uma reflexão sobre a sua própria prática. Na maioria das vezes, esta se limita a iniciativas estereotipadas, pontuais e préfabricadas observadas em projetos em escolas, comunidades, unidades de conservação, meios de comunicação, empresas, como por exemplo, a coleta seletiva de lixo, o plantio de mudas de árvores e a realização de semanas ambientais.

Estas práticas em “educação ambiental encontram-se, quase sempre, descontextualizadas da realidade socioambiental em questão. Outro ponto é que os atores envolvidos no processo, nem sempre estão capacitados a entender criticamente as dimensões econômicas, históricas, biológicas e sociais dos problemas socioambientais, levando a EA a um conjunto de práticas, pouco críticas, que não questionam as verdadeiras raízes do

problema.

Para diversos autores, dentre eles Guimarães (2007) a EA-Conservadora reproduz a ideologia e os valores do próprio sistema no qual estamos inseridos, que na opinião do mesmo autor são os pilares da crise ambiental:

Esta Educação ambiental tradicional, não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre classes sociais, quanto na relação norte-sul entre nações, assim como também entre relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade de natureza. São nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje. (GUIMARÃES, 2007 p.35)

Seja pela difícil integração das diferentes áreas dos saberes, expressada também entre os docentes ou pela incompreensão da interdisciplinaridade sobretudo de sua implementação, projetos efetivamente interdisciplinares são pouco realizados. Assim a EA fica em geral restrita ao professor de ciências e por vezes ao professor de geografia. E percebemos que essa tendência é reforçada pela exclusão ou pela residual presença, na maioria das vezes, desta temática nos demais livros, das demais disciplinas.

Projetos de EA que tenham como plano de ação, propostas centradas apenas em perspectivas de mudanças comportamentais e atitudinais, também se caracterizam como sendo uma educação ambiental conservadora. Em geral essas "informações ambientais" são transmitidas aos educandos de maneira tradicional e conteudista. Mais uma vez, essa educação ambiental informativa, pautada na transmissão de conhecimentos e realizada de forma estanque, sem uma abordagem continuada, também se caracteriza como nãocrítica. Seja pela difícil integração das diferentes áreas dos saberes, expressada também entre os docentes ou pela incompreensão da interdisciplinaridade sobretudo de sua implementação, projetos efetivamente interdisciplinares são pouco realizados.

Assim a EA fica em geral restrita ao professor de ciências e por vezes ao professor de geografia. E percebe-se que essa tendência é reforçada pela exclusão ou pela residual presença, na maioria das vezes, desta temática nos demais livros, das demais disciplinas. Projetos de EA que tenham como plano de ação, propostas centradas apenas em perspectivas de mudanças comportamentais e atitudinais, também se caracterizam como sendo uma educação ambiental conservadora.

Em geral essas "informações ambientais" são transmitidas aos educandos de maneira tradicional e conteudista. Mais uma vez, essa educação ambiental informativa, pautada na transmissão de conhecimentos e realizada de forma estanque, sem uma abordagem continuada, também se caracteriza como não-crítica. A EA que se propõe crítica deve incentivar a formação do cidadão crítico, capacitado a realizar reflexões sobre seu mundo e a interferir no mesmo.

Em uma concepção crítica de Educação Ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e conse-

quência da modificação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão o educando e o educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, é práxis. Educação que se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo estes conteúdos de trabalho pedagógico. Nesta ocasião, a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizados, significando uma educação política. A esse respeito, GUIMARÃES, 2000, p.17:

A educação ambiental crítica está pautada num entendimento mais amplo do exercício da participação social e da cidadania, como prática indispensável à democracia e à emancipação socioambiental. Nesse sentido, a democracia seria condição para a construção de uma sustentabilidade substantiva, item indispensável à EA-Crítica. Um tipo de EA que busca incessantemente romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público e à igualdade.

A educação ambiental envolve questões sobre práticas estereotipadas em prol do descarte do lixo. Sendo assim, traz consigo reflexões sociais mais amplas. Uma delas é sobre a modificação genética dos alimentos, pois a distribuição dos mesmos ainda é uma questão social não solucionada. Esta tem sido pensada de forma a expandir a agropecuária abruptamente, fazendo uso de uma alta quantidade de toxinas para o rápido crescimento dos animais e vegetais. A segunda questão é a ocupação desordenada das cidades e o saneamento das mesmas. O produto interno bruto (relações de ganhos e consumoqualidade de vida) de determinada região é também um fator importante.

Conforme Varela (2012) as discussões sobre desenvolvimento econômico que preserve o meio iniciaram-se a partir de 1972. Nessa época o Clube de Roma, constituído por um grupo de cientistas políticos e empresários preocupados com algumas questões ambientais e as possibilidades de impactos globais, indica diversos estudos sobre a temática.

Influenciados por essas questões, cientistas renomados redigiram um relatório pessimista sobre o esgotamento dos recursos naturais. Diante disso, no mesmo ano ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Os integrantes demonstraram preocupação com a industrialização, crescimento populacional e urbano; e com o esgotamento dos recursos naturais. O autor traz também a definição de desenvolvimento sustentável, uma palavra tão remota e também tão usual, o qual precisaria ser chamado de “desenvolvimento socialmente excludente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado aos longos do tempo” (apud Veiga, 2005b).

Esses eventos interferem diretamente nas práticas educativas desenvolvidas nas unidades educacionais e nas concepções que permeiam o saber docente.

AS ESCOLAS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação contempla a integralidade do sujeito. É por meio dela

que ele desenvolve suas habilidades plenas, suas inclinações naturais e adquiridas. Diante disso, é papel do educador propiciar experiências significativas, na oferta de riquezas de matérias, diálogos e proposições para constituir com os educandos um pensamento crítico sobre a realidade vivida. Assim, a Educação Ambiental entra como parte importante, a qual dá forma ao pensamento crítico, pois em si traz essa forma de reflexão. Possibilitar oportunidades educativas requer a consulta num dos documentos históricos, fruto de lutas sociais sobre esse eixo educativo.

O PNEA (Plano Nacional de Educação Ambiental) deve ser desenvolvido na educação nacional, e em outras formas de educação, conforme dispõe o Artigo 8º, parágrafo 2º desta Lei. Segundo a PNEA no seu artigo 8º:

§ 2oA capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:I -a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;II -a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;III -a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;IV -a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;V -o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental, (BRASIL, 1999)

Portanto, o artigo 3ª da PNEA, em seus incisos, diz que todos têm direito a EA, incumbindo as políticas públicas nesta temática em todos os níveis de ensino, nos programas educacionais, nos programas de desenvolvimento do meio ambiente pelo Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA), na comunicação de massa de modo a disseminar as informações de práticas educativas em EA, nas organizações governamentais e não governamentais, e a sociedade como um todo.

Logo, o trabalho educativo deve ser pautado na integralidade e transversalidade proposta pelo documento, ou seja, estar presente em todas as disciplinas, como canal de reflexão sobre a ação humana e natural existentes no planeta.

A educação ambiental tem como princípios básicos, a visão holística, a

democracia, o respeito a pluralidade cultural, a igualdade, a ética, os valores morais devendo permear todo o processo educativo e a continuação e avaliação deste processo descrito nos termos do artigo 4º, incisos I a VIII do PNEA (BRASIL,1999). Assim, são princípios básicos da EA considerar o Meio Ambiente em sua totalidade, em seus aspectos Naturais e nos aspectos criados pelos seres humanos no que tange a política, o social, econômico, científico-tecnológico, histórico-cultural, moral e estético.

Ainda conforme a PENEA, também são princípios básicos da EA, elaborar um processo contínuo e permanente, através de todas as fases do ensino formal e não formal, aplicando um enfoque interdisciplinar aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que os discentes se identifiquem com as condições ambientais de outras regiões geográficas, concentrando-se nas condi-

ções ambientais atuais, tendo em conta também a perspectiva histórica.

A EA tem como objetivos compreender as múltiplas e complexas relações que envolvem o meio ambiente, através de programas educativos estimulando e fortalecendo uma consciência crítica dos problemas ambientais sendo responsabilidades de todos. Nessa perspectiva, o trabalho educativo visa utilizar diversos espaços e uma ampla gama de métodos para comunicar e adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, acentuando devidamente as atividades práticas e as experiências pessoais.

Os cursos de formação básica dos professores não propiciam adequação de base para sua atuação profissional. Sabe-se que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi de extrema importância na promoção de formação continuada.

A valorização dos docentes da educação básica é um dos pilares primordiais da LDBEN, para alcançar a tão desejada reconstrução social. Na última década, inicialmente tem-se a LDBEN dando respaldo e redistribuindo as incumbências quanto a esta formação permanente.

A EA é um processo contínuo e inerente ao ser humano, sendo impossível se distanciar da realidade concreta do educando e do professor, buscando a coerência entre o dizer e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o falar. “Os Sete Saberes

Necessários à Educação do Futuro” de Edgar Morin, é uma obra teórico-filosófica, editada em 2001 a pedido da Unesco, com objetivos, de aprofundar a visão transdisciplinar da educação, cumprindo com sua missão ética e seu compromisso com a educação integral e de qualidade.

A EA precisa ser a base da educação para a cidadania, fortalecendo a cultura do planeta, pode-se dizer, ser a raiz da educação para a sustentabilidade. Educação na era planetária, significa que se necessita questionar se o sistema educacional é capaz de educar para a realidade vigente.

O sistema educacional está baseado na separação, dicotomização e redução dos conhecimentos. O PNEA (BRASIL, 2008) divergindo essas questões, traz princípios, objetivos e finalidades da EA destacando a consistência, a relação da mesma com os demais conhecimentos e a incorporação da especialização de educadores em todos os níveis de ensino .

Diante das questões expostas aqui, pode-se dizer que a educação assume um papel central na construção de um mundo socialmente justo e em equilíbrio ecológico, condição tida como primordial para sobrevivência humana e para a manutenção da vida no planeta.

A ação individual foi valorizada, as preocupações ambientais da esfera pública para a esfera subjetiva, para o indivíduo, recaindo-se numa concepção reducionista, na medida em que, o discurso da necessidade de se sobreviver diminui a dimensão política das causas ambientais e procura identificar na ação isolada dos indivíduos as causas da degradação ambiental.

Acredita-se que o indivíduo degrada porque ignora e a educação, especificamente a educação ambiental, surge como

elemento crucial para solucionar este impasse. Nesse sentido, ela deve ser capaz de transformar as relações do homem com o ambiente, entre o indivíduo e a natureza.

Considera-se que há um consenso global de que o padrão de desenvolvimento baseado no crescimento econômico e degradação ambiental não possa mais ser aplicado, quer por países ricos, quer pelos países pobres, o desenvolvimento sustentável se apresenta como um termo ambíguo e ainda em construção.

Entre o reconhecimento comum de que é preciso modificar o modelo de vigente e a aceitação de uma única forma de desenvolvimento para todos os países, há um abismo de certa forma intransponível e obstruído pela luta de interesses e conflitos dos vários setores envolvidos como o Estado, as ONGs, os empresários, as universidades e a sociedade civil. Existe também a palavra dos organismos internacionais, propondo o mesmo tratamento para os países desenvolvidos e para as nações em desenvolvimento, sem, entretanto, reconhecer a enorme desproporção entre eles no padrão de consumo, emissão de poluentes, produção de resíduos tóxicos, acesso a novas tecnologias e desenvolvimento econômico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o reconhecimento mundial da complexidade crescente dos problemas que afetam o meio ambiente, a expressão educação ambiental impregnou não só o ideário político, como também passou a ocupar destaque no contexto pedagógico desde o início dos anos 70. Nos últimos tempos, a vinculação da educação ambiental à obtenção de determinados valores, habilidades e atitudes é reconhecida desde a

Conferência de Estocolmo/1972, trazendo a necessidade de uma consciência com esclarecimentos sobre o indivíduo em sua relação com a natureza e o meio ambiente para a sua preservação e conservação.

Ao se aceitar que não há fundamentos últimos, capazes de delinear contornos rígidos para a ciência ambiental, parece admissível que as metodologias e práticas formadoras dos docentes precisam igualmente ser inventadas e reinventadas em conformidade às demandas concretas da sociedade do presente e do futuro.

Se a formação de um professor que vai atuar em campos disciplinares, a despeito da fidelidade desta formação aos fundamentos epistemológicos do campo específico, precisa ser contínua, a formação de um docente que atuará como educador ambiental, nos termos aqui pontudos, a fidelidade ao próprio campo de formação é urgente e fundamental, mas é insuficiente. Esta carência é identificada à medida que a formação docente de um educador ambiental precisa ser de fronteira, ele precisa estar disposto a se afastar do núcleo duro do seu campo em busca de outros aportes.

Inserida no cenário educacional através de propostas e programas internacionais, a educação ambiental passa a servir de suporte teórico e técnico para as atividades que se de-

senvolvem nesta área, não só para os países desenvolvidos, onde esta intenção brota, mas também no Brasil sem maiores questionamentos, sobretudo, quanto aos seus pressupostos teóricos, políticas internacionais também foram criadas. Assim decorreu a dicotomia nas teorias educacionais que abordam a EA, surgiu as correntes: Conservadora e Crítica.

De forma geral, os apontamentos ambientais foram traduzidos como problemas de poluição do ar, do solo, da água e da escassez dos recursos naturais colocando em risco o bem-estar do homem. Por isso, deveriam ser conservados, com ênfase na necessidade de adotar políticas globais baseada na interdependência planetária de todos os problemas ambientais. Entre o rol de propostas analisadas, refletidas e recomendadas colocou-se, também, a responsabilidade do ser humano em sua interação com o ambiente, onde a educação adquire importância singular para a solução dos problemas. Manifesta-se a necessidade de mudança na intervenção do meio ambiente, e entende-se que isso é possível pela educação ambiental.

REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS

ALENCASTRO, M,S,C; LIMA, S,E, J. Educação ambiental: breves considerações epistemológicas: disponível em:<file:///C:/Users/Casa/Downloads/421-1598-1-PB.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.

BRASIL. 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. – 94 5. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. – (Série Legislação ; n. 39).

BRASIL. Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999. Lei da Educação Ambiental.

BRASIL. Lei nº 6938, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: < file:///C:/Users/Acer/Downloads/rcp002_12.pdf>. Acesso: setembro de 2019. BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>.

Acesso: outubro de 2019.

BRUGGER, P. Educação ou adestramento ambiental? Florianópolis: Argos, 2004.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Ecologia, capital e cultura: A territorialização da racionalidade ambiental. São Paulo:

Cortez, 2009.

FIORILLO, C. A. P. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

_____. Curso de Direito Ambiental Brasileiro. 10. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FRERS, Cristian. En busqueta de una educación ambiental. El Cid Editor . Apuntes, 2009 GADOTT, Moacir. A terra é a casa do homem. In: Revista Educação. São Paulo:

Segmento, Abr 1999.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas, SP: Papirus (Coleção Papirus Educação) 2007.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: no consenso um embate? Campinas:

Papirus, 2000.

LEFF, E. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In:Conceitos e práticas em educação ambiental na escola, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: _____; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania. 5.ed. São Paulo: Cortez,

2011. p.73-103

VARELA, C. A. Meio ambiente& economia. Volume17. São Paulo: Senac, 2012.

MUNHOZ, T. Desenvolvimento sustentável e educação AMBIENTAL. são paulo: contexto, 2004 disponível em:

<www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/47855.pdf. >. Acesso: novembro de 2019.

NARDY, M., and DEGASPERI, TC. Educação ambiental e cidadania: desafios para a construção do pensamento glocal. In: BONOTTO, DMB., and CARVALHO, MBSS., orgs. Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 119-137. ISBN 978-85-7983762-3.

Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1 – pp. 159-175, 2009.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual: Disponível em:<file:///C:/Users/Casa/Downloads/2767-10138-1-SM.pdf>.

Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções: Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1 – pp. 159-175, 2009 RAMOS, E. C. Educação ambiental: origem e perspectivas. Educ. rev. [online]. 2001, n.18, pp.201-218. ISSN 0104-4060.

REBOLLO, M G. A contabilidade como instrumento de controle e proteção

do meio ambiente. Revista de Contabilidade do Conselho Regional do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, n. 104, p. 12-23, maio de 2001.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): E A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

JACQUELINE CASTRO CUNHA

RESUMO:

Os gêneros textuais influencia não só o aprendizado dos estudantes, mas também as práticas do professor, já que este deve trabalhar diferentes modalidades textuais, orais e escritas. Para contribuir com um melhor desenvolvimento educacional, principalmente voltada as questões relacionadas à alfabetização e letramento, o Governo Federal criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, o presente trabalho teve por objetivo discutir a alfabetização e letramento, através de uma perspectiva histórica do processo de alfabetização no Brasil, desde meados da década de 1880 até o ano de 2012, ano em que ocorreu a culminância do PNAIC. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, refletindo sobre a utilização de gêneros textuais e metodologias de alfabetização como recurso pedagógico a serem desenvolvidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e inclusive na Educação de Jovens adultos. Como resultado, tem-se a importância da função social da leitura e do trabalho com os gêneros textuais no desenvolvimento da escrita, as reflexões a respeito do papel do professor em sua prática e a inserção plena desses estudantes na sociedade atual.

PALAVRAS-CHAVE: PNAIC; alfabetização e letramento; Ensino Fundamental.

ABSTRACT:

Textual genres influence not only student learning, but also teacher practices, as they must work with different textual, oral and written modalities. To contribute to a better educational development, mainly focused on issues related to literacy and literacy, the Federal Government created the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). Thus, the present work aimed to discuss literacy and literacy, through a historical perspective of the literacy process in Brazil, from the mid-1880s to the year 2012, the year in which the PNAIC culminated. The research was characterized as qualitative, reflecting on the use of textual genres and literacy methodologies as a pedagogical resource to be developed in the initial grades of Elementary School and even in the Education of Young Adults. As a result, there is the importance of the social function of reading and working with textual genres in the development of writing, reflections on the role of the teacher in their practice and the full insertion of these students in today's society.

KEYWORDS: PNAIC; literacy and literacy; Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

Os seres humanos se emancipam e passam a conhecer o mundo letrado através da leitura e da escrita. Atualmente, sabemos que não basta decifrarmos os signos linguísticos; mas reconhecer as palavras atribuindo sentido ao que se lê. Portanto, a leitura e a escrita promovem a emancipação dos indivíduos em relação ao meio em que vivem, facilitando a sua inclusão e participação na sociedade.

Com o passar do tempo, a alfabetização foi sendo cada vez mais estudada, por estudiosos de diferentes países, sendo desenvolvidos conceitos e diferentes metodologias. Apesar de toda essa evolução, o Brasil encontra-se ainda entre os países subdesenvolvidos, que passam por problemas educacionais envolvendo a qualidade da Educação Básica, o que supostamente acarreta problemas na alfabetização e letramento.

Apesar de toda essa preocupação, ainda vemos certo fracasso atribuído às dificuldades voltadas para a leitura e escrita pelos estudantes e na ineficiência por parte da escola em ensinar a ler e escrever, durante o processo de alfabetização, pois, não possibilita aos mesmos utilizarem a linguagem com a competência necessária.

Como problemática tem-se que a consciência fonológica no processo de alfabetização de estudantes do Ensino Fundamental I demonstra que há uma relação causal entre alfabetização e consciência fonológica, já que conforme vão adquirindo a consciência de que os sons constroem uma Língua, eles desenvolvem de forma mais rápida as habilidades e competências necessárias para a aquisição da base alfabética.

De acordo com o PNAIC, a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, o ser humano usa as palavras para se comunicar, podendo assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre a sua dimensão sonora. O indivíduo quando se torna capaz de refletir sobre os segmentos das palavras está colocando em prática a consciência fonológica.

Assim, o presente trabalho teve por objetivo discutir a alfabetização e o letramento, através de uma perspectiva histórica desse processo no Brasil, desde a década de 1880 até 2012, ano em que houve a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A metodologia utilizada foi qualitativa, a fim de tratar os dados encontrados a partir de pesquisa bibliográfica em sites, monografias, dissertações, artigos, entre outros documentos a respeito do tema.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

A linguagem escrita surgiu pela primeira vez com os Fenícios no século XIII

a.C. No entanto, devido ao prestígio cultural dos gregos, muitos pesquisadores acreditam que a língua nasceu entre eles. A invenção da escrita está associada às relações sociais, sejam elas de dominação ou de poder, pela importância que lhe é atribuída no currículo escolar (MELO, 2015).

Naquela época, aprender a ler era sinônimo de adquirir novos conhecimentos. Escrever era visto como o fato de se

ter boa caligrafia, diferentemente de hoje, sabendo-se que é um conjunto de habilidades de comunicação. A alfabetização era sinônimo de civilização, esclarecimento e até mesmo disciplina para uma sociedade teológica (MORAIS e SILVA, 2012).

Segundo Mortatti (2000), nesse mesmo período, houve um embate teórico entre os que defendiam os métodos mais tradicionais e os que defendiam os métodos mais modernos de alfabetização, sendo Antônio da Silva Jardim (1860-1891), responsável pela propagação do Método João de Deus, impresso no Caderno Materno ou na Arte de Ler, em 1876.

Ainda, segundo o autor, naquela época, os métodos considerados antigos e sintéticos eram alfabéticos ou ortográficos, silábicos e fônicos. O novo método de escrita analítica foi a partir desta cartilha com base no método intuitivo com o objetivo de contribuir para a construção de um sistema educacional que levasse cultura a um povo considerado bárbaro e ignorante pela sociedade.

A escola tradicional considerava um bom método de ensino aquele baseado na memória e no ato de memorizar, já o bom professor era aquele que seguia as orientações oficiais e utilizava corretamente o método impresso das cartilhas. Para que os estudantes saíssem bem, eles deveriam ter uma excelente memória para memorizar os sons das letras, sílabas, palavras, frases e textos, que na maioria das vezes estavam relacionados a questões de higiene (MELO, 2015).

Thompson (1910-1975), educador paulista, foi o primeiro a utilizar termo alfabetização em 1918, embora o termo analfabeto já fizesse parte do vocabulário desde 1909. O educador começou a difundir um novo modelo educacional com base nos preceitos da Escola Nova, da pedagogia social e da psicopedagogia. Ele foi precursor na inversão dos papéis entre estudante e professor, pregando que o método deveria se adequar ao estudante e não o contrário (MORTATTI, 2000).

Entre as décadas de 1920 e 1970, o Brasil passou por mudanças no cenário educacional, com o surgimento do livro Testes ABC, de Lourenço Filho, composto por oito provas, primeira a conceber o processo de alfabetização relacionado ao conhecimento da leitura simultânea e escrita.

No entanto, como a teoria estava bastante distante da prática, a divulgação desse trabalho se deu de forma diferenciada entre pesquisadores educacionais e professores. Em outras palavras, destacou-se que a fundamentação teórica das Provas ABC foi estudada e compreendida pelos pesquisadores em educação, enquanto os professores tiveram acesso apenas aos manuais de aplicação. Os professores aplicaram a metodologia conforme manuais elaborados por terceiros (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Os testes ABC classificaram os estudantes como capazes ou inaptos em alfabetização e os professores os organizaram em salas de acordo com suas habilidades. Os manuais foram produzidos por técnicos e professores sem implementar um processo efetivo.

No entanto, essa metodologia incluiu o período histórico em que a população queria escola para seus filhos e a elite

dominante precisava da força de trabalho para se beneficiar da urbanização e industrialização nacional (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Ao longo do tempo, a alfabetização foi cada vez mais estudada por estudiosos de diversos países e diferentes teorias, conceitos e metodologias foram desenvolvidos. Apesar disso, o país ainda está entre os países subdesenvolvidos que enfrentam problemas educacionais como a qualidade da educação básica e, portanto, problemas de alfabetização e letramento.

Assim, é fundamental que a escola resgate o verdadeiro significado da alfabetização e letramento, pois, ambos devem ocorrer de forma integrada e ao mesmo tempo. Uma metodologia construtiva deve vinculá-las sem perder a especificidade de cada um dos processos, com o objetivo de formar leitores e escritores individuais.

2.2 PACTO NACIONAL VOLTADO A ALFABETIZAÇÃO

A escolarização entre as décadas de 1970 e 1980 trouxe consigo altas taxas de repetência e evasão, o que levou a uma revisão do projeto educacional brasileiro, a fim de trazer qualidade ao ensino, colocando em prática uma educação voltada para o social, político, econômico e cultural da realidade do momento, considerando os interesses e motivações dos estudantes e buscando uma aprendizagem que contribuísse para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com responsabilidade na sociedade em que se vivem (BRASIL, 1997, p. 24).

Uma das formas de contribuir para um melhor desenvolvimento educacional, voltado principalmente para questões relacionadas à alfabetização e letramento, foi o surgimento do PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi documentado em julho de 2012, pelo então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante, que no uso de suas atribuições se baseou na Escola Primária de Nove Anos do ano de 2009, por meio da Portaria n. 867/2012.

O artigo 5º, deste mesmo decreto do Ministério da Educação (MEC) descreve os objetivos relacionados à alfabetização nos seguintes parágrafos: I - Garantir que todos os alunos das redes públicas de ensino são alfabetizados, em português e em matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - Reduzir a distorção idadesérie na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para a melhoria da formação de alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino básico.

Ou seja:

I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012, p.11).

O documento do PNAIC também contém o conceito de alfabetização que tem como foco a integração dos estudan-

tes às práticas sociais, devendo ser desenvolvidas metodologias diferenciadas que favoreçam a adoção do sistema de escrita alfabética por meio de atividades lúdicas e reflexivas, contribuindo para a participação em situações de leitura e produção, a fim de ampliar o repertório cultural para crianças.

Pensando no PNAIC, a formação de professores alfabetizadores tornou-se mais do que uma necessidade, mas sim um dever para desenvolver a educação. O Brasil, nos últimos anos, alcançou uma conquista inédita em sua história política, com grande avanço econômico e social.

No campo da educação, a ideia foi ampliar e democratizar o acesso à educação, da educação infantil ao ensino médio e melhorar os indicadores de qualidade e desempenho das escolas públicas ano após ano, o que nem sempre é verdade.

Mas ainda há desafios a serem superados. Muitos estudantes ainda completam o nível primário correspondente à alfabetização sem serem totalmente alfabetizadas. Os estudiosos consideram que os problemas de alfabetização e letramento podem comprometer seriamente seu futuro e, portanto, o futuro do país (BRASIL, 2012, p. 6).

Para tanto, foram compostos indicadores de qualidade para avaliar se os objetivos do programa foram alcançados. No segundo ano (Provinha Brasil) duas provas externas são aplicadas pelo INEP no ciclo de alfabetização para verificar o nível de qualidade da aprendizagem.

Por outro lado, estudiosos criticaram a implantação do PNAIC no Estado de São Paulo, pois, a concepção de formação de professores alfabetizadores se mostra ultrapassada e ao mesmo tempo autoritária. Para Manzano (2014), o PNAIC foi a expressão do modelo regulatório estatal, uma vez que a formação de professores alfabetizadores trata mais da regulação das práticas do que do desenvolvimento docente.

Leite (2014), é outro pesquisador que afirma que embora o PNAIC tenha ofertado aos profissionais da educação a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento através de material acessível, houve situações que complicaram a implementação do Programa, como atraso na entrega de materiais; a não colocação dos diretores e coordenadores pedagógicos na formação; e baixa mobilização dos educadores cursistas, entre outros.

Ainda de acordo com o autor, existem algumas dificuldades estruturais relacionadas às práticas pedagógicas. A primeira delas é a concepção de alfabetização e a segunda recai sobre a importância da formação continuada para o exercício da profissão.

Os pesquisadores consideram que o processo de alfabetização é um algo complexo e multifacetado. Por isso, o exercício da docência na área da alfabetização e do letramento requer que o professor tenha o domínio de conhecimentos teóricos sobre todo o processo.

Também é preciso pensar que nesse processo o estudante deve ser desafiado a construir sua própria apropriação da escrita, por meio da análise, comparação e da relação que estabelece entre os mais variados elementos que compõem a linguagem escrita.

2.3 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quando falamos em consciência fonológica nos referimos à capacidade de refletir sobre a estrutura das palavras, de entendê-la como uma série de sílabas e fonemas e, por fim dividi-las. Os professores podem utilizar o português para dividir ou excluir fonemas, o que pode favorecer a compreensão dos estudantes, desde a decodificação de senhas até hábitos e gostos de leitura (SANTOS e NAVAS, 2002)

Segundo os autores, o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização deve preocupa-se com os aspectos linguísticos e cognitivos, adaptando a metodologia de acordo com o nível e a faixa etária. Além de desenvolver habilidades fonológicas, o professor deve ter o cuidado de desenvolver representações lexicais, memória semântica e habilidades de leitura.

Guaresi et al. (2017), mostra que o homem desde a infância já tem certa discriminação ao perceber que as palavras começam ou terminam com o mesmo som e que as palavras podem ser divididas em sílabas.

No entanto, cada indivíduo precisa entender a divisão dos fonemas, e para isso o professor deve fazer uma intervenção maior, pois, eles não podem ser separados naturalmente, exigindo atividades formais para se aprofundar no código alfabético (CAVALHEIRO et al., 2010).

Ainda de acordo com os autores, quando o professor trabalha dessa forma, os estudantes desenvolvem habilidades de alfabetização e letramento com mais firmeza, em comparação com outros que se alfabetizaram por outros meios que não a consciência fonológica.

Portanto, cada professor deve levar em consideração a faixa etária com a qual está trabalhando. Quando a consciência fonológica é trabalhada desde a infância, a capacidade de fazer associações entre vocabulário e unidades vocais, como rimas e sílabas, é maior. No caso da consciência fonêmica, introduzida posteriormente, é necessário um esforço metacognitivo para desenvolvê-la. Isso porque no início da alfabetização, a consciência fonológica no nível silábico se desenvolve primeiro no nível fonêmico (SANTOS e BEFI-LOPES, 2012).

A alfabetização afeta diretamente o desenvolvimento da consciência fonológica, melhorando assim as habilidades metafonológicas, quando há maior contato com os conceitos de grafema e fonema, principalmente quando a alfabetização ocorre pelo método fônico (LEITE et al., 2018).

No entanto, devemos perceber que a consciência nem sempre se desenvolve como esperado. Há indivíduos que apresentam alterações na aquisição dos fonemas, conhecido como distúrbio fonológico, podendo apresentar desempenho inferior a outros apresentando dificuldade em pensar as sílabas da fala e compreender como a informação sonora é utilizada.

Portanto, é muito importante que as atividades propostas relacionadas à consciência fonêmica sejam aplicadas em conjunto com outras metodologias a fim de garantir uma aprendizagem efetiva da leitura e da escrita, posteriormente, de forma significativa para os estudantes.

Assim, um ambiente acolhedor que proporcione, por exemplo, um local reservado apenas para livros, onde o estudante tenha acesso a eles, pode fazer com que o aluno crie o hábito e desperte o prazer pela leitura, além de facilitar o processo de alfabetização.

No Brasil, o sistema educacional brasileiro é deficitário, razão pela qual o Estado muitas vezes não consegue oferecer educação de qualidade para todos. Entre as várias deficiências está a falta de motivação para a leitura como fator importante que deve estar sempre presente no contexto escolar.

Para Abramovich (1995) ao ler uma história para o estudante, ele desenvolve pleno potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, questionar, etc. A leitura traz consigo uma espécie de ansiedade, que a faz querer saber mais ou perceber que pode mudar de ideia.

Na sociedade atual, pessoas com baixa escolaridade e que não têm flexibilidade na leitura não conseguem bons empregos com remuneração adequada, o que acaba afetando sua autoestima. É preciso perceber que a leitura é indispensável ao desenvolvimento sociocultural e econômico e à realização pessoal de cada indivíduo.

A leitura enquanto formadora do conhecimento é um fator contra a alienação que pode dar as pessoas e aos grupos sociais uma sensação de liberdade em diferentes aspectos, pois a pessoa que tem acesso às informações aprendendo a pensar por si só, tornando-se livre.

Portando é fundamental investir em projetos e pesquisas que estimulem a leitura desde o início da Educação Básica, desenvolvendo habilidades como questionar, argumentar e comunicar suas ideias para a construção do conhecimento. A leitura considerada um instrumento de acesso à informação e é relevante que o indivíduo tenha uma relação com esta prática, podendo assim compreender melhor o mundo ao seu redor. Além disso, é importante que a leitura seja algo estimulante e prazeroso para que se possa formar futuros leitores:

Seria preciso, então, considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, caracterizando-se também como acontecimento histórico e estabelecendo uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido (MARTINS, 1994, p. 30).

O autor defende ainda que o fato de se comunicar verbalmente por meio de um gênero e, consequentemente, por meio de um texto, trabalha a linguagem não apenas nos aspectos formais e estruturais, mas também como atividade social, histórica e cognitiva.

Assim, os gêneros textuais surgiram da necessidade social de se comunicar, principalmente com a introdução de novas tecnologias no cotidiano das pessoas a partir da Internet. Com isso, surgiram novos gêneros:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem

como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, s/p.).

A definição de gêneros textuais atualmente inclui textos utilizados no cotidiano das pessoas que apresentam características sociais e comunicativas, conteúdo específico, características funcionais, estilo e sintaxe.

Isso exige da escola que os tipos textuais sejam adequados, pois existem não apenas dentro da escola, mas também fora dela e seu escopo está sujeito à sua inclusão social.

Koch e Elias (2009) afirma que ao longo da vida as pessoas desenvolvem uma competência relacionada ao conhecimento textual, sua caracterização e função. Por meio da comunicação, constrói-se modelos do que é, como se define, como deve ser produzido, para quem é enviado e que conteúdo e estilo se espera.

Todas estas competências adquiridas permitem não só reconhecê-los, mas também distinguir tipos textuais uns dos outros. Quando o professor trabalha bem, tal competência permite a ampliação do conhecimento sobre os gêneros textuais, narrativos, descritivos, expositivos ou argumentativos. Produzir textos bem escritos requer uma boa base de modelos adquiridos através da experiência e contato com determinadas espécies em situações importantes nas quais os humanos participam.

Assim, Koch e Elias (2009), explica que os modelos são construídos e reconstruídos ao longo da vida conforme a nossa participação em determinadas práticas sociais comunicativas que exigem do indivíduo conhecimento sobre a organização do texto, a seleção de ideias e o estilo.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática aqui estudada referente ao processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstrou que há uma relação causal entre alfabetização e consciência fonológica, já que conforme os estudantes vão adquirindo a consciência de que os sons constroem uma Língua, elas desenvolvem de forma mais rápida as habilidades e competências necessárias para a aquisição da base alfabética.

De acordo com o PNAIC, a consciência fonológica é um conjunto de habilidades que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, o ser humano usa as palavras para se comunicar, podendo assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre a sua dimensão sonora. O indivíduo quando se torna capaz de refletir sobre os segmentos das palavras, está colocando em prática a consciência fonológica.

Com tudo o que foi exposto, pode-se concluir que o processo de Alfabetização e Letramento são processos que devem ser trabalhados de forma distinta, mas que num contexto geral são inseparáveis e se complementam. O professor, enquanto mediador do conhecimento deve utilizar práticas que contemplem as duas vertentes ao mesmo tempo, para desenvolver o domínio do sistema convencional

da escrita e

de habilidades que utilizem esse sistema no dia a dia das mesmas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil - Gostosuras e Bobices. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012.

CAVALHEIRO, L.G.; SANTOS, M.S.; MARTINEZ, P.C. Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura. Rev CEFAC. 2010; 12(6): 1009-16.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., abril. 2003, vol.24, no. 82, p. 93-130.

GUARESI, R; OLIVEIRA, J.S., OLIVEIRA, E.; TEIXEIRA, L. A consciência fonológica e o vocabulário no aprendizado da leitura e da escrita na alfabetização. Rev Con Textos Ling. 2017; 11(18):97-109.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

LEITE, E.A.S. Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) — Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

LEITE, R.C.D.; BRITO, L.R.M.; MARTINS-REIS, V.O.; PINHEIRO, A.M.V.P. Consciência fonológica e fatores associados em crianças no início da alfabetização. Rev. Psicopedagogia 2018; 35(108306-17.

MANZANO, T.S. Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC no Município de São Paulo: proposições e ações. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: Dionísio et al. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. 2002, p. 19-36.

MARTINS, M.H. O que é leitura. 19ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MELO, E.P.C.B.N. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MORAIS, M.A.C. de; SILVA, F.L. A leitura e a escrita no Rio Grande do Norte: primeiras décadas do século XX. In: MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: uma História de sua História. Marília: editora UNESP, 2012. p. 265-281.

MORTATTI, M.R.L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo 1876/1994. São

Paulo: Editora UNESP, 2000.

SANTOS, M.T.M., BEFI-LOPES, D.M. Vocabulário, consciência fonológica e nomeação rápida: contribuições para a ortografia e elaboração escrita. Soc Bras Fonoaudiol. 2012; 24(3): 269-75.

SANTOS, M.T.M.; NAVAS, A.L.G.P. Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática. Barueri: Manole; 2002.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS: E O MUNDO DOS CONTOS DE FADAS

JEUZEMBERG NUNES DA SILVA

RESUMO:

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre a relevância dos Contos de Fadas na formação de leitores, pois, a leitura é indispensável na formação do cidadão inserido na sociedade. A leitura de contos estimula a imaginação e a criatividade das crianças, ampliando o seu campo de conhecimento e possibilitando infinitas informações para o seu crescimento pessoal. Por isso, existe a necessidade de buscar subsídios que estejam em ligação direta com o interesse das crianças, adquirindo o gosto pela leitura desde cedo. Ainda em se tratando dos Contos de Fadas, é a partir da sua utilização em sala de aula que se pode contribuir com as crianças da Educação Infantil, para se tornarem futuros leitores. A leitura não deve ser uma atividade realizada apenas em sala, mas deve ser incentivada em casa, pois, é formadora do conhecimento e deve ser trabalhada pelos educadores através das diversas modalidades de contação de histórias. Além disso, é de suma importância investir em projetos e pesquisas que desenvolvam a criatividade e estimulem nas crianças desde os primeiros anos de vida o gosto pela leitura. Desta forma, a leitura é capaz de encantar o leitor, informar, conscientizar e por esses motivos deve ser valorizada em casa, no ambiente escolar e na sociedade em geral.

Palavras-chave: Educação Infantil. Contos de Fadas. Gêneros Textuais.

1 INTRODUÇÃO

Os docentes precisam ter em mente a importância que a leitura tem para o desenvolvimento das mesmas, refletindo assim sobre suas práticas pedagógicas, pois, na Educação Infantil é importantíssimo fazer a mediação entre a criança e o mundo literário. Ainda, é preciso ter consciência de que as crianças dependem do seu trabalho e que o uso da literatura oportuniza aprendizagem significativa.

No caso da leitura de contos de fadas, a aprendizagem se torna ainda mais efetiva, pois, apesar de muitos contos usarem a imaginação, os mesmos apresentam a capacidade de desenvolver outras habilidades junto as crianças.

O presente artigo discute a respeito da utilização dos Contos de Fadas como instrumento fundamental na formação de futuros leitores na Educação Infantil.

Justifica-se o seu uso pelo fato de que um novo mundo se descortina frente às crianças, auxiliando-os em seu desenvolvimento e proporcionando-lhes o primeiro contato com as letras e a literatura

de modo a incentivar o gosto pela leitura.

E ainda, pelo fato de se conhecer a importância do desenvolvimento pelo gosto e hábito da leitura, uma vez que no caso do Brasil existem muitas desigualdades inclusive no campo educacional, onde muitas crianças não tem sequer acesso a livros.

Os contos estimulam a imaginação e a criatividade possibilitando às crianças a compreensão de vários fatos que elas não conseguem entender. Representados por príncipes, fadas, monstros, lobos e bruxas apavorantes, divididos entre o bem e o mal, os contos encantam as crianças e os adultos desde sua criação até os dias atuais.

Sendo assim, o objetivo do presente artigo é o de compreender a influência dos contos de fadas na formação de leitores, assim como, suas contribuições para o desenvolvimento das competências leitora e escritora no futuro.

Para isso, foi utilizado revisão bibliográfica da literatura a fim de discutir sobre a perspectiva de diferentes autores sobre o tema em questão.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTOS DE FADAS: BREVE HISTÓRICO

Os contos de fadas foram criados inicialmente para relatar fatos da vida de camponeses, trazendo aventuras e conflitos que serviam como entretenimento para passar o tempo ao redor das fogueiras. Quanto ao conceito de Conto de Fadas temse que:

Desde sempre o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, de maneira simbólica ou realista, direta ou indiretamente, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, seja relacionada aos deuses, seja limitada aos próprios homens (COELHO, 1998, p.10).

A origem dos contos está relacionada as inúmeras mudanças sofridas pela sociedade nos Séculos XVII e XVIII, época marcada pela burguesia, o que projetava nas histórias, os valores e a ideologia desta classe. Além disso, o gosto de contar histórias faz parte da vida do ser humano desde o momento em que sentiu necessidade de relatar aos outros suas experiências. A partir da ascensão da burguesia, a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura e passou a ganhar olhares mais específicos para sua faixa etária (BETTELHEIM, 1996).

Pode-se definir os Contos de Fadas como gêneros literários compostos pelos mais variados significados e que podem ser explorados em seus mais variados aspectos, com personagens marcantes e diferentes e sugerindo soluções para lidar com problemas psicológicos. Enfim pode-se dizer que são histórias simples, claras, com a capacidade de compreender a complexidade do pensamento infantil, estimulando as crianças a leitura e a imaginação, adentrando no mundo da magia, sem se sentirem inferiores:

Os contos infantis, apesar de apresentarem características fantásticas, mostram comportamentos humanos, situações reais dentro de um irrealismo estético-recreativo – as fadas têm qualidades humanas e os animais se expressam por meio de palavras. As fadas simbolizam

a beleza, cultivam emoções positivas, são otimistas e voltadas para o bem-estar de todos os seres vivos. Análises do mundo fabuloso podem ser ricas para as brincadeiras, incluindo vários conceitos como bem e mal, o certo e o errado, a justiça, a felicidade, entre outros abordados pelos livros (VASCONCELLOS, 2008, p. 13).

Coelho compre os contos dividindo-os em duas questões: os Contos de Fadas e os Contos Maravilhosos distinguindo ambos: "... formas narrativas maravilhosas surgidas de fontes distintas, dando expressão a problemáticas bem diferentes, mas pelo fato de pertencer ao mundo do maravilhoso acabaram identificadas entre si como formas iguais" (COELHO, 2003, p. 11).

Assim, os Contos de Fadas conhecido atualmente tiveram origem na França na corte do rei Luís XIV através de Charles Perrault, inicialmente escritos para os adultos com personagens como reis, rainhas, fadas, gênios, anões, objetos mágicos, etc.

2.2 CONTOS MARAVILHOSOS E SEUS PRINCIPAIS AUTORES

Os Contos Maravilhosos originaram-se dos contos orientais nos quais se destacam a parte material, sensorial e ética dos humanos abordando assuntos como as suas necessidades básicas: comida, desejo sexual e poder.

De acordo com vários estudiosos os Contos Maravilhosos envolvem uma problemática social ligada à vida prática e concreta. Trata-se do desejo de auto realização do herói ou anti-herói no âmbito socioeconômico, através da conquista de bens, riqueza, poder material, etc. A miséria e a necessidade de sobrevivência é o ponto de partida para essas aventuras.

Perrault, acadêmico erudito francês, foi autor de vários livros para adultos, tornando-se célebre e imortal por seu único volume de contos voltados para as crianças. Ele escreveu sobre histórias relacionadas a seu povo, trazendo o que tivessem de cruel, de moral e ao mesmo tempo poético. Muitos de seus contos foram também recontados pelos irmãos Grimm, após mais de um século, mas, com menos qualidade literária:

Os contos de Perrault são apenas fragmentos e documentos dessa história poética que todos os povos possuem, mas que não foi escrita... Mistura a criação popular à sua imaginação de escritor, dando detalhes e minúcias reais nos contos encontráveis e características de sua época. São obras primas (JESUALDO apud ABRAMOVICH, 1995, s/p.).

Jacob e Wilhelm, conhecidos como irmãos Grimm, eram pesquisadores que viajavam por toda a Alemanha conversando com a população a fim de conhecer suas lendas e linguagens, recolhendo farto material que transcreviam à noite. Não pretendiam escrever para crianças, tanto é que seu primeiro livro não se destinava a elas. Somente em 1815 que os irmãos demonstraram preocupação, utilizando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular, a fantasia e o poético ao escrevê-los (PAULA, 2012).

Andersen é outro escritor que transcreveu contos envolvendo a sua própria infância. Jesualdo (apud ABRAMO-

VICH, 1995, s/p.), relata que: “Nele o maravilhoso é a própria alma e seu mundo inteiro, seu mundo vivo, produto de sua própria vida. É o poeta da infância”.

As suas obras mais conhecidas foram os Contos da Mamãe Gansa; A Bela Adormecida; O Gato de Botas; Cinderela; Chapeuzinho Vermelho, O Patinho Feio, entre outros.

No Brasil, somente entre Séculos XIX e XX é que surgiram obras nacionais a partir dos textos de Monteiro Lobato. Isso foi de suma importância para a literatura infantil, pois começou-se a consumir bens culturais. Atualmente tem-se diversos autores produzindo livros infantis, com grande de variedade de temas e com qualidade para serem trabalhados com as crianças (BETTELHEIM, 1996).

Por isso, pais e educadores devem criar situações para que as crianças ouçam histórias e por meio da oralidade tomem contato com os textos, pois, ouvir também é uma forma de ler. A leitura ou contação de histórias é uma condição fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora por parte dos educandos:

A audição é um dos primeiros sentidos a se desenvolver no homem (...) como essa capacidade de ouvir é, em geral, mais avançada do que suas habilidades de leitura (...) quando se lê para a criança estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima do seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita (AMARILHA, 1997, p.56).

Assim, o universo dos contos de fadas proporciona as crianças se conhecerem emocionalmente. Esses contos conduzem os pequenos ao pensamento crítico ajudando-os a enfrentarem os seus próprios desafios.

2.3 A UTILIZAÇÃO DOS CONTOS NAS ESCOLAS

Trabalhar os Contos de Fadas na escola é uma atividade prazerosa para todos os envolvidos nesse processo, pois, é um tema de grande aceitação entre as crianças. A contação de histórias é um dos mais antigos meios de interação humana para transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia desenvolvendo também valores morais, disciplinares e o interesse pela leitura.

Ouvir histórias estimula o pensar, o encenar, o imaginar, o brincar, o escrever, o querer ouvir novamente. Afinal, tudo pode acontecer a partir da leitura de um texto (ABRAMOVICH, 1995).

A contação de histórias pode contribuir ainda para a compreensão dos significados do mundo das crianças ajudando-as na aprendizagem, caracterizando-se pela descontração, alegria e atenção que pode desenvolver o educando através do lúdico:

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 harmoniza com sua ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua

personalidade e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1996, p.13).

Para o pesquisador, utilizar esse tipo de metodologia proporciona as crianças uma atividade lúdica prazerosa, além de desenvolver a leitura e posteriormente à escrita.

É importante que os docentes utilizem a prática de contar histórias principalmente na Educação Infantil, pois apesar de não serem capazes ainda de dominar a escrita, são capazes de compreender a linguagem oral, as imagens e os gestos (BASTOS, 2015).

A criança se desenvolve através de estímulos exteriores e a contação de histórias possibilita esta interação auxiliando-a a diferenciar o real do imaginário:

Se é importante para o bebê ouvir a voz amada e para a criança pequenina escutar uma narrativa curta, simples, repetitiva, cheia de humor e calidez (numa relação a dois, para a criança da pré-escola ouvir histórias também é fundamental (agora numa relação a muitos: um adulto e várias crianças) (ABRAMOVICH, 1995, p.22).

Ainda segundo o autor, ao ler histórias para crianças pode-se proporcionar sorrisos, risos, gargalhadas através das situações vividas pelos personagens, com a ideia central do conto ou com o jeito de escrever de determinado autor e poder ser um pouco cúmplice desse momento de divertimento das crianças.

Para contar histórias, o docente pode se utilizar de diferentes estratégias para desenvolver a leitura a partir do conto, fazendo que as crianças participem desse processo de ensino e aprendizagem.

Ou seja:

Para contar uma história seja qual for é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acero das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz (ABRAMOVICH, 1995, p. 18).

Ou seja, o docente precisa conhecer o interesse do ouvinte e proporcionar histórias adequadas à idade do grupo em questão:

Deve ser proporcionado para cada faixa etária na educação infantil. Ela classifica as crianças de até 3 anos estão na fase pré–mágica, em que deve ser enfatizado histórias de bichinhos, brinquedos, objetos e seres da natureza. Dos 3 a 6 anos, as crianças se encontram na fase mágica, neste período deve ser trabalhado histórias acumulativas e com repetição; contos de fadas; ela relata que em primeiro momento as crianças preferem histórias curtas, depois optam por enredos mais longos. Para a autora, ambas as fases devem conter um enredo simples, vivo e atraente (COELHO, 2003, s/p.).

O autor discute que a arte de contar histórias é um momento fundamental

para a rotina das crianças tendo em vista que os primeiros anos de vida são aqueles em que o indivíduo se desenvolve de forma acelerada, aperfeiçoando a percepção, a atenção, o pensamento, a comunicação e a memória.

Ao narrar os contos, o docente não deve perder a essência da história procurando trabalhar a emoção e a imaginação das crianças. Para isto, durante a escolha é fundamental pensar em livros de qualidade que serão lidos para elas pensando em seu desenvolvimento e na formação aprofundando assim, seus conhecimentos.

O momento de contar e ler histórias são oportunidades preciosas para que as crianças estimulem a imaginação e apresentem as mais diversas emoções e situações que a criança pode ou poderá vivenciar (BASTOS, 2015).

Desta forma, a história precisa ser interpretada pelo educador como algo real e vivenciado por eles para poder chamar a atenção das crianças. Além disso, o educador pode ficar sentado no chão ou na cadeira desde que fique na altura das crianças para olhá-las nos olhos, aproximando-se ainda mais dos pequenos.

Assim: "que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começar "Era uma vez" ... (ABROMOVICH, 1995, p. 22).

O contato com a leitura pode e deve extinguir o fracasso escolar. As crianças com acesso ao ambiente letrado tem maior interesse pela leitura, por isso, o docente que utiliza livros com seus educandos aguça neles o gosto pela leitura gerando um interesse maior em ouvir histórias e futuramente lê-las.

Outra situação a ser destacada é a de que é adequado que o docente saiba que a história não pode ser contada de qualquer jeito para as crianças, ou seja, sem ser planejada, pois, deve ser contada com segurança e naturalidade, observando-se as diversas características dos elementos que a compõe. É preciso criar um clima, saber pausar na hora certa e dar um tempo para as crianças compreenderem o que ouvem (PAÇO, 2009).

Ao ouvir histórias pode-se sentir também emoções, como a tristeza, a raiva, a irritação, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras, vivenciando mesmo que na imaginação tudo que as narrativas provocam em quem as ouve com amplitude, e o que cada uma delas fez ou não sentir: "pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário" (ABRAMOVICH,1995, p. 22).

Quanto ao docente, este pode utilizar recursos simples para ajudar na narrativa como imagens, fantoches, desenhos, músicas, entre outros recursos. Independentemente disso é importante a entonação da voz para cada personagem específico despertando o interesse da criança pela leitura. Dramatizar um conto de fadas com fantoches, luvas e máscaras são alguns dos recursos que ajudam a prender mais ainda a atenção das crianças. Esses instrumentos mágicos estimulam as crianças a descobrir as maravilhas dos Contos de Fadas.

Para a formação de futuros leitores é importante desenvolver nas crianças o

compromisso com a leitura, abrangendo escola e família. É importante também que o educador busque livros que ensinem a criança através da ludicidade e que seja introduzida a leitura desde a Educação Infantil, proporcionando assim um contato diário com a literatura.

Ainda, segundo Marafigo (2012), quanto a competência leitora, as crianças vivem em um mundo com letras, palavras, frases e histórias que se complementam. Quando passam a estudar, o docente precisa transformar esse momento em algo mais lúdico, a fim de que elas possam desenvolver o prazer ao escutarem, aprendendo e brincando ao mesmo tempo a fim de enriquecer seu vocabulário tornando o aprendizado mais significativo e agradável.

3. CONCLUSÃO

O presente artigo buscou trazer reflexões sobre a importância da leitura como instrumento na formação do leitor infantil possibilitando o seu desenvolvimento como indivíduo pensante na sociedade, a partir dos Contos de Fadas.

A leitura contribui para que a criança cresça, aprenda a se expressar, a pensar e a questionar o seu papel na sociedade. É de grande importância que a criança ouça muitas histórias e leia diversos gêneros literários, pois quando lê dialoga consigo mesma se desenvolvendo intelectualmente, facilitando sua vida na escola, no trabalho e na vida.

A literatura infantil como instrumento facilitador na formação de futuros leitores durante a Educação Infantil, incentivando as crianças desde esse momento importante a adquirirem o gosto e o prazer pela leitura possibilitando a aquisição de conhecimentos, desenvolvendo e externalizando sentimentos e ainda encontrando possíveis soluções para conflitos, principalmente em se tratando dos contos de fadas.

No caso dos Contos de Fadas, esse gênero literário contribui para o desenvolvimento psicológico da criança, fazendo com que ela imagine, sonhe, pense e participe, lidando inclusive com os próprios conflitos. Os personagens dramatizam situações do cotidiano e relações interpessoais, através de conflitos que serão solucionados a longo da história. Desta forma, contribui para a ampliação do repertório infantil, geralmente com enredos que retratam formas diferentes de ser, agir e pensar.

Portanto, que a literatura infantil possibilita inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças no intuito de incentivar o gosto pela leitura, além de facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Para que isso ocorra, as crianças devem ser estimuladas a ter interesse pelos livros treinando assim a linguagem. Esse estímulo torna-se fundamental uma vez que isto ocorra, a criança desperta o interesse pela leitura e pratica maior assiduidade à narrativa de histórias. Desta forma, a escola deve dar continuidade ao trabalho iniciado em casa, ampliando o contato com a literatura ao longo da Educação Infantil, oportunizando para aquelas crianças que ainda não tiveram a oportunidade dentro de casa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil - Gostosuras e Bobices. 5ª edição. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

AMARILHA, M. Estão Mortas as fadas?. Literatura infantil e prática pedagógica. 9ª edição, 1997. Petrópolis RJ: Editora Vozes.

BASTOS, G.M. A importância dos contos de fadas na educação infantil. Brasília: UnB. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2015.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos contos de fadas. 11º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

COELHO, N.N. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003.

MARAFIGO, E.C. A importância da Literatura Infantil na formação de uma sociedade de leitores. Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí. Artigo Científico apresentado ao curso de Pós-Graduação, 13 p., São Joaquim, 2012.

PAULA, L.D.M. O professor PDE e os desafios da escola pública paranense 2010. CONTO DE FADAS: ONTEM, HOJE, SEMPRE... Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pd e/2010/2010_unioeste_port_artigo_leni_dias_mendonca_de_paula.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

PAÇO, G.M.A. O encantamento da Literatura Infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Mesquita, 2009. Disponível em: < file:///C:/Users/Sandro/Documents/TCC%205º%20PERIODO/Dissertação%20de%20 mestrado/Monografia%20de%20Pós%20graduação/Monografia%20Pos.pdf> Acesso em: 05 mar. 2022.

VASCONCELLOS, L.A. Brincando com histórias infantis. 2. ed. Santo André: ESETec, 2008

A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

JOSÉ ROGERIO PAULO

RESUMO

O artigo, vem salientar a importância de procurarmos formas para resgatar a alfabetização de crianças que foram muito prejudicadas com o enfrentamento da pandemia que se acometeu no mundo todo. Milhares de crianças e adolescentes fora da escola, várias famílias sem nenhum acesso à internet e as escolas que por um tempo se manteve fechada por medida de segurança. O tratamento educacional muda e onde devia-se ensinar, professores se movem a aprender um método inovador para suprir a necessidade e carência de alunos que, nem sequer sabiam o que era ler e escrever. Com a alfabetização comprometida, planos e estratégias foram mudadas, já que o que se sabe o individuo alfabetizado e letrado se prepara para compreensão cidadã, que o torna apto para o agir e refletir livremente, podendo ele por sua responsabilidade construir e formar opiniões concernente com os demais. Com isso entender a importância de se formar um individuo alfabetizado e letrado, alfabetizado para ser capaz de ler e escrever em busca de uma

melhoria pessoal e letrado podendo ter uma leitura de mundo onde sua existência faça a diferença em vários sentidos. Houve a mobilização das famílias, mas nada que substituísse a capacidade e habilidade dos professores, que estão adaptados enquanto profissionais a ensinar. Além de tudo, é importante ter em mente que o processo de alfabetização se dá na influência mútua entre os colegas e a intervenção do professor. Com certeza nesse processo de alfabetização haverá perdas naturais, pois, cada criança tem seu ritmo de aprendizagem, mas com pessoas comprometidas com seu trabalho, a vontade de superação torna-se um ponto crucial para essa tarefa.

Palavras Chaves: Alfabetização, aprendizagem, professores, escola, pandemia.

INTRODUÇÃO:

O artigo apresentado tem como objetivo chamar a atenção acerca da necessidade de adequações do ensino e educação brasileira. Com o início da pandemia do novo Coronavírus (COVID-19), houve a necessidade do fechamento das escolas, como também de muitos locais e atividades nomeadas como não essenciais. Porém as atividades escolares por mais que tivessem essa denominação acarretou uma defasagem intelectual infantil imensurável.

Uma alternativa dada pelo governo era que excepcionalmente para a ocasião pandêmica e para que não houvesse tanta perda dessas crianças em relação à aprendizagem, fizesse valer o ensino remoto e/ou ensino híbrido para que essa situação emergencial fosse sanada no momento.

O nome dado as atividades escolares à distância é (EAD) educação à distância, ensino adotado para suprir o período em que não se permitiam o processo de educação presencial. As escolas viram-se obrigadas a paralisarem suas atividades e fecharem as portas, contudo não deixaram de realizar o seu compromisso com a comunidade educacional, mesmo sem o ensino presencial, elas continuaram a desenvolver as atividades sem interrupção, pois os professores sabiam da importância da alfabetização principalmente nas salas do ensino fundamental I.

As aulas remotas voltadas a atender as necessidades dos alunos, denotou um esforço grande por parte dos docentes e gestores escolares, organizar e juntos planejarem uma melhor forma de transmitir o conteúdo ensinado não foi uma tarefa das mais fáceis, para todos os envolvidos. Com ações intuitivas, proativas e muitas vezes feitas no improviso para atender em tão pouco tempo essa situação e desenvolver uma adaptação de professores e principalmente dos alunos e familiares fez-se indispensável.

Um grande desafio para professores e população mundial o enfrentamento dessa pandemia que acabou vitimando milhares de pessoas e desconstruindo vidas através do desemprego e da falta da educação primaria. Vidas mudadas do dia para a noite. Um turbilhão de sentimentos e emoções que levaram muitos a não quererem sair de suas casas. O medo tomou conta de pais e filhos, a escola não ficou isenta disso.

O TRABALHO REMOTO E A ALFABE-

TIZAÇÃO.

Nas escolas, principalmente nas públicas, foi um desafio que ganhou dimensão para discussões entre os diversos argumentos sociais, econômicos e emocionais dos estudantes e professores. Dar sequência ao trabalho, por meios digitais e com qualidade se tornou um ponto de reflexão para se pensar em planejamento de atividades contemplativas em todos os níveis do ensino.

E foi com a Covid-19 que se pode perceber ainda mais a desigualdade educacional e as condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil das classes consideradas mais pobres ou seja, com menos recursos. Pode-se perceber que, as crianças com idade de alfabetização tiveram muito mais dificuldades, tornando a situação muito mais complicada.

A falta de estímulo, de acompanhamento e escassez na avaliação e intermediação de um profissional competente, causou uma desaceleração e como não dizer, um atraso no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura dos pequenos educandos, bem como freou a caminhada de muitos estudantes que possuíam dificuldades na aprendizagem.

Ao se depararem com o isolamento social, a mobilização de gestores e educadores para atender a grande massa estudantil e garantir o acesso a uma educação no mínimo de qualidade, teve que contar com a ajuda de pais e responsáveis para orientar e supervisionar seus filhos, sendo que muitos não detêm o conhecimento nem para si próprios. Uma dificuldade, que se tornou gritante nas casas dos mais necessitados.

Em se tratando de alfabetização pode-se dizer ser ela um termo de uso frequente e de fácil aceitação e completude, para muitos estudiosos e pesquisadores seria ela um senso comum em meio a educação. Já para Albuquerque em seu entender:

Definir o termo “alfabetização” parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar. Qualquer pessoa responderia que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever (2007, p.11).

Porém deve-se enfatizar que alfabetizar não é apenas o ato de ensinar e aprender a escrever e ler, mas sim um ato de responsabilidade e respeito ao próximo como um ser apto ao pensamento e a transmissão dele.

Paulo Freire (1989, p. 72), cita que:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende.

Compreender que, na sociedade letrada onde se vive a alfabetização tornouse essencial na vida das pessoas, sendo cada vez mais transformada e experienciada de forma mais abrangente e significativa e de uma maneira mais aprazível possível, o que torna os mais diversos desafios enfrentados pelos docentes alfabetizadores muito maiores.

Foi com o momento de suspensão das aulas presenciais e a aquisição das aulas remotas que o ensino se tornou mais complexo para esses professores que, tinham como desafio alfabetizar crianças

sem o conhecimento muitas vezes de suas necessidades e dificuldades de aprendizagem.

O desafio maior na escola publica era trabalhar a conjuntura social, econômica e emocional de professores e alunos, para a continuação do trabalho, por meios digitais e impressos, onde a participação da comunidade educacional se fez fundamental.

O DESAFIO DA EDUCAÇÃO REMOTA NA ALFABETIZAÇÃO.

Deve-se entender que, alfabetização é a assimilação do sistema de escrita, quer dizer, é a aprendizagem junto ao emprego do alfabeto. É com a aprendizagem do alfabeto que o aluno começa sua trajetória no mundo da leitura e escrita, vive experiencias ímpar que só a leitura é capaz de oferecer. Com a leitura e a escrita o aluno é introduzido em diversas aplicações sociais e o faz ter uma visão de mundo de forma eficaz e permanecer e viver com autonomia. É Soares que nos esclarece um pouco mais sobre o termo alfabetização:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (SOARES, 2005, p.24)

A aprendizagem do sistema ortográfico alfabético é uma metodologia que passa por várias fases, não acontecendo de maneira fora de contexto e nem de maneira abrupta, exigindo determinação e paciência por parte dos educadores e alunos que, ao iniciar a ação do aprender e conhecer o processo de escrita alfabética, acaba por descobrir um sistema notacional complexo.

Para que essa aprendizagem aconteça é necessário que, professores e alunos tenham uma aproximação onde os alunos trazem suas bagagens de aprendizados e vivencias distintas, sua cultura e realidade de vida, para que com o compartilhamento dessas informações seja significativa.

Paulo Freire em Educação como Prática da Liberdade (1983, p.111), com relação a aprendizagem e a alfabetização afirma que:

Implica não em uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial [...], mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto. Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo–lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetize.

Alfabetizar é um processo de aprendizagem muito difícil e complexo trazendo desafios a comunidade educacional e se tornou ainda mais grave com o quadro de distanciamento social que acometeu o País inteiro no início de 2020.

Porém não se pode esquecer que:

A educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998).

Com a urgência em se criar medidas socioeducacionais e para tentar sanar os problemas gerados pela precariedade de muitas famílias, uma opção foi buscar alternativas digitais e impressas para que alunos principalmente das series/ anos iniciais pudessem acompanhar aulas e lições de forma remota. Plataformas foram criadas, distribuiu-se tablets com internet para o uso em aula para os alunos, gestores e educadores se desdobraram para aprender e ensinar algo totalmente novo em suas rotinas. Material impresso foi distribuído para muitos que não conseguiam de maneira nenhuma se conectar com a escola.

Porém as aulas remotas tornam o ensino mais complexo, principalmente com aqueles que estão em idade de serem alfabetizados, devido à distância e a falta de recursos, professores usando meios alternativos para que se pudesse alcançar o maior número de estudantes. Dessa maneira, reconhecer que a alfabetização não é um método fácil nem tão pouco se for efetuado à distância, mas uma nova realidade a ser alcançada com as aulas online/remotas feitas com acesso à internet. Uma surpresa para professores e alunos da educação básica inicial, mais um desafio incluído na experiencia de vida desses heróis na educação e da educação.

Investir em equipamentos eletrônicos, digitais e softwares se fez necessário para proporcionar aos estudantes um local virtual agradável e seguro e a tática metodológica principal foi o desenrolar do ensino aprendizagem das plataformas digitais de uma forma atraente que desse a sensação de totalidade, sem esquecerse do que eles traziam de vivência interna.

O TRABALHO COM A ALFABETIZAÇÃO DIGITAL.

O assunto alfabetização digital tem se tornado um grande desafio no processo de alfabetização em todas as instituições educacionais do país. Romão (2008, p.136), acredita que – “sem a aprendizagem e a prática da leitura fundamental, continuaremos desmobilizados para o que acontece diante dos olhos.

Capazes de olhar, mas incapazes de ver”.

A escassez da alfabetização tradicional como a digital deixa uma lacuna naqueles que não estão inseridos e adaptados a esse estudo e convívio. Mercado, (2007, p.3) discursa:

Os alunos apresentam, durante seu processo de estudo inicial, dificuldades de tempo, de organização e planejamento sobre quando e como estudar, além da confusão sobre as condições e demandas das tarefas de aprendizagem, já que reconhecem que se trata de uma experiência de aprendizagem nova diante da qual não sabem como atuar.

Entender que, os recursos didáticos pedagógicos e as tecnologias estão inseridas direta e/ou indiretamente em todas

as etapas do ensino de todos desde o início da vida estudantil e demonstrar uma estratégia de educação digital torna – se primordial, devido à emergência da valorização na qualidade do ensino – aprendizagem que está sendo oferecido ao estudante em questão. Na opinião de Coscarelli & Ribeiro, (2014, p.31):

A escola precisa encarar seu papel, não mais apenas de transmissora de saber, mas de ambiente de construção de conhecimento. Os alunos precisam saber aprender, saber onde encontrar as informações de que precisam e ter autonomia para lidar com estas informações, avaliando, questionando e aplicando aquelas que julgarem úteis e pertinentes.

Assim sendo, determinar que tipo de sociedade e pessoas deseja – se formar cabe aos docentes e gestores estarem buscando, como estruturar o ensino e a maneira de ensinar, em que se apoiar teoricamente e didaticamente. Compreender que não basta ter materiais de última geração se não houver a consciência de um planejamento adequado, de forma interdisciplinar e direcionado a uma educação libertadora e motivadora em formar sujeitos críticos, participativos e com autonomia para resolver seus próprios dilemas. Martí, (1992, p.11) destaca:

Uma reflexão sobre a utilização dos computadores na educação necessita fundar-se em uma teoria (ou em uma série de princípios teóricos psicoeducativos) sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A maneira de utilizar os computadores na prática educativa pode ser muito diferente segundo a concepção que se tenha de ensino e de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível entender que, as atividades executadas dentro e fora da sala de aula tenham um planejamento adequado para dar continuidade ao processo de alfabetização, como também a alfabetização digital e tecnológico tornou-se indispensável, como definem Rodrigues & Araújo (2007, p.3) onde relatam que as tecnologias digitais permitem pensar-se de outra forma e que a inovação no processo de alfabetização está na oportunidade dada ao estudante em navegar num universo diferente, interessante e interativo. As autoras esclarecem ainda que este exercício pedagógico faz com que o educando se entenda como sujeito de sua aprendizagem. Porém, afirmam ser um desafio inserido na escola e aos professores, não deixa de trazer dúvidas crescentes pois, ambos apresentam dificuldades em "[...] juntar imagens, sons, conceitos, permitir interatividade, trabalhar a aprendizagem de forma lúdica, dinâmica, criativa, algo que é possibilitado pelo uso das novas tecnologias no campo da educação".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Sílabas, sim! Método silábico, não! In. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas / organização: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Artur Gomes de Morais. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: aspectos so-

ciais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO. Donaldo. Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARTÍ, Eduardo. Aprender com ordenadores em la escuela. Coleção Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori – Universitat de Barcelona, 1992.

MERCADO, L.P.L – Dificuldades na educação à distância online. Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, abr. 2007. Disponível em: Acesso em: 14 de outubro de 2018.

ROMÃO, Eliana. Cultura escolar e cultura digital: aproximações suspeitosas de uma aliança esquecida. In: PONTES, Altem Nascimento; PONTES, Aldo (Org.). Pesquisa e prática docente sobre educação e comunicação. Belém: EDUEPA, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caderno do professor / Magda

Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte:Ceale/FaE/UFMG, 2005

Acesso à internet.

RODRIGUES, Sandra H.; ARAÚJO, Verônica. Alfabetização na era digital: olhos e ouvidos imaginários. Ano 2007. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/426200732202PM.pdf. Acesso em 10 de julho de 2020

A ARTE DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JOYCE RECCO FORNI

RESUMO

O objetivo desta monografia é relatar um pouco sobre a linguagem da dança enquanto recorte da proposta de formação continuada baseada na necessidade do trabalho com as múltiplas linguagens numa Escola de Educação Infantil, localizada na periferia de Guarulhos, evidenciar o papel do coordenador pedagógico como elemento fundamental na formação continuada dos educadores na escola e ressaltar a importância das horas-atividades formativas dentro do horário de trabalho do professor e pensar a dança, enquanto prática educativa potente e importante no cotidiano e não apenas de forma mecânica para datas comemorativas.

Palavras Chave: Educação, Educação Infantil, dança, formação continuada, movimento.

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende mostrar uma proposta de trabalho de coordenação pedagógica numa escola de educação infantil, as horas-atividades nas escolas da prefeitura de Guarulhos são um espaço diário dedicado à troca de saberes/experiências e sugestões onde os educadores se conscientizam de que podemos aprender com as outras pessoas e socializar atividades ou propostas de trabalho. A principal função desse espaço é à formação continuada dos professores. A dança, enquanto linguagem da arte, foi pensada

e repensada enquanto prática educativa potente e importante no cotidiano e não apenas uma forma mecânica e ensaiada para datas comemorativas.

O Trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho o professor coordenador está favorecendo a tomada consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. Ao estimular o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor – coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2007: 9)

A etapa inicial da criação de um plano de formação é o diagnóstico da realidade da escola. O coordenador pedagógico é o responsável por esse processo, ele deve apresentar os desafios que a escola e os alunos enfrentam e traçar prioridades.

A falta de arte – todas as linguagens – numa escola de educação Infantil é realmente preocupante, por isso o plano de trabalho de formação continuada há um ano é baseado em artes, apesar das evidentes melhoras o trabalho ficou mais focado nas artes visuais, pensando em sensibilizar um pouco o grupo sobre a importância da linguagem corporal, o tema foi levado à discussão nas horas-atividades em meio à proposta de formação continuada baseada na importância das múltiplas linguagens na Educação Infantil.

A escola de educação infantil deve possibilitar à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: imaginativa, lúdica, estética, afetiva, motora, cognitiva, social, criativa, expressiva e lingüística, isso significa considerar que essas instituições devem apresentar-se como locais de aprendizagens e trocas a partir de diversas linguagens. A proposta curricular para a Educação Infantil da cidade já aponta para essa questão:

Toda pessoa se desenvolve de forma integral. A dimensão física e corpórea está diretamente integrada às dimensões psicológicas, emocionais, afetivas, cognitivas, relacionais e culturais. Isso significa que não é possível deixar de lado nenhuma das necessidades e interesses de aprendizagem e desenvolvimento. É necessário ampliar as oportunidades de experimentação do mundo a partir do movimento, das relações afetivas, da expressividade pelas diversas linguagens da cultura, pois todo esse processo levará à formação de potencialidades cerebrais e corporais que apoiarão aprendizagens futuras. É importante lembrar aqui a grande plasticidade do cérebro do ser humano e, principalmente, da criança, considerando-se para seu adequado desenvolvimento: as múltiplas linguagens, a expressão das emoções e dos afetos, a cultura, o faz-de-conta e as oportunidades de experimentação e exploração no tempo e no espaço. (QSN, 2009: 20)

Contudo, mesmo tendo superado

as concepções de aprendizagem que fragmentam cabeça/corpo e cognição/afeto, encontramos em muitas escolas currículos baseados nas famosas datas comemorativas, em desenhos mimeografados e que importam procedimentos da educação tradicional das séries iniciais da Educação Fundamental, que priorizam a repetição, a cópia e falta de espaço para a criação.

...os ciclos obedecem a este processo de humanização, uma vez que organiza a educação para que ela se adapte às características do desenvolvimento humano, respeitando cada período de formação sem antecipar formas de atividade e aquisições e sem forçar o educando a trabalhar com o conhecimento de formas inadequadas, ou por serem precoces (o que acontece na pré-escola e no primeiro ano da educação fundamental) ou por terem já sido ultrapassadas no processo de desenvolvimento do aluno... (LIMA, 2002)

Esse trabalho pretende mostrar a linguagem do corpo enquanto recorte da proposta de formação continuada realizada, baseada na necessidade do trabalho com as múltiplas linguagens na Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento da criança.

DESENVOLVIMENTO

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DENTRO DO HORÁRIO DE TRABALHO

"Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1983: 39)

A questão da hora-atividade é uma conquista dos trabalhadores em educação e tema que ainda está em debate frente ao governo federal, a formação continuada dentro desse espaço é uma reivindicação histórica dos professores brasileiros.

Assim, conforme evidenciado, os anos de 1980 foram intensamente marcados por mobilizações e debate pedagógico dos educadores em busca de uma identidade profissional, como também pela melhoria da educação e das condições de trabalho. Estas reivindicações subsidiadas pelo pensamento progressista, abriram caminhos para algumas conquistas docentes que só mais tarde vieram a concretizar-se, como por exemplo: à horaatividade para os professores da educação básica, que consiste em período reservado para estudos e demais atividades de apoio a docência, em sua jornada de trabalho. (CZEKALSKI, 2008: 45)

A formação continuada em hora-atividade ainda é um desafio nas escolas brasileiras como mostra um estudo realizado pela Fundação Vitor Civita:

Várias demandas vão parar nas mãos dos coordenadores pedagógicos. O resultado é que atolados em afazeres, muitos acabam não dando conta de sua função prioritária na escola: a formação contínua, em serviço, dos professores. A pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) sobre o tema detectou que 9% reconhecem não cumprir sua missão primordial. Já a maioria que diz exercer esse papel nem sempre o faz bem feito... (Nova Escola, ed. Especial n° 6, 2011)

Na prefeitura de Guarulhos essa

realidade não é muito diferente, embora todas as unidades escolares tenham um coordenador pedagógico, nem sempre eles conseguem cumprir sua função primordial, que é a formação continuada. No caso da escola em questão a demanda de trabalho é bastante grande. A escola atende no ano de 2011 uma média de 800 alunos, com idades que variam de seis meses a seis anos de idade. A unidade escolar em questão está localizada na cidade de Guarulhos, em um bairro periférico do município, e atende crianças carentes provenientes das diversas ocupações irregulares do bairro, sendo a mais significativa o assentamento Anita Garibaldi, conquista do movimento dos trabalhadores sem teto (MTST).

Por se tratar de uma escola localizada na periferia a rotatividade de professores é muito grande, fazendo com que a formação em hora-atividade não tenha uma continuidade de um ano para o outro. As educadoras, em sua maioria, não possuem mais de dois anos no magistério, mesmo recém-formadas essas educadoras evidenciam pouco conhecimento teórico e prático, por isso o tratamento dado a todas as linguagens sempre partiu do teórico para o prático.

A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego. Paulo Freire

Vale esclarecer a configuração desse espaço formativo; são cinco grupos em hora-atividade, cada um possui um número diferente de educadores, essa divisão é feita pela Secretaria de Educação. Os grupos são configurados da seguinte forma:

Período da manhã – Professores de Educação Básica (alunos do 4 e 5 anos)	Horário com alunos 7h às 11h	Horário da formação 11h às 12h	Número de professores 3
Período intermediário – Professores de Educação Básica (alunos do 4 e 5 anos)	Horário com alunos 11h às 15h	Horário da formação 10h às 11h	Número de professores 3
Período da manhã – Professores de Educação Infantil (alunos do 0 à 3 anos)	Horário com alunos 8h às 13h	Horário da formação 13h às 14h	Número de professores 22
Período da tarde – Professores de Educação Infantil (alunos do 0 à 3 anos)	Horário com alunos 13h às 18h	Horário da formação 12h às 13h	Número de professores 21
Período da tarde – Professores de Educação Básica (alunos e 4 e 5 anos)	Horário com alunos 15h às 19h	Horário da formação 14h às 15h	Número de professores 3

As horas-atividades desses professores ocorrem três vezes por semana, sempre às segundas, terças e quintas-feiras. O professor Coordenador é o responsável por esse espaço formativo

3. CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A bailarina

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Não conhece nem dó nem ré mas sabe ficar na ponta do pé.

Não conhece nem mi nem fá Mas inclina o corpo para cá e para lá.

Não conhece nem lá nem si, mas fecha os olhos e sorri.

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar e não fica tonta nem sai do lugar.

Põe no cabelo uma estrela e um véu e diz que caiu do céu.

Esta menina tão pequenina quer ser bailarina.

Mas depois esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças.

Cecília Meireles

3.1 O MOVIMENTO E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O movimento é parte integrante da construção da autonomia e da identidade, as crianças falam com o corpo, é por meio deste que o sujeito estabelece suas primeiras interações com o mundo que a cerca, o conhecimento construído pelas diversas vivências pessoais que estabelece com o outro e com o ambiente deixam marcas, podem ser considerados aprendizados efetivos, incorporados, desta forma podemos dizer que o corpo é um centro de informações, e a linguagem deste diz muitas coisas tanto para nós quanto para aqueles que nos rodeiam. As pessoas pouco conhecem de seu próprio corpo.

O movimento segundo o referencial curricular para a Educação Infantil não é apenas um descolamento da criança no espaço, é um dos modos com que ela constrói suas hipóteses sobre o mundo e se apropria e ressignifica a cultura na qual está inserida.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana... O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998: 16)

Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas como resposta as demandas humanas e o modo de produção vigente, a visão dualística do homem é muito antiga, podemos dizer que é imemorial, e também aparentemente universal. Um dos principais objetivos da educação do movimento na escola do século passado era formar uma geração que suportasse o árduo trabalho, que a sociedade, em crescente processo de industrialização, exigia. Importante era trabalhar, sem se queixar. A Educação Física era considerada uma disciplina prática e estava embasada nas teorias biológicas, como a fisiologia, e a cinesiologia, pautando-se nos princípios filosóficos positivistas. (NEIRA, 2008)

A dicotomia entre corpo e mente perdura até hoje, em diversas áreas científicas e diversos espaços. A escola é um destes espaços. Ainda é possível encontrar escolas onde apenas o cognitivo é priorizado, essa dicotimização sempre desprivilegia aquilo que fazemos com o corpo, tornando-o menos especial. A concepção da estrutura escolar está na contramão, pois busca tolher, as vezes exterminar, a fonte da auto expressão, emoções, alegrias, e movimentos fora de contexto são desprezados e, dependendo do caso, até reprimidos, é muito comum que, visando um ambiente de “ordem” algumas práticas educativas procurem suprimir os movimentos, impondo às crianças rígidas restrições, longos momentos de espera, onde qualquer mudança de posição pode ser caracterizado como desordem ou indisciplina. O mobiliário, as metodologias de ensino também podem ser outros fatores limitantes de movimentos, auxiliando na perversa tarefa de fragmentar em vários pedaços o conhecimento deixando-o sem sentido e atrativos.

Vygotsky amplia a discussão sobre a emoção, ao colocar a arte como técnica social da emoção. Se a emoção é parte da

atividade de aprender, do desenvolvimento da inteligência, então, a arte vai entrar neste processo com uma característica totalmente diversa do que se vê habitualmente, isto é, não mais como atividade complementar. (LIMA2002)

A criatividade humana é estrutural de nossa espécie, tanto o humano adulto como a criança buscam a mesma fonte, é resultante do desejo de prazer e de auto-expressão.

Assim relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa.

(MARQUES, 2003: 40)

3.2 A ARTE DO MOVIMENTO

A dança é uma das linguagens artísticas, ela se utiliza do movimento para traduzir formas de pensar e interagir com o mundo, estando, desta forma, ligada as capacidades criativas do sujeito. A arte da dança faz parte das culturas humanas, podendo ser classificada como atividade inerente ao homem, as atividades de dança na escola podem desenvolver no educando a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um entendimento de como seu corpo funciona, a dança é uma forma de integração e expressão tanto individual como coletiva.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. (BRASIL, 1998: 29)

A escola, ainda, prioriza muito algumas linguagens em detrimento de outras, sendo a linguagem da dança uma das mais esquecidas nas rotinas escolares dos professores.

O senso comum atribuiu somente às escolas formais a tarefa de ensinar e aprender a ler – restringindo, na maioria das vezes, o ato de ler à linguagem verbal (e mesmo assim, limitadamente). A escola, mesmo sendo entendida pelo senso comum como o “lugar de aprender a ler” estende esse senso comum ao julgar dispensável o ensino da dança como linguagem, o ensino da dança como uma possibilidade de ampliar o ato de ler as próprias danças e o mundo. (MARQUES, 2010: 34)

Infelizmente a concepção da arte da dança na escola esteve ligada, na maioria dos casos, a apresentações para a celebração das datas comemorativas. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar veiculada apenas pela marcação e definição de coreografias simples pelos professores.

O senso comum há muitos anos decretou que o aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, à reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos necessários para alcançar esses objetivos. Essa concepção de ensino e aprendizagem de dança se assemelha à concepção instrumentalizadora do ato de ler há décadas discutida e criticada por estudiosos da linguagem: essa é uma concepção mecânica do conhecimento da

dança aliada a uma visão extremamente funcional da vida. (MARQUES, 2010: 34)

Muitos professores sabem da importância da linguagem da dança no currículo, mas por falta de conhecimento ou professores especialistas, relegam este trabalho apenas a apresentações, não percebem que por meio das aulas de dança as crianças desenvolvem outras leituras de mundo, pois ler não é apenas decodificar letras.

...o resultado [das danças criadas pelos alunos] não serão notáveis obras de arte ou produtos exemplares, mas seja qual for a dança, deverá ser executada com uma plena participação interna e com clareza de formas. O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo o que se deseja (LABAN, 1990 in: MARQUES, 2010: 79)

Os objetivos das aulas de dança na escola, ao contrário do que muitos pensam, não é formar bailarinos, e sim, instrumentalizar e construir conhecimentos por meio da linguagem da dança, sendo elemento fundante e essencial na formação de sujeitos críticos e sociais.

...a dança na educação não existe somente para o prazer de dançar, mas por meio do esforço criativo em dar forma estética à experiência significativa espera-se que os alunos desenvolvam sua força criativa e, assim, melhorarem como pessoas

(MARQUES, 2003: 148)

4. PROPOSTA DE TRABALHO

Não livra ninguém

Todo mundo tem remela

Quando acorda às seis da matina

Teve escarlatina

Ou tem febre amarela

Só a bailarina que não tem

Medo de subir, gente

Medo de cair, gente

Medo de vertigem Quem não tem

(Ciranda da bailarina - Chico Buarque)

As etapas elaboradas para a sensibilização com o trabalho da dança, dentro da proposta de formação continuada da importância das múltiplas linguagens na educação infantil, foram configuradas de forma a organizar a troca de experiências e serem um espaço sobre a teoria e a prática, pois quando se trata de um trabalho corporal é importante proporcionar vivências, principalmente à um grupo com pouco ou nenhuma prática corporal em suas vidas.

Como todas as outras linguagens trabalhadas em hora-atividade, a primeira etapa do trabalho com a dança começou com a leitura de um texto. É sempre complicado encontrar textos para ler nesse espaço formativo, pois eles devem ser curtos (por conta do tempo, apenas 60 minutos), significativos (não ficar na superficialidade) e terem uma linguagem clara para melhor entendimento, o livro que embasou todo o trabalho foi o “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEI’s, creches e EMEI’s da cidade de São Paulo”, o capitulo escolhido foi “A música e a dança”, pois este problematiza a questão das apresentações para as datas comemorativas e as coreografias ensaiadas que diferem muito da expressividade da

dança e seus jogos de improvisação, este também fornece ideias para a criação de contextos em que a dança seja significada pelos alunos e referências para planejar o tempo e espaço e pensar o lugar que a dança ocupa na rotina escolar. Lemos também alguns textos das revistas "Nova Escola" de Maio de 2010, "Pátio" e alguns capítulos do livro "Os fazeres na Educação infantil" Ferreira – Rosseti (1998), conforme líamos os textos percebíamos que para significar as práticas da dança era necessário assegurar uma regularidade dessas atividades de exploração e experimentação, vivências de percurso de criação e de fruição dessa linguagem, nesse ponto refleti que seria necessário planejar uma formação sobre as diferenças entre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, pois havia muita confusão sobre o que seria uma atividade permanente e um projeto didático.

A segunda etapa do trabalho consistiu numa oficina de socialização de Cirandas, ao todo foram apresentadas 27 propostas, iniciamos a hora-atividade com uma pequena conversa sobre as propostas trazidas, depois fizemos um alongamento e dividimos nosso repertório de danças com os outros educadores. A troca de experiências nos grupos menores ficou prejudicada por conta do número reduzido de participantes, por isso apresentei diversas cirandas do meu repertório, algumas pessoas esqueceram-se do combinado e na hora não se lembraram de nenhuma para socializar, deixando evidente a importância que dão para esse tipo de atividade, uma pessoa não trouxe brincadeira de roda, e sim uma ginástica historiada, deixando claro o pouco conhecimento sobre o tema abordado, contudo os professores gostaram bastante e comentaram que esse tipo de atividade é divertido até para adultos. Na mesma semana foi possível observar resultados na rotina da escola.

Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se podem buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo... Os jogos e brincadeiras que envolvem as modulações de voz, as melodias e a percepção rítmica — tão características das canções de ninar, associadas ao ato de embalar, e aos brincos, brincadeiras ritmadas que combinam gestos e música — podem fazer parte de seqüências de atividades. Essas brincadeiras, ao propiciar o contato corporal da criança com o adulto, auxiliam o desenvolvimento de suas capacidades expressivas. (BRASIL, 1998: 29)

A terceira etapa consistiu em retomar quatro textos lidos em hora-atividade que falavam sobre danças em roda (um com enfoque pedagógico, o segundo com um olhar mais histórico, o terceiro terapêutico e o último sobre as cirandas no Brasil) e discutir e analisar as danças trazidas pelos professores, a importância desse tipo de atividade na educação infantil e o porquê das atividades corporais serem esquecidas nas escolas, foi interessante a reflexão que fizemos neste dia, pois não é só na escola que o corpo é constantemente esquecido.

O professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com as crianças. Não deve esquecer que seu corpo é um veículo expressivo, valorizando e adequando os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças, como quando as acolhe no seu colo, oferece alimentos ou as toca na hora do banho. O professor, também, é modelo para as crianças, fornecendo-lhes repertório de gestos e posturas quando, por exemplo, conta histórias pontuando ideias com gestos expressivos ou usa recursos vocais para enfatizar sua dramaticidade. Conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem é condição importante para ajudar as crianças a desenvolverem uma motricidade harmoniosa. (BRASIL, 1998: 30)

A quarta etapa do trabalho surgiu da necessidade/dificuldade evidenciada pelo grupo de professores, pois muitos ainda não tinham claras as diferenças entre algumas modalidades organizativas do trabalho pedagógico, usei como base os escritos de Délia Lerner, aproveitei que neste dia não havia aula para preparar uma formação mais extensa e que unisse todos os cinquenta e três educadores da unidade escolar, dividi-os em oito grupos, cada um deveria levantar hipóteses sobre o que caracterizava cada uma das modalidades organizativas (projeto, sequência didática, atividade permanente e atividade pontual) e escrever num cartão colorido, cada grupo colou seus cartões no quadro e socializou a hipótese levantada, em seguida cada grupo recebeu um conjunto de impressos contendo descrições de atividades permanentes, projetos e sequências didáticas para ler e classificar, após a segunda socialização de saberes ficou evidente uma pequena confusão de ideias acerca do tema, por isso cada educador recebeu um quadro explicativo e um texto de como e quando utilizar cada uma das modalidades, após a leitura do material muitos grupos reclassificaram os documentos recebidos de forma correta. O interessante de se estudar esse tema e a linguagem da dança é que percebemos que um bom trabalho em dança deve-se constituir como uma atividade permanente, ou seja, semanal, essa formação também potencializou os outros projetos desenvolvidos na Escola. No meio da discussão do dia da quarta etapa, alguns professores disseram que o professor também deve vivenciar mais a linguagem da dança e que devíamos incentivar essas práticas proporcionando á comunidade uma apresentação cultural no dia da Festa Junina para mostrar que a dança é prazerosa e importante, inclusive para adultos, uma professora se voluntariou para ensinar a “Ciranda de Parati”, algumas horas-atividades foram necessárias para aprendermos os passos dessa dança, muitas professoras já conheciam a letra da música, e a princípio gostaram, porém, acharam os passos muito complexos, outros educadores disseram que se sentiriam envergonhados diante de um público adulto e se prontificaram para registrar e fotografar os momentos dos ensaios, foi decidido também o figurino e o uso do tecido chamado “chita” na confecção das saias, aproveitamos e discutimos, também, sobre a origem desse tecido tipicamente brasileiro.

A quinta etapa foi dedicada à apresentação, muitos professores que não ensaiaram também entraram na Ciran-

da, a comunidade se divertiu bastante, principalmente com quadrilha tradicional improvisada na hora, muitos professores acreditam que a dança dos funcionários deveria ser repetida todos os anos. A comunidade gostou bastante, pois na escola há a cultura de apenas apresentar atividades com as crianças, todos ficaram muito surpresos ao presenciarem uma dança diferente realizada pelas educadoras da escola, as crianças, em especial, aproveitaram bastante e nos dias que se passaram comentavam muito sobre a apresentação.

Após uma sensibilização para a linguagem da dança por meio de brincadeiras que exploram movimentos, a sexta etapa surgiu como uma nova proposta de atividades em que as crianças pudessem conhecer e valorizar as possibilidades expressivas do próprio corpo, essas horas-atividades foram planejadas tendo como inspiração as aulas da professoras Uxa Xavier, Inês Bogêa e um plano de aula da revista "Nova Escola" para a faixa etária de 0 à 3 anos. A atividade começou com um alongamento, percepção de alguns ossos, partes do corpo e postura corporal, depois fizemos uma massagem coletiva em roda, brincamos de conversar com os pés, discutimos sobre a importância do jogo simbólico e do faz de conta permear todas as atividades, visitamos, então, uma floresta cheia animais imaginários (imitamos diversos bichos) e obstáculos interessantes, com tecidos com lycra (comprados especialmente para essa atividade) exploramos diversas posturas corporais e possibilidades de interação com diversos objetos (tecidos e bolas de basquete), por fim fizemos um relaxamento e uma roda de conversa sobre como a proposta apresentada poderia ser aplicada em sala de aula ou modificada. Os tecidos comprados ficam numa caixa especial e são bem utilizados pelas professoras que participaram da oficina.

O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. Materiais que rolem pelo chão, como cilindros e bolas de diversos tamanhos, sugerem às crianças que se arrastem, engatinhem ou caminhem atrás deles ou ainda que rolem sobre eles. (BRASIL, 1998: 34)

A metodologia triangular do ensino da Arte (Barbosa, 1992) permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, e entre as outras disciplinas; no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer, contextualizar, nesse sentido a sétima etapa foi dedicada ao apreciar, em conversa com os educadores da escola foi decidido que contrataríamos um Show interativo com a dupla "Brinquedo Cantado", pois nesse os artistas ensinam diversas brincadeiras corporais cantadas brasileiras tendo como apoio a plateia de crianças e professores. O show foi bem recebido pelas crianças, que aproveitaram para brincar bastante e conhecer outras brincadeiras de diversas regiões brasileiras.

Finalizando a oitava etapa foi dedicada à uma avaliação das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos em sala de aula, a maioria dos participantes afirmou que sua prática foi revisitada, repensada, reconhecida e ressignificada, pois muitas vezes não sabemos a teoria que embasa diversas atividades realizadas em sala de aula, quando se tem consciên-

cia do referencial teórico algumas atividades nunca são esquecidas nos planejamentos semanais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maioria de nossos projetos

Precisam de tempo,

elas amadurecem vagarosamente, assim como as plantas

(I Ching, 1986, apud: MARQUES, 2010)

A função do Professor Coordenador Pedagógico é bem desafiadora, pois ele deve investigar os pontos fracos da unidade Escolar e propor formações que potencializem o trabalho pedagógico.

A formação de sensibilização para a linguagem da dança trouxe muitos benefícios, muitas vezes os educadores reproduzem práticas enraizadas, pois não sabem como realizá-las de forma diferente. Essa formação também potencializou outra área sensível, a da brincadeira, pois é também na brincadeira que a criança se apropria dos códigos culturais.

As aulas práticas também trouxeram melhoramentos nas relações do grupo, fortalecendo e promovendo vínculos de amizade, conhecimento do professor em relação ao seu próprio corpo e o desenvolvimento da criatividade.

A criatividade adulta também merge das mesmas fontes e com a mesma motivação das crianças. Resulta do desejo de prazer e necessidade de autoexpressão. Tem a mesma atitude séria das brincadeiras e também causa prazer. (LOWEN, 1910: 15)

Por fim, vale ressaltar que grandes projetos precisam de tempo para serem assimilados e melhorados, e é nessa constante busca pelo conhecimento e aperfeiçoamento que tentamos alcançar uma educação de qualidade social na EPG Vinícius de Moraes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3v.: il - Brasília: MEC/SEF, 1998. _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª série). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUARQUE, Chico; LOBO, Edu. A ciranda da bailarina. In: O grande circo místico. Som livre: 1983

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. Apropriação pedagógica da hora-atividade como espaço de formação de professores em serviço. Um estudo sobre a organização do trabalho docente em Telêmaco Borba – PR. Mestrado.

Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2008.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRA-ROSSETI. Maria Clotilde e outros. Os fazeres na Educação Infantil.

Cortez, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo - Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Revista Nova Escola – edição Especial n° 6: Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores. São Paulo: Abril, 2011

GARRIDO, ELSA. Espaço de formação continuada para o professor- coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena Silva (org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GUARULHOS (SP). Secretaria Municipal de Educação. – Proposta Curricular Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos, 2009

LABAN, Rudolf von . Dança Educativa Moderna, Ícone Editora: São Paulo, 1990.

LERNER, Délia. Ler e escrever na escola. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

LIMA, Elvira. Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho, 2002.

LOWEN, Alexander. Prazer: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.

MARQUES, Isabel de Azevedo. Dançando na escola, Cortez Editora: São Paulo, 2003.

_____. Linguagem da dança – Arte e Ensino. 1° Ed. – São Paulo: Digitexto, 2010

MEIRELES, Cecília. A bailarina. In: Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

NEIRA, Marcos Garcia e NUNES, Mario Luiz Ferrari – Pedagogia da cultura corporal – críticas e alternativas. Editora Phorte, 2008

REZENDE-RIOLFI-SIQUEIRA. Linguagem e Educação, implicações técnicas, éticas e estéticas. Humanitas. São Paulo. 2006

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo: SME / DOT, 2006

XAVIER, Uxa e LENGOS, Georgia. Põe o dedo aqui: reflexões sobre a dança contemporânea para crianças. Terceira Margem: São Paulo, 2007.

A INTERVENÇÃO DA LUDOTERAPIA EM SALA DE AULA

KÁTIA CRISTINA BARBOSA REAL

RESUMO

A Ludoterapia na educação infantil é uma ação extremamente importante na vida de uma criança, possibilitando o descobrimento de sua identidade, bem como a produção do saber, que será desenvolvido por meio de anos futuros. Dessa forma a discussão sobre a recreação e o brincar em todas as idades é fundamental, pois não pode ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o brincar como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência,

satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

Palavras Chave: Brincar; Educação infantil; Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Para dar início a discussão sobre as intervenções que a ludoterapia traz para as crianças é de elementar importância respaldarmos algumas definições a respeito do significado do brincar no dicionário, tentando assim, termos uma definição desse ato que é alvo de estudos contidos neste artigo. Brincar no dicionário Michaelis (2009), significa entre outras definições, "divertir-se infantilmente, entreter, folgar, foliar, divertir-se representando o papel de e divertir-se fingindo exercer qualquer atividade".

Portanto, conclui-se que o brincar traz espontaneidade e alegria para aqueles que o desempenham, e tem em seus aspectos divertimento embutido em seu ato atrativo e interativo, bem como dar subsídios para que haja desenvolvimento do fazde-conta no desenrolar das brincadeiras.

Para Oliveira (2000) apud Fantacholi (2003, p. 37), "o brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente", ou seja, o brincar não pode ser analisado de forma neutra, mas sim, descrito como uma fonte rica de aprendizagem que ocorrerá durante todos os momentos do brincar e a criança.

Para Leme (2005 apud Queiroz; Maciel; Branco, 2006, p. 176), "a atividade de brincar é fator relevante no desenvolvimento da criança e deve ser usada pelo professor em sala de aula em suas propostas educacionais". Isso ressalta que toda a estrutura do brincar é para o professor um forte aliado quando se trata de questões pedagógicas, pois abre um leque de possibilidades.

A ação lúdica propõe manifestações que cria e recria a possibilidade de imaginação e transformação da prática vivida do aluno, na qual o educador, com suas ferramentas pode contribuir para o desenvolvimento da criança, mantendo a relação coerente entre prática e teoria, traçando objetivos.

De acordo com HEINKEL (2000, p. 54):

A troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo. Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu faz de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Contudo, percebe-se que o brincar é uma troca de aprendizagem, nas quais as crianças são as protagonistas, interagindo, aprendendo com o outro e ensinando, de forma significativa.

BRINCAR: UM ATO DE EDUCAR

Há tempos passados, no Romantismo, se constrói um novo pensamento para as brincadeiras infantis. Vista desde a Antiguidade greco-romana como recreação ou atividade de relaxamento. É construído um novo lugar para criança e suas brincadeiras, onde se insere a brincadeira como forma espontânea, livre e instrumento da pequena infância.

No século XVIII, a pequena infância é considerada como a fase do imaginário, da poesia.

Mais recentemente, no séc. XX, educadores, como Piaget, Vygotsky, se preocuparam com a questão da brincadeira infantil se dar através da imitação, onde se destaca no processo de acomodação, na forma de assimilação. Na teoria piagetiana, a brincadeira é entendida como ação assimiladora, é uma forma de expressão da conduta, ou seja, a brincadeira como conduta livre e espontânea, onde a criança sua vontade através do prazer que lhe é dado.

Já Vygotsky (1996) acredita que toda conduta do ser humano é construída como resultado de processos sociais. Considera a brincadeira como uma situação imaginária.

Atualmente, o brincar é visto como uma etapa do desenvolvimento da criança, pois através do brincar cria as relações com o mundo, favorecendo a socialização. A brincadeira incentiva a criança a cooperar com os outros e, com isso, distinguir as diferentes opiniões. Na linguagem há um desenvolvimento maior, pois a partir da fala, a criança aprende a respeitar as regras.

Portanto, o brincar é uma das etapas fundamentais de todo processo ensinoaprendizagem do ser humano, auxilia o seu desenvolvimento e incentiva a criança a ter mais autonomia e criatividade.

O brincar é uma ação que acontece no plano da imaginação e, para que isso ocorra, é preciso existir uma diferença entre a brincadeira e a realidade que oferece conteúdos para ela se realizar. Isso implica em que a criança que brinca vai adquirir grande domínio da linguagem simbólica. O brincar significa divertir, gracejar, entreter, um conjunto de atividades que se assemelham entre si pelo seu caráter lúdico.

Sendo um ato simbólico que se inicia nos primeiros meses de vida, o recémnascido conhece o mundo através dos sentidos. Inicia pela exploração da boca (sucção) e depois realiza certos gestos como engatinhar e sentar.

Em torno dos quatro meses, inicia-se a atividade lúdica. Algo fundamental aconteceu na vida da criança: os objetos funcionam como símbolos e ao mesmo tempo produzem em seu corpo mudanças que facilitam o contato com o mundo.

Suas atividades comuns são jogar e soltar objetos. O principal brinquedo das crianças de até doze meses é seu próprio corpo, pois através deles conseguem produzir sons e aprendem a emiti-los, ocorrendo os primeiros balbucios.

A primeira atividade lúdica feita pela criança é brincar de esconder, onde ela elabora a angústia do desprendimento, a desolação por um objeto que deve perder.

De um a três anos, a criança inicia

seu processo de autonomia, começando pelo andar e melhorando sua coordenação.

Surge um novo interesse pelos brinquedos ocos onde pode ter objetos dentro. Assim começa-se a explorar tudo que seja penetrável e a utilizar tudo o que seja penetrável como: olhos, ouvidos, boca, tudo que permite fazer suas experiências de exploração.

Para a estimulação, nesta fase, o educador deve recorrer às atividades motoras, principalmente as que favorecem andar, correr, saltar, entre outras. Para o desenvolvimento, os brinquedos de empurrar, puxar, lançar, como os carrinhos e triciclos.

As atividades cantadas estimulam além do movimento, a interação entre as linguagens, onde se desenvolve o processo de socialização. A atividade cantada atua no incentivo da criança no processo ensino-aprendizagem.

Dos quatro aos seis anos, as crianças continuam praticando atividades motoras, mas ocorre o surgimento da imaginação e com isso o aparecimento do simbolismo (faz-de-conta).

Nessas situações as crianças podem brincar de representar animais, pessoas, objetos, etc. Podem dramatizar situações da realidade externa como brincar de vendinha, casinhas, escolinha, onde a criança observa, analisa, interioriza e significa.

A criança é um ser em transformação, e a escola é um lugar apropriado, ou o mais adequado para ajudá-la a descobrir o mundo e a sociedade em que ela se insere. Ao brincar, jogar, cantar a criança facilita a forma de se comunicar com aqueles que precisam relacionar-se com ela, por meio de uma linguagem própria aos seus devaneios e às suas próprias fantasias imaginárias, colocando em prática seus conhecimentos, podendo pensar nas situações da realidade imediata.

É através do brincar que diversas relações se estabelecem entre a criança, adultos e outras crianças. A criança é um ser total, em que as ações corporais realizadas durante o brincar permitem que ela se desenvolva socialmente, afetivamente, fisicamente e cognitivamente.

Algumas brincadeiras ajudam as crianças na exploração do próprio corpo, além de estimularem a interação com os outros, a exploração de objetos, ou seja, na construção do conhecimento.

As brincadeiras cantadas incentivam a representação, contribuem para a socialização e auxiliam o desenvolvimento da linguagem. As atividades lúdicas desenvolvem as noções de espaço-temporal. As brincadeiras com regras fixas (pelas crianças) ajudam na compreensão de normas, desenvolvimento de hipóteses, a superação dos erros, favorecem uma maneira da criança construir o conhecimento através das relações determinadas.

O brincar é uma das fundamentais aprendizagens do ser humano.

JOGAR OU BRINCAR

Jogar ou brincar: qual dessas são atividades das crianças? Para começar entender, vou iniciar por suas definições.

Segundo o Dicionário Etimológico e o Aurélio, brincar significa: divertir-se, entreter-se, recriar-se, agitar-se alegremente,

foliar, saltar, pular, dançar.

Jogar significa: brinquedo, passatempo sujeito a regras, série de coisas que forma um todo ou coleção, atividade física ou mental organizada por um sistema de regras, que definem perda ou ganho.

Junto do brincar teremos a brincadeira inserida que significa ato ou efeito do brincar, divertimento, brinquedo, jogo, passatempo, zombaria.

Podemos perceber que segundo as definições acima o ato de brincar e jogar são semelhantes, mas com algumas divergências. A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao entrar na ação lúdica, ou seja, o lúdico em ação. Sendo assim, brinquedo e brincadeira estão relacionados com a criança e não se confundem com o jogo, que apresenta regras, diferente da brincadeira que é uma ação livre. Tanto no jogo como na brincadeira a criança pode ou não se utilizar do objeto, o brinquedo.

Para Kishimoto (1996), o jogar é definido pela linguagem de cada contexto social, isto é, respeitar o uso do cotidiano, pressupondo interpretações e projeções sociais. É um sistema de regras, que permite identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Fabricar o próprio jogo como pião, xadrez, entre outros, representa construir o objeto a ser empregado na brincadeira.

O brinquedo, em geral, representa a realidade infantil, coloca a criança na presença de reproduções: tudo que está no seu cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pressupõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.

O jogar é um movimento onde existe contradição, pois quem joga apresenta atitudes contraditórias, embora consigam garantir a existência harmônica do jogo. Ao jogar o ser humano expressa a sua fantasia, imaginação e curiosidade de exploração dentro das regras que estruturam o jogo. Manifestam também sentimentos de alegria pelo prazer ou pelo desafio de realizar algo.

O jogar faz parte do cotidiano da criança. Desde muito pequena explora o mundo por meio de jogos e brincadeiras representando, imaginando, criando e seguindo regras. Ao jogar a criança se mostra inteira e intensa, interagindo com os objetos, vivendo um processo de desenvolvimento e aprendizagem, independente da cultura ou classe social.

O jogo infantil é um momento lúdico, uma atividade física e mental que favorece tanto o desenvolvimento pessoal como o social. A criança evolui com ele e o jogo da criança vai evoluindo conforme o seu desenvolvimento. Pode ser entendido como um modo de comunicação em que a criança expressa os aspectos de sua personalidade e sua tentativa de interagir no mundo adulto.

É através dele que as crianças exploram os objetos que as cercam, melhoram a agilidade física, experimentam seus sentidos e desenvolvem o pensamento. Algumas vezes jogam sozinhos; em outras, na companhia de outras crianças, desenvolvendo também o comportamento em grupo.

A escola, por buscar uma educação mais ativa e participativa, procura

desenvolver habilidades que explorem o potencial de cada aluno, auxiliando na socialização e relacionamento com a sua comunidade. O jogo é uma boa solução para esta busca, pois é possível trabalhar o desenvolvimento pessoal ao lado da vida em grupo. Além disso, ainda se pode trabalhar o desenvolvimento sensorial, físico, intelectual, afetivo e social.

O professor conhece melhor seus alunos através do jogo, isso se torna perceptível. Pode-se perceber se o ambiente escolar está competitivo ou cooperativo, pode-se utilizar do jogo para que esse ambiente sofra algumas alterações que estimulem os alunos a mudar.

As crianças, de início, fazem jogadas independentes como se estivessem jogando sozinhas e, aos poucos, conseguem ir percebendo o outro. Quando começam a entender o papel do outro, é possível estimular a cooperação, desenvolvendo a capacidade de perceber o ponto de vista do outro e considerar o outro.

Com o jogo de regras, as crianças trabalham a concentração, pensam em formas de solucionar as situações e assim vão construindo estratégias. Aos poucos vão compreendendo as regras e elaborando ideias para vencer.

O jogo, na escola, acaba sendo um recurso a serviço do processo ensinoaprendizagem. “Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa”. (Kishimoto, 2001)

O ato de brincar (Kishimoto, 2001) é um fato social, um momento de interação infantil e de constituição do sujeito-criança. É uma atividade humana que envolve contextos sociais e culturais, onde a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Além disso, é considerado como uma atividade específica da infância.

O brincar estimula o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças. Elas se colocam em desafios e questões de seu comportamento diário, levantam hipóteses para compreenderem melhor os problemas apresentados pela realidade na qual estão inseridas.

Por meio do brincar se estimula a interação, o que gera o confronto de diferentes crianças com diversos pontos de vista. Com isso vão desenvolvendo sua própria autonomia e cooperação, lidando com a realidade de forma ativa e construtiva.

O brincar tem a função educativa única para as crianças, garantindo a possibilidade de educação, em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. Portanto, a brincadeira tem um papel essencial e fundamental na escola de educação infantil. A brincadeira é uma situação organizada, onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar em uma ordem dada, mesmo que seja indeterminada ou aleatória. Isso auxilia no desenvolvimento do autocontrole da criança.

Uma das formas pela qual a criança começa a aprender é a brincadeira, pois através dela exercita sua imaginação e se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. A brincadeiras devem se desenvolver conforme a especificidade da conduta infantil, conforme cada faixa etária. Essas brincadeiras podem ser tradicionais, simbólicas, de regras ou de construção. Elas estimulam a resistência

corporal, habilidades físicas, a moralidade da criança, etc.

TEORIA FILOSÓFICA

A teoria filosófica é baseada em Fröebel, que explica a essência do real, adotando como pressuposto a unidade e conexão entre Deus e as coisas da natureza.

Fröebel acredita que não se pode separar os estágios do desenvolvimento infantil como se fossem distintos. Percebe a necessidade de educar a criança, desde seu nascimento, garantindo, assim, o desenvolvimento pleno do ser humano. Valoriza a individualidade que se completa com a coletividade. Sua teoria tem a concepção de que a liberdade é elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral, pois permite a ação estimuladora da atividade espontânea.

Fröebel foi o primeiro a destacar o jogo como parte do trabalho pedagógico, quando criou o jardim de infância utilizando jogos e brinquedos.

Antes de Fröebel eram veiculadas três concepções da relação jogo infantil e educação. Estas eram:

- a recreação: relaxamento;
- o jogo sendo utilizado para auxiliar os conteúdos escolares;
- diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Isso mostra que Fröebel considerava o brincar como a fase mais importante da infância, pelo fato da criança representar através dele suas necessidades e impulsos internos. Entendia que, durante a brincadeira, a criança, ao imitar, tenta compreender o mundo e que a liberdade de expressão permite a representação de coisas significativas.

A brincadeira pode ser utilizada para se ensinar a linguagem, e isso ocorre através da relação de sons e ideias. A Pedagogia de Froëbel propõe acompanhar as atividades corporais imitativas, poemas e músicas.

TEORIA PSICOLÓGICA

Na concepção walloniana, toda atividade da criança é lúdica, pois ela a exerce por si mesma, antes de integrar-se em um projeto de ação.

As atividades surgem livremente e as crianças a executam pelo prazer de fazêlo, embora tendem ao seu aperfeiçoamento, tornando-as cada vez mais complexas.

Para criança de um ano, o ato de andar, parar, cair, levantar, é uma atividade lúdica, criada pela própria ação da criança. Portanto, podemos dizer que toda atividade motora é lúdica, pois a própria incontinência infantil transmite certa alegria. Basta observar os gestos das crianças ao realizarem essas atividades (motoras), onde expressam seus sentimentos durante o desenvolvimento das mesmas.

A ludicidade está presente no uso da linguagem, aparecendo através da musicalidade, do ritmo e da rima.

Segundo Kishimoto (2000), a brincadeira passa por uma evolução interligada aos aspectos do desenvolvimento infantil. Podemos perceber isso quando um bebê

brincar de gorjear, de olhar, buscando uma sensação agradável. Isso não passa de brincadeira funcional. A partir do momento em que a criança busca recuperar essas ações, torna-se uma intenção e, então, se cria um círculo intenção-ato-efeito. Este círculo tem grande importância na atividade livre, estimulando cada vez mais a criança em busca do novo. Esse processo lúdico se repete diversas vezes durante o crescimento da criança. Outro exemplo disso é o grafismo, onde a criança, de três a quatro anos, dirá "que não sabe o que está desenhando, porque ainda não acabou".

"O gesto-prazer, lúdico, transformando-se em gesto-trabalho, meio para realizar um desenho." (Kishimoto, 2000, p. 116)

Para Wallon (1999) é importante introduzir o lúdico a cada nova atividade educacional, ou seja, a primeira etapa de toda atividade deve ser em forma de brincadeira. Como já foi citado, com a linguagem ocorre o mesmo processo. Portanto, deve-se brincar com a linguagem, com o gesto, para depois utilizá-los intencionalmente.

Wallon (1999) classifica que o desenvolvimento atravessa um período sensóriomotor, ou seja, a criança tem "fome de espaço explorável", que permitirá avanços na sua autonomia motora. Nesse período a criança deve brincar de andar, pular, subir, descer, empilhar, deve explorar todo tipo de brincadeira, não tendo limites para o espaço.

"Educar neste período é sugestivo conciliar, com tudo que está a sua volta, seu espaço." (Kishimoto, 2000, p. 16)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o brincar, jogar, realmente tem uma grande importância no desenvolvimento infantil.

O brincar é uma ação que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

O jogar, por sua vez, é uma ação que envolve regras, cooperação e competição, dependendo do contexto em que o jogo está inserido.

Portanto, o brincar, jogar trazem contribuições para o desenvolvimento infantil, como: estimulam a imaginação e criatividade; através da brincadeira simbólica, resgatam-se as brincadeiras tradicionais; auxiliam o processo de socialização, entre outros e que contribui em todo processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIGONE, B.G. Preservação da cultura popular e educação: jogos e brinquedos cantados no contexto escolar. Mogi das Cruzes: 2003. Dissertação de mestrado.

CARNEIRO, M. A. B. Brinquedos e brincadeiras formando ludoeducadores.

Editora Articulação. 2003.

_____. O corpo: primeiro brinquedo.

_____. Criança/brinquedo: uma relação diretamente proporcional. 1999.

_____. O espaço da brincadeira no processo de alfabetização.

1996.

_____. Jogo: competição x cooperação. 1998.

KISHIMOTO, Tisuko (Org.). O brincar e suas teorias. 1998.

_____. Jogo, brinquedo e a educação. 1996.

MICHELET, A. O mestre e o jogo. 1986.

ARTES VISUAIS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

LUCIANA BEZERRA ROCHA DA MATA

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre A Arte na Educação Especial. Grande parte das práticas pedagógicas em Educação Especial restringese ao desenvolvimento perceptivo motor é focalizar o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho com crianças especiais, citando especificamente os autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada.

Palavras chave: Artes; Educação Especial; linguagem; Autismo.

INTRODUÇÃO

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na educação, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor do aluno. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do aluno na educação, sendo assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades. A arte está presente em todas as culturas da história da humanidade por meio da pintura, da escultura, da música e da dança, representado uma via de acesso ao mundo.

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância.

1.- A ARTE E O AUTISMO

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira

vez, e publicou um artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Na época era considerado uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação, é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o

“mundo social” facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de “autismo infantil precoce”.

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) “O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome”.

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável. Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somente aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados. O CID 10 classifica o autismo como Transtornos Invasivos do Desenvolvimento são associados a diversas síndromes, os mais conhecidos são:

Síndrome de Asperger;

Autismo Atípico;

Transtorno de Rett;

Transtorno Desintegrativo da Infância;

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico, principalmente por não ocorrer retardo mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem. Desenvolve interesses particulares em campos específicos.

Autismo Atípico: esta categoria é usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severo retardo mental, apenas crianças do sexo feminino. Possui severo prejuízo no desenvolvimento da linguagem expressiva e

receptiva, aliada a um grave retardo mental e psicomotor.

Transtorno Desintegrativo da Infância: incide predominantemente em meninos, é acompanhado de retardo mental, é uma regressão em múltiplas áreas do funcionamento. No período que antecede a doença, a criança pode se tornar inquietas, irritável, ansiosa e hiperativa. É importante atentar ao fato de que autismo não é uma doença, existem tratamentos que incluem medicamentos específicos e técnicas pedagógicas especializadas.

Cunha (2011) deixa claro que as manifestações do autismo variam intensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo. Porém como já foi mencionado anteriormente, o quanto antes for diagnosticado o autismo em uma criança, maiores serão os resultados do tratamento. Segundo CUNHA (2011, p. 28):

"... comportamento autístico toma a forma de uma tendência que impõem rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas cardeais que, percebidos precocemente na criança, ajudam ao reconhecimento do transtorno:"

O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definam a síndrome especifica "autismo"; como educar um autista e as maiores dificuldades.

A elaboração foi feita principalmente por livros, artigos científicos que se buscou a interação social de alunos no cotidiano escolar, focalizando a investigação nas práticas pedagógicas utilizadas, ou seja, houve uma investigação detalhada ao ambiente, sujeito e situações peculiares.

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam.

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Segundo CUNHA (2011):

Quando falamos do mundo artístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atente para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva. Decreto é eminentemente pelo afeto que comunicamos nosso amor. É pelo afeto que nos tornamos escultores de nós mesmos no mundo exterior. (CUNHA, 2011, P. 78).

Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe

forem oferecidas.

Se as atividades com os alunos autista visam à sua independência, trabalhar a comunicação e a linguagem expressiva e receptiva possibilita sua autoria nas ações, facilitando, também, os processos pedagógicos de ensino e aprendizagem. Atividades que estimulem elaboração cognitivas na área da comunicação, unindo a ação sensitiva- tão comum no autismo- como interesses afetivos, possibilitam o aperfeiçoamento das suas habilidades e sua inserção social. (CUNHA, 2011, p.78-79).

De acordo com CUNHA (2011):

O autista necessitará adquirir: Compreensão da linguagem para a sua utilização; habilidades de letramento; habilidades com diferentes meios de comunicação, capacidade para superar a frustação e a irritabilidade de que podem advir das dificuldades de comunicação.

Segundo especialistas entre a faixa etária dos seis aos doze anos, é o período mais tranquilo na vida de um autista, pois os momentos de raiva e ataques violentos já passaram e frustações hormonais da adolescência ainda virá, é nesse período, que aprendem a interagir socialmente.

De acordo com Kant (1999), são duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível.

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber. (CUNHA, 2011, p. 84).

Barbosa (1991, p. 36-37) diz que esta proposta "... do ensino das artes corresponde às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêm, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade".

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo.

Esse processo deve partir da observação de cada aluno, em virtude das suas particularidades. Portanto, procuramos demonstrar que as práticas sempre nos levam a resultados e a caminhos diferentes, onde o olhar e o interesse deles é que

vai nos direcionar para o desenvolvimento da atividade.

Normalmente o ambiente escolar é o primeiro ambiente que uma criança começa a frequentar, seja ela autista ou não. É importante salientar que, para educar um autista é preciso também promover integração social.

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. (CUNHA, 2011, p. 87-88).

Segundo Gauderer (1998), o trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo.

De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas.

É necessário, apontar um método que possa atender e contribuir para o bom desenvolvimento de um autista, por se tratar de um método bastante usado o tratamento dos autistas, optou-se por explicar as características particulares do TEACCH.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

Ele nos mostra as suas diferenças, necessidades, atividades e rotinas e estas devem ser analisadas de acordo com a especificidade de cada um. Segundo ORRÚ (2011):

O método TEACCH utiliza estímulos visuais e audiocinetésico-visuais para produzir comunicação. As atividades são programadas individualmente e mediadas por um profissional. Nas salas de aula, em geral, costumam estar máximo de cinco alunos com a síndrome. A metodologia de ensino se dá a partir da condução das mãos do aluno que faz uso dos símbolos, em um contínuo direcionamento de sua ação até que se encontre em condições (ou se mostre capaz) de realizar a atividade proposta sozinho, porém, com o uso de recurso visual. (ORRÚ, 2011, p. 51 e 52).

Este método tem como objetivos principais: promover adaptações dos autistas de se desenvolverem ativamente

no meio em que vivem; proporcionando adequado não só ao autista, mas também a família do autista e aqueles que vivem com eles; além de fornecer informações para que o maior número de pessoas conheça o autismo e suas manifestações.

2- DEFICIÊNCIAS

A deficiência é um conceito complexo que, além de reconhecer o corpo com lesão, denuncia a estrutura social que aparta do convívio social a pessoa deficiente.

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades, especiais tem o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergadas como sujeitas capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p 85).

2.1- Deficiência Física

No Decreto nª 3.298 de 1999 da legislação brasileira, encontramos o conceito de deficiência e de deficiência física, conforme segue:

Art. 3...: - Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

Art. 4...: - Deficiência Física – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O comprometimento da função física acontecerá quando existir a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético) (BRASIL, 2007).

Deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grande limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. (BRASIL, 2006, p. 28).

Na visão do autor a inclusão no ensino regular deve se dar da seguinte forma:

Promover uma educação inclusiva não é privar o indivíduo do direito de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento.

Trabalhar de modo inclusivo é manter certos princípios de padrão universal, pois as pessoas com necessidades especiais têm o direito de serem avaliadas em suas potencialidades, de serem enxergados como sujeitos capazes de superar expectativas. É permitir que todos tenham a oportunidade de demonstrar resultados, competências e conhecimentos, equalizando e disseminando uma educação de qualidade para todos (CUNHA, 2015, p. 85).

2.2- Deficiência Intelectual

Segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMD, 1994), a Deficiência Intelectual é um déficit intelectual no comportamento adaptativo anterior aos 18 anos de idade (BRASIL, 2007).

Diariamente o deficiente intelectual tem dificuldades em desenvolver suas atividades no ambiente social e cultural no meio em que vive (BRASIL, 2007).

3.2.1 Deficiência Intelectual X Deficiência Mental

Na Deficiência Intelectual a pessoa indica um atraso em seu desenvolvimento, dificuldades para aprender, realizar tarefas diárias e de interagir com o meio onde vive. Ou seja, existe um comprometimento cognitivo que acontece antes dos 18 anos, este prejudica suas habilidades adaptativas.

A doença mental engloba uma série de condições que causam alterações de humor e comportamento que podem afetar o desempenho da pessoa na sociedade. Essas alterações acontecem na mente da pessoa e causam uma alteração na sua percepção da realidade. Em suma, trata-se de uma doença psiquiátrica, que deve ser tratada por um profissional da área, com uso de medicamentos específicos para cada situação (BRASIL, 2007).

2.3- Atendimento a Deficientes Visuais

A cegueira é uma alteração grave que afeta as funções elementares da visão, causando a incapacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente adquirida em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo cegueira) ou a outras deficiências (BRASIL, 2007).

O Instituto Benjamin Constant, sobre o qual anteriormente foram dadas algumas informações, em 1942 editou em braile a Revista Brasileira para Cegos, a primeira do gênero em nosso país. Instalou-se em 1943 uma imprensa braille para servir principalmente aos alunos do Instituto. Posteriormente a portaria ministerial de número 504, datada em 17 de setembro de 1949, passou a distribuir gratuitamente livros em braile às pessoas cegas que solicitassem (BRASIL, 2007).

Em 1946, a portaria ministerial de número 385, datada em 8 de junho, equiparou o curso ginasial mantido pelo Instituto Benjamin Constant ao ginásio de ensino regular, dando assim início ao ensino integrado para cegos. Em 1947 o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas, do Rio de Janeiro, realizou o primeiro curso de Especialização de Professores na

Didática de Cegos. No período de 1951 a 1973, a parceria passou a oferecer o curso de formação em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP (BRASIL, 2007).

Instituto de Cegos Padre Chico

O Instituto de Cegos Padre Chico se trata de uma escola residencial que atende crianças deficientes visuais em idade escolar. Fundada em 27 de maio de 1928, na Cidade de São Paulo, recebeu o nome como forma de homenagem ao Monsenhor Francisco de Paula Rodrigues (BRASIL, 2007).

Com a participação do Governo do Estado de São Paulo, em 1930, as primeiras atividades dos alunos ocorreram com o professor cego Mauro Montagno, aposentado pelo Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro, entretanto o ensino do braille foi iniciado com o professor Alfredo Chatagnier (BRASIL, 2007).

O Instituto mantém uma escola de Ensino Fundamental, em modelo de internato, semi-internato, externato, cursos de Artes Industriais, Educação para o Lar, Música, Orientação e Mobilidade, além de prestar serviços de assistência médica, dentária e alimentar (BRASIL, 2007).

No dia 11 de março de 1946, instalou-se em São Paulo uma importante instituição, a saber, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil-FLCB. Criada com muito esforço por Dorina de Gouve Nowill, professora de deficientes visuais, que ficara cega aos dezessete anos de idade. Contando com o apoio das autoridades públicas do Estado de São Paulo e a comunidade em geral, a (FLCB) iniciou com o intuito de produzir e distribuir livros impressos em sistema de braille. As atividades logo foram ampliadas, passaram a englobar educação, bem-estar social de pessoas cegas ou portadoras de visão subnormal. Conforme organizados os estatutos a FLCB tinha característica de organização particular, sem fins lucrativos e de abrangência nacional (BRASIL, 2007).

Declarada como de utilidade pública federal pelo decreto 40.269, datado em 15 de fevereiro de 1957, obteve sua declaração como entidade de utilidade pública municipal pelo decreto de número 4644, datado em 25 de março de 1960 e utilidade pública estadual pela lei 8059 de 13 de janeiro de 1967 (BRASIL, 2007).

Com a finalidade de integrar o deficiente visual na comunidade como pessoa auto suficiente produtiva, o trabalho do Instituto sempre foi financiado com recursos públicos das esferas municipais, estaduais, federais e de todo corpo da comunidade pelo Instituto alcançada. Em 1990 a Fundação passa a ter o nome de: Fundação Dorina Nowill para Cegos (BRASIL, 2007).

2.4- Atendimento para Deficientes Auditivos

A deficiência auditiva traz limitações para o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que a audição é essencial para a aquisição da linguagem falada, vácuos nos processos psicológicos de integração de experiências, afeta o equilíbrio e a capacidade de desenvolvimento da pessoa. A sociedade conhece bem pouco os portadores de deficiência. Esse desconhecimento se reflete na ausência das estatísticas brasileiras, as leis são implan-

tadas de modo lento e parcial, sendo ignoradas pela maior parte da população. Desta forma os deficientes auditivos recorrem a legislação para obter seus direitos de cidadão (BRASIL,2007).

Instituto Santa Terezinha

O Bispo Dom Francisco de Campos Barreto fundou o Instituto Santa Terezinha em 15 de abril de 1929, na Cidade de Campinas-SP (BRASIL, 2007).

Sua fundação foi possível devido a duas freiras brasileiras que foram ao Instituto de Bourg-La-Reine, em Paris, França, com o propósito de se prepararem como professoras especializadas no ensino de crianças surdas. Após quatro anos de formação as irmãs Suzana, Madalena e Maria da Cruz, voltaram a Campinas em companhia de duas freiras francesas, as irmãs Saint Jean e Luiza dos Anjos, dando início ao Instituto Santa Terezinha (BRASIL, 2007).

Em 18 de março de 1933, o Instituto foi transferido para Cidade de São Paulo. Até 1970, o Instituto funcionou como internato para meninas portadoras de deficiência auditiva, a partir desse ano deixou de ser um internato feminino e passou para o regime de externato, para meninos e meninas, dando assim início ao trabalho de integração de alunos deficientes auditivos no ensino regular (BRASIL, 2007).

O Instituto é mantido pela Congregação das Irmãs da Nossa Senhora do Calvário. Reconhecido como Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, mantém convênios com órgãos federais, como a Legião Brasileira de Assistência, (LBA), com órgãos estaduais e municipais, como a CBM, entidade religiosa alemã (BRASIL, 2007).

2.5- Síndrome de Down

Para Cunha (2015), a síndrome de Down é uma condição genética. É uma alteração cromossômica, tem esse nome por causa de John Langdon Down, médico Britânico que descreveu a síndrome, em 1862. Esta síndrome tem relação com a dificuldade cognitiva e ao desenvolvimento físico. O desenvolvimento motor da criança com SD mostra um atraso significativo, sendo que todos os marcos do desenvolvimento motor (sentar, ficar em pé, andar) ocorrerão mais tarde, se comparado com a criança normal, a presença na hipotonia muscular contribui para esse atraso motor.

Para Gonzáles (2007, apud CUNHA, 2015), a síndrome tem relação com doenças maternas, com problemas viróticos, falta de vitamina etc. Pode ser que na família que tem síndrome de Down, venha ter outros casos posteriores. Os riscos aumentam quando os pais têm mais idade.

Ele ressalta que pessoas com síndrome de Down têm alteração geral no sistema nervoso, este indivíduo tem um desenvolvimento mais lento.

Esta síndrome faz com que o desenvolvimento seja limitado, quando este contraiu infecções, pode haver perdas auditivas, memória curta, com isso torna -se mais lenta a aquisição da fala e na aprendizagem da linguagem, com dificuldades gramaticais, na articulação pronominal, nas concordâncias e nas diferenças, porém não consegue desenvolver melhor resultado nos aspectos funcionais e pragmáticos da língua. A aprendizagem para

essas crianças depende da interação e estímulos.

2.6- TDAH

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, TDAH é um transtorno neurobiológico de causa genética, aparecendo na infância e acompanhando o indivíduo por toda a vida.

O TDAH apresenta-se de três formas: combinada, predominantemente hiperativa/impulsiva ou predominantemente desatenta. O transtorno é influenciado pelos genes herdados e fatores ambientais podem incrementar os sintomas. Tem como déficit trazer a atenção e permanência, regulando as emoções e ações.

Ao longo dos anos, muitas toxinas ambientais têm sido envolvidas em hipóteses para explicação dos sintomas de TDAH como fatores nutricionais, envenenamento por chumbo e exposição pré-natal de drogas ou álcool (DUPAL; STONER, 2007, apud CUNHA, 2015).

Há informações que as pessoas que tem o TDAH, possuem alterações em neurotransmissores, substâncias que transmitem as informações entre as células nervosas, principalmente no controle da liberação de dopamina e da noradrenalina.

O TDAH não é compreendido por suas dificuldades e estas dificuldades nem sempre têm como causa o desinteresse do indivíduo.

2.7- Transtornos Emocionais

Este termo “transtorno” é utilizado para descrever a incompatibilidade e entre os desafios enfrentados estão a convicção das habilidades que possui para enfrentá-los, alguns transtornos são problemas não resolvidos na infância que leva para vida adulta.

Wallon (2007, apud CUNHA, 2015), observa que quando nossas emoções não conseguem transformar em ações mentais ou motora, acontecem efeitos desorganizadores em nosso ser. Podendo tornar-se potencialmente em anárquicas, explosivas e imprevisíveis.

Ele fala que o desequilíbrio emocional influencia na organização do pensamento. Os adultos têm dificuldades para controlar suas emoções, mas para as crianças é muito mais difícil. Alguns registros estão fixados em nossa memória, sem nos darmos conta causam angústias e tristezas, e não percebemos porque esse desconforto emocional, mas eles estão causando transtornos e até doenças físicas.

2.8- Transtorno de Conduta

Para Cunha (2015), o transtorno de conduta é um dos principais motivos de encaminhamentos disciplinares do aluno. São crianças que têm dificuldades de aceitar regras e limites. Que estão sempre desafiando a autoridade, como dos pais e professores e são anti-sociais. É diagnosticado principalmente na infância e na adolescência. Pesquisas indicam que pais que são dependentes de bebidas alcoólicas, possuem maior probabilidade de terem filhos com o transtorno. Porém, outro fator é o ambiente de convívio do indivíduo que se reflete no espaço escolar. Eles não têm comprometimento, não se preocupam

com os sentimentos, desejos, e o bem dos outros. Interpretam mal as intenções de terceiros, respondendo com agressões, intolerância, são durões e irritados. Os acessos de raiva e temeridade estão sempre associados.

2.9- Dislexia

Segundo Cunha (2015), a dislexia é um transtorno e confundida como déficit de atenção, problemas psicológicos ou mesmo desinteresse. Suas características são as dificuldades dos indivíduos de decodificar símbolos, ler, escrever, soletrar, compreender um texto, reconhecer fonemas, exercer tarefas relacionadas a coordenação motora e tem como hábito trocar, inverter, omitir ou acrescentar letras ou palavras ao escrever. De acordo com DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV), este diagnóstico é feito para saber se essa incapacidade interfere no desempenho escolar ou até mesmo nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura. Onde se caracterizam como um diagnóstico de exclusão, é preciso verificar se há outro motivo para os sintomas (problemas emocionais, auditivos, visuais etc).

O autor também explica que alunos disléxicos têm dificuldades de leitura e escrita, porém possuem inteligência compatível ao seu desenvolvimento. Eles possuem muitas habilidades e em alguns casos, são talentosos na arte, na música, no teatro etc. Há indícios, que falam, da existência de fatores hereditários com a probabilidade que ocorra com outros membros da família.

2.10- Dispraxia

Dispraxia para Cunha (2015), é uma disfunção motora neurológica, que impede o cérebro de desempenhar os movimentos corretamente, o que ocasiona a falta de coordenação motora, de percepção e equilíbrio, sem a existência de lesão, mas sim, uma desorganização na coordenação motora.

Este diagnóstico segundo o autor deve ser feito precocemente, para que a criança não se prejudique na vida escolar, gerando danos em sua autoestima. Estas crianças apresentam incapacidade de ficarem quietas, estão sempre balançando os pés ou ficam batendo palmas, sujam-se muito ao comer e esbarram frequentemente em objetos.

Segundo Farrell (2008, apud CUNHA, 2015), algumas crianças têm células nervosas do córtex cerebral, que possuem menos interconexão reforçadas. Isso torna a capacidade do cérebro para processar as informações mais lentas, causando o comprometimento em seu desenvolvimento motor. Esta criança tem dificuldade de responder e agir de modo apropriado ao receber as instruções faladas. Ele sabe realizar atividades, porém, tem dificuldades de organizar os movimentos e executálos.

2.11- Discalculia

Cunha (2015), explica que é um transtorno relacionado a identificação e classificação dos números, e também na execução de cálculos mentais ou feitos no papel. Esta dificuldade está relacionada especificamente, a uma dificuldade na compreensão e aprendizado de matemá-

tica. Ela se manifesta com mais frequência nas atividades escolares. Estudantes com discalculia não possuem compreensão intuitiva e não entendem conceitos básicos numéricos simples. A discalculia não prejudica a habilidade de leitura, mais influência no processamento lógico- matemático e afeta a percepção de tempo e espaço. Pode ser encontrado em alunos com dislexia e TDAH.

2.12- Disgrafia

A Disgrafia é uma alteração da escrita, está ligada a problemas de percepção motora. Caracteriza rigidez no traço, lentidão, pouca orientação espacial no papel e escrita não uniforme.

São dois tipos segundo Sampaio (2009, apud CUNHA, 2015):

1- Motora: aluno lê e fala bem, porém a dificuldade está na coordenação motora fina para escrever letras, palavras e números.

2-Perceptiva: Este aluno tem dificuldades para relacionar o sistema simbólico e as grafias que representam sons, palavras e frases.

2.13- Disortografia

Para Cunha (2015), está ligado ao atraso do domínio da linguagem. Este aluno confunde as letras e as sílabas, ou efetua troca ortográficas, com isso faz inversões, aglutinações, omissões e desordem na estrutura das orações em conteúdo que já foram trabalhadas em sala de aula.

Isso pode acontecer na alfabetização, mas se continuarem essas dificuldades deve ser encaminhado ao especialista.

3- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010), faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p.11 apud MARTINS, 2010, p.14).

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores

(MARTINS,2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

[...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social. Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados (MARTINS, 2010, p.15).

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ´´História das ideias pedagógicas no Brasil´´.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Profundas mudanças sociais que se faziam presentes (a exemplo da industrialização/modernização do país, aceleração da urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública, influências da "guerra fria" etc.) gestaram os primeiros sinais de esgotamento do ideário que fora aventado como ícone de uma educação moderna, democrática e humanista (MARTINS, 2010, p.17).

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as "teorias do capital humano". Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a "visão crítico reprodutivista". As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma "educação popular", bem como a pedagogia crí-

tico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – "aprender a aprender", Neoconstrutivismo – "pedagogia das competências" aprendizagem individual, Neotecnicismo - "qualidade total" escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo – classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos) (FIGUEIREDO, 2013, p.142).

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade, é o que expõe a autora no seguinte trecho:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (FIGUEIREDO, 2013, p. 143).

Booth e Ainscow (2000, apud FIGUEIREDO, 2013), o percurso da inclusão irá ampliar e elaborar as competências e habilidades dos professores, e que as experiências obtidas irão ajudar na sua formação continuada agregando valores e conhecimentos no contexto social, de história de vida e contribuíram para uma prática mais acolhedora. Não se pode exigir que todos os professores ajam da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, apud MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem ´´adaptadas´´ às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que

os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado, como segue:

É evidente que a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais é um trabalho multidisciplinar que requer especialistas de diversas áreas atuando com a escola. É bom ressaltar que a aprendizagem transcende o campo escolar, porque os mesmos mecanismos que estão presentes no cotidiano. É nosso papel educar para a vida e não somente para testes e avaliações pontuais. Isso se torna mais indelével quando educamos aprendentes com necessidades especiais, uma vez que eles carecem de uma aprendizagem integradora, relacionada à vida social (CUNHA, 2015. p. 12).

Michels (2006), explica que a formação de licenciatura, especificamente no curso de Pedagogia, com habilitação em educação especial, e não em uma de suas áreas definidas pelas deficiências e deverá estar relacionada com o atendimento educacional dos alunos com deficiência.

Seguindo ainda no pensamento da autora, podemos notar a variação de tipos de formações continuadas e ela poderá ser a modalidade para formar os professores para a educação especial. Aos professores capacitados cabe a tarefa de identificar quais são os possíveis discentes com necessidades especiais e desenvolver com eles atividades e ações pedagógicas.

Percebe-se ainda para a autora, a proposição que o professor atualmente continua ligado com o modelo da educação tradicional que, continua se organizando com base no modelo médico-pedagógico, que acaba se confundindo com o conhecimento da educação especial. Estudos mostram que a grande dificuldade do professor é aceitar a crítica a esse modelo, que está vinculado ao pensamento dominante, não somente na educação especial, mas na educação de modo geral, causando por muitas vezes ao resultado do fracasso escolar.

Ainda segundo a autora, na atualidade, a proposta dos professores, têm como máxima a inclusão. Porém sua manutenção tem sido o modelo médico-pedagógico que nos faz pensar se este caminho está levando a qual caminho? Sucesso ou fracasso?

Se é verdade que para a democratização da escolarização os alunos com deficiência por meio de inclusão do ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não especializados e modificados as práticas escolares na perspectiva da absorção com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas. É também verdadeiro que a contribuição da área da educação especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2006).

Quanto à formação de professores de hoje, há constantes mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. As competências que se esperam que o professor domine se revelam cada vez mais complexas e diversificadas. Espera-se que o professor seja competente dominando, desde o conhecimento científico do que ensina à sua aplicação psicopedagógica, bem como em metodologias de ensino, de animação

de grupos, atenção à diversidade etc. Isto sem considerar as grandes expectativas que existem sobre o que o professor deve promover no âmbito educacional. Alguns autores têm, por isso, denominado a missão do professor na escola contemporânea como uma "missão impossível" (BRASIL, 2008).

Poderia pensar que este problema se resolverá com mais conteúdo na formação e assim com a extensão dos currículos de formação. Mas não parece ser esta a solução. Não é a simples aquisição de mais conhecimentos de teoria que fará o professor mais capaz de responder aos numerosos desafios que enfrenta. Pode-se, assim, promover ao professor um conjunto de experiências que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real. A profissão de professor envolve um grande número de decisões que tradicionalmente são da sua responsabilidade e que lhe contribui um elevado grau de autonomia no quotidiano da sua profissão. Por isso, é tão complexa a profissão e a sua devida formação e se torna claro o motivo pelo qual resulta insuficiente um simples aumento de formação teórica. Conceder informação era, tradicionalmente, um dos itens principais do processo educativo. Mas, a profissão docente deixou de estar tão intimamente comprometida com um ensino baseado na informação. O papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento. Este procedimento implica que para que a informação se transforme em conhecimento precisa ser discutido, refletido e, completada. Esta é uma nova competência do professor e da escola. Tomando como exemplo uma dilatada experiência na formação de professores na área das NEE (NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS) tanto no campo graduado como pós-graduado, vamos discutir os modelos e estratégias que nos parecem mais adequados para preparar os professores para os desafios da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

A arte é uma forma de o ser humano expressar suas emoções, sua história

e sua cultura através de alguns valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. A arte pode ser representada através de várias formas, em especial na música, na escultura, na pintura, no cinema, na dança, entre outras.

A música sempre esteve presente ao longo da história da humanidade. Tão antiga quanto o Homem, a música primitiva era usada para exteriorização de alegria, prazer, amor, dor, religiosidade e os anseios da alma.

A música tornou-se um objeto de estudo muito importante para os educadores e demais envolvidos com o processo educativo, pois além de oferecer um grande leque de possibilidades e abrangências, tornou-se uma disciplina obrigatória na rede regular de ensino.

Nos dias atuais a música pode ser considerada uma das artes que mais influenciaram e influenciam na sociedade. Tudo o que acontece ao nosso redor, nos afeta diretamente ou indiretamente, pois vivemos num conjunto de pessoas que compartilham propósitos, gostos, preocupações e costumes, e que interagem entre si constituindo uma comunidade.

Segundo Silva (1966) nas últimas décadas do século XX, assistimos a um acentuado movimento de mudanças nas organizações sociais, consequente e interdependente dos movimentos de mudanças políticas, econômicas, cientificas e culturais.

Estamos vivendo nesta nova sociedade em constante mudança, que está se organizando e reorganizando de acordo com as características da sociedade em rede, da globalização da economia e da virtualidade, as quais produzem novas e mais sofisticadas formas de exclusão. (Silva, p.1 ano 1996)

A arte é uma forma de criação de linguagens, seja ela visual, musical, cênica, da dança, ou cinematográfica, essas formas de linguagens refletem o ser e estar no mundo, todas são representações imaginarias de determinadas culturas e se renovam no exercício de criar ao longo dos tempos. Ao desenvolver-se na linguagem da arte o aprendiz apropria-se do conhecimento da própria arte. Essa apropriação converte-se em competências simbólicas por que instiga esse aprendiz a ampliar seu modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e se expressar, aumentando suas possibilidades de produção de leitura de mundo, da natureza e da cultura e também seus modos de atuação sobre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade.

Pôde-se ratificar que autismo não é doença. Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista.

Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferen-

temente das regras sociais criadas e impostas a todos.

Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

O processo artístico de ensinar arte é enfrentar muitos desafios, é ser capaz de comprometer-se em refletir as questões sociais, ecológicas e culturais. Perante questões tão complexas como o autismo, a arte e a educação.

REFERÊNCIAS

KANNER, Léo. Austitic.Distrurbances of Affective Contact. Nervous Child, 2:217-250 (1943).

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC / SEF. 1997.

ORRÚ, Silva Ester. Autismo: o que os pais precisam saber? Rio de Janeiro: Wak. Editora, 2011.

KATHRYN, Ellis et al. Autismo. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.ht... Acesso em: 12 set. 2018.

CUNHA, Eugênio. Austismoe Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo / Ministério da Saúde,

Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas

Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 74, p.: il – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GAUDERER, E. Christian.Autismo. 3. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.

COLL, C., PALACIOS, J, e MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O USO DOS JOGOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

LUCIANA DE ASSIS CARVAJAL ALVES

RESUMO

O presente estudo descreve e analisa as concepções dos professores sobre o uso dos jogos como recurso pedagógico

competente a Matemática na Educação Infantil (crianças de quatro e cinco anos). A análise fundamentou-se nas contribuições de Monteiro, 2008; Lerner, Sadovsky, 2001; Smole, Diniz, Cândido, 2000; entre outros que investigam e vêm investigando sobre a Matemática na Educação Infantil. Os resultados da pesquisa mostram que a forma didática de ensinar as características do sistema numérico é fundamental para que os alunos avançassem na aprendizagem da matemática. Para isso, o professor deve promover o uso dos números em diferentes contextos e o debate de hipóteses. Os jogos mobilizam o conhecimento das crianças para avançar na aprendizagem das características dos números. O jogo precisa ocorrer sempre, porém, com as relações matemáticas muito bem definidas pelo(a) professor(a).

Palavras Chave: Ensino da Matemática; Sistema Numérico; Jogos; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende descrever e analisar o uso dos jogos como recurso pedagógico no ensino da Matemática na Educação Infantil.

As escolas de Educação Infantil devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança a ampliar o conhecimento e se desenvolver em todas as dimensões humanas. Aprender deve ser uma experiência significativa e também, integrar o que a criança já conhece com aquilo o que é novo para a mesma.

As crianças, desde o seu nascimento, já participam de um universo matemático. Elas vivenciam uma série de situações que envolvem os números e resoluções de problemas e vão organizando formas de solucioná-los. Fazer matemática é expor suas ideias, escutar a opinião dos outros e formular procedimentos para resolvê-los. Portanto, a matemática pode contribuir para formar cidadãos autônomos, capazes de pensar e solucionar problemas. Pensando assim, a Educação Infantil pode ajudar as crianças a organizarem melhor suas formas e estratégias além da aquisição de novos conhecimentos matemáticos.

Percebe-se uma grande euforia na utilização de jogos, brincadeiras e materiais manipulativos na Educação Infantil. Porém, embora muito importante para as crianças, o jogo não garante necessariamente a aprendizagem matemática. Apesar de ele propiciar um trabalho com as seguintes noções, seu uso como instrumento não significa a realização de um trabalho completo. Ele se torna uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas por um adulto visando uma aprendizagem.

Sabe-se que muito antes de frequentar a escola, as crianças têm contato com o sistema numérico: em agendas de telefones, porta de casas, preços de produtos, chapa dos carros, painel de elevadores, entre outros. Para sistematizar esse conhecimento, as escolas propõem atividades e situações que permitem perceber o valor dos algarismos conforme a posição que ocupam. Entretanto, é comum encontrarmos escolas de Educação Infantil que aplicam modelos mais próximos do Ensino Fundamental adaptados para crianças menores ou outras que substituem a inteligência e a capacidade delas.

Essa situação precisa ser diferente. Será que os professores da Educação Infantil estão preparados para ensinar Matemática para crianças? Qual é a didática para ensinar o sistema numérico?

Nesta perspectiva surgiu o problema de pesquisa: Como se ensina matemática (sistema numérico) para crianças de quatro e cinco anos? Como os jogos são aplicados enquanto instrumento de avaliação da aprendizagem?

O objetivo geral da pesquisa foi descrever e analisar a aplicação dos jogos enquanto instrumento de avaliação de aprendizagem do sistema numérico por crianças da educação infantil.

Os objetivos específicos foram: Descrever as noções matemáticas para crianças de 4 e 5 anos; identificar os jogos utilizados para a aprendizagem Matemática; verificar os recursos didáticos utilizados em sala de aula para ensinar Matemática; observar a aprendizagem em Matemática de crianças de quatro e cinco anos.

Buscamos com esta investigação nos aproximar de uma análise do ensino da Matemática (sistema numérico), com a utilização de jogos para crianças de quatro e cinco anos.

DESENVOLVIMENTO

Existe a ideia de que as crianças aprendem por repetição e memorização. Segue-se assim, uma sequência linear de conteúdos, do mais fácil ao mais difícil. As atividades são mecânicas como, por exemplo: [...] "passar o lápis sobre numerais pontilhados, colagens de bolinhas de papel crepom sobre os numerais, cópias repetidas de um mesmo numeral" [...]. Porém, estudos mostram que essa concepção de aprendizagem é muito restrita. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.209).

Outra ideia corrente é que a partir da utilização de objetos concretos, a criança consegue desenvolver um raciocínio abstrato. Nessa concepção [...] "o concreto e o abstrato se caracterizam como duas realidades dissociadas, em que o concreto é identificado com o manipulável e o abstrato com as representações formais, com as definições e sistematizações" [...] (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.209).

Piaget (1998) vai denominar essa faixa etária de egocêntrica, como veremos mais adiante. Para ele o estágio pré-operatório é também chamado de estágio da Inteligência Simbólica. É caracterizado principalmente, pela interiorização de esquemas de ação construídos no estágio sensório-motor.

Segundo as autoras Smole; Diniz; Cândido (2000, p.12), a Matemática na Educação Infantil não pode ser algo engessado, sem mobilidade. Ao contrário, devemos pensar nessa educação e nos conhecimentos primeiramente trabalhando com o corpo, para que depois venha a parte de organização das ideias.

Grande parte dos alunos encontram dificuldades em aprender conceitos (objetos) matemáticos e entender as representações que são utilizadas. É importante que essa dúvida não ocorra para uma boa compreensão em todos os níveis de esco-

larização. Para ficar mais claro, corresponde dizer que um aluno no ensino médio, precisa entender a representação do numeral "6", por exemplo, e seu objeto (sempre que aparece "18/3", "4+2", ou "3x2").

Segundo Panizza (2006, p.22), "desde as primeiras aprendizagens as crianças utilizam diversas representações de um mesmo objeto para fazer as operações numéricas e "o reconhecem (pelo menos implicitamente) em cada uma delas".

O aluno com o passar dos anos não compreende conceitos mais abstratos, pois não ocorre uma evolução em seu ensino.

[...] "as crianças utilizam representações durante o mesmo processo de resolução de um problema, representações que as ajudam a pensar, a lembrar, a guardar informações, a calcular, entre outras". (PANIZZA, 2006, p.24).

Nas escolas, ainda encontramos dificuldades em aceitar as representações dos alunos. Tais representações são importantes, inclusive para a Educação Infantil.

Para autora, dizer que as representações, são importantes não implica colocar um critério único de aprendizagem. Dependendo da situação, a criança pode usar primeiro o simbólico ou o concreto. O importante é a compreensão.

Segundo Monteiro (2008, p.166), "É preciso criar nas salas de aula condições didáticas para instalar uma atividade que propicie diferentes momentos para fazer circular e sistematizar os conhecimentos que as crianças possuem, abordando intencionalmente conteúdos matemáticos."

"As sequências de atividades se constituem em uma série de ações planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas para oferecer desafios em graus diferentes de complexidade" [...] "A partir dos quatro e até os seis anos [...] pode-se esperar que as crianças utilizem conhecimentos de contagem oral, registre oportunidades de forma convencional ou não convencional e comuniquem posições relativas à localização de pessoas e objetos." (REFERENCIAL CURRICULAR, VOLUME 3,

1998, p.236).

Kamii (1999, p.70) diz:

O professor deve encorajar a criança a colocar todos os tipos de coisas, ideias e eventos em relações todo o tempo, em vez de focalizar apenas a quantificação [...] as situações que conduzem à quantificação de objetos apresentam-se sob dois títulos – vida diária e jogos em grupo.

Para a autora, as atividades de vida diária são aquelas que os alunos precisam pensar e criar hipóteses como distribuir materiais entre os amigos, saber que dia é, ter outros. Os jogos em grupo auxiliam as crianças a estudar meios de resolver problemas.

Panizza (2006, p.43) explica que os diferentes enfoques no ensino dos conteúdos ocorrem por existir diferença de formação de educadores e carência de espaços para reflexão sobre as práticas de ensino. Considerando a didática da Matemática, seu principal interesse é estudar as condições necessárias e beneficiar a aprendizagem dos alunos.

"É uma realidade frequente na educação infantil e na 1° série do ensino fundamental a coexistência de diferentes enfoques no ensino dos conteúdos da matemática" (PANIZZA, 2006, p.43).

"Ao enfatizar os conteúdos do ensino, a didática assume [...] a complexidade total do ato de aprendizagem, imerso em um meio que compreende os conteúdos, o aluno, seus saberes, os professores, a intencionalidade didática, as situações didáticas, a instituição, entre outros" (PANIZZA, 2006, p.48).

O trabalho do professor é propor ao aluno situações de aprendizagem partindo dos saberes pessoais para encontrar respostas aos problemas. Dentro da didática da Matemática, o problema corresponde a situações que promovem a busca dos conhecimentos individuais que auxiliam na resolução.

Ainda segundo Panizza (2006, p.55), "não se aprende Matemática somente resolvendo problemas. É necessário, além disso, um processo de reflexão sobre elas e também sobre os diferentes procedimentos de resolução [...]". Deve-se começar a trabalhar com problemas muito cedo. "As crianças pequenas podem resolver problemas ao seu modo".

Assim como apresenta pesquisas mundiais, as crianças constroem ideias sobre o sistema de numeração mesmo antes de irem para escola. As crianças da Educação Infantil repetem oralmente a série numérica, porém, não sabem contar. Para que a aprendizagem se concretize é importante que se aprenda sobre a ordem convencional da série. E o princípio de indiferença da ordem, isto é, compreender que a ordem na qual se contam as unidades, não se altera a quantidade.

Segundo Lerner; Sadovsky (2001, p.76), "As crianças constroem muito cedo hipóteses, ideias particulares para produzir e interpretar representações numéricas".

Além disso, "as crianças não constroem a escrita convencional dos números tal qual a ordem da série numérica".

Lerner; Sadovsky (2001, p.152) apontam que a dificuldade dos alunos é fazer a relação entre número e quantidade. Para que essa dificuldade seja superada, o professor deve fazer um trabalho de apresentação dos números, utilizando o cotidiano das crianças e fazendo a relação entre o número e a quantidade. Se esse conceito não ficar claro, a criança pode encontrar problemas futuros com números maiores e que precisa de abstração.

Para Duhalde; Cuberes (1998, p.52), ao pensar no trabalho didático com a numeração escrita, enfatizam que será necessário criar situações que permitam mostrar a própria organização do sistema. Em relação a série escrita, há dois processos: Codificar e Descodificar. A intervenção bem sucedida do professor, a simples solicitação de produzir ou interpretar um número referente a um contexto cotidiano, funciona como uma faísca para produzir discussões produtivas entre os alunos.

Duhalde; Cuberes (1998, p.30) reafirmam que os números sempre formaram parte da vida cotidiana dos pré-escolares e estiveram presentes nas escolas de educação infantil, quando se realizam os primeiros encontros com a matemática. Assim,

Já dissemos que em princípio as crianças da escola infantil defendem-se com a série oral; no entanto, graças à interação social, as crianças costumam se interessar pela série escrita. Para que a professora possa desenhar situações de aprendizado é importante que reconheça a função que cumpre o trabalho com uma tira ou faixa numérica. Pode ser uma tira de papel, cartolina ou outro material, dividida em quadros. Neles aparecerão escritos os números em forma ordenada. À medida que as crianças vão conhecendo mais números, poderá ir se estendendo a tira. (DUHALDE; CUBERES, 1998, p.30)

Para Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, volume 3 (1998, p.220), a criança aprende a contar observando outras crianças e adultos. Ainda criam estratégias para contar e representar suas formas de pensar. Nessa fase, os problemas ajudam a reflexão.

"Contar é uma estratégia fundamental para estabelecer o valor cardinal [...] e valor ordinal". (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.220).

"Ler os números, compará-los e ordená-los são procedimentos indispensáveis para a compreensão do significado da notação numérica". [...] "propor situações complexas para as crianças só é possível se o professor aceitar respostas diferentes das convencionais, isto é, aceitar que o conhecimento é provisório e compreender que as crianças revisam suas ideias e elaboram soluções cada vez melhores".

(REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.222).

Segundo o Referencial (1998, p.222) as atividades em classe podem ser prazerosas e proveitosas para o entendimento da turma. Colecionar um álbum de figurinhas para aprender a localização do número, utilizar calendários para organizar o tempo, criar tabelas com tamanhos das crianças, jogos de baralho ou que utilizem dados, fichas que indicam ordinalidade (primeiro, segundo), entre outras. Assim, o cálculo é aprendido junto com a noção de número, usando jogos e situações problemas.

As crianças pequenas, na maioria das vezes, se utilizam dos dedos para fazer contagem e comparar quantidades. É importante apresentar situações de problemas aritméticos e não contas isoladas para criar oportunidade da descoberta de estratégias. As soluções encontradas podem ser representadas por linguagem informal ou desenhos. Poder comparar com os amigos também auxilia na confiança de cada criança para resoluções de problemas.

Lerner; Sadovsky (2001, p.73) enfatizam que apesar dos diversos recursos didáticos utilizados, o acesso das crianças ao sistema de numeração continuava sendo um problema. Então, resolveram pesquisar a respeito, em busca de soluções para o problema didático. Concluíram em suas investigações, ao pensar no trabalho didático com a numeração escrita, que é imprescindível ter presente uma questão essencial: trata-se de ensinar e de aprender um sistema de representação, já que o sistema de numeração é portador de significados numéricos.

Para Queiroz; Martins é importante saber que jogar é uma forma de comportamento organizado, que possuí regras e nem sempre é espontâneo. FROEBEL (1912) apud KISHIMOTO (1998) foi o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, em três concepções: 1. Recreação, 2. Uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares, 3. Diagnóstico da personalidade infantil.

Para Monteiro (2008, p.168), as crianças podem utilizar os números como instrumento para resolver o sistema de numeração para depois, conceituá-los e tomá-los como objeto de estudo. As turmas de quatro e cinco anos podem investigar os usos sociais dos números, utilizarem objetos com números escritos – folheto de supermercado, nota de loja, endereços, telefones - distinguir diferentes tamanhos dos números, fazerem perguntas e usar diversos materiais como fonte de consulta.

Segundo Monteiro (2008, p.170), o professor pode se utilizar de jogos para auxiliar seus alunos, mas tudo deve ter um significado consistente para a criança. Mesmo problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão devem ser ensinados, sem a necessidade de utilizar fórmulas. Partindo para a situação problema, deve-se reforçar que para ser resolvido, depende de algumas condições: o aluno entender o objetivo a ser alcançado, conseguir desenvolver de acordo com o que conhece, ter a oportunidade e aprender com a situação e mediação do professor. Os jogos de regra são vistos como situações privilegiadas para a resolução de problemas e, mais do que isso, para a aprendizagem em geral.

"Não é o jogo em si mesmo o que constitui uma boa situação de ensino, e sim os problemas que alguns jogos possibilitam propor" (MONTEIRO, 2008, p.170). Para Lerner; Sadovsky (2001, p.56), em seu trabalho para analisar como as crianças se aproximam do conhecimento do sistema de numeração, o jogo (de cartas) foi utilizado como instrumento de observação do posicionamento das crianças com as perguntas e mediações. As duas acreditam que o jogo serve para analisar como a criança constrói determinada situação e depois, para uma avaliação.

Lerner; Sadovsky (2001, p.77) esclarecem que um jogo não gera necessariamente a aprendizagem. Para o jogo ser eficiente, os conteúdos matemáticos devem ser explicitados pelo professor aos alunos e depois, usar os jogos para reforçar a aprendizagem. No entanto, o fato de se tratar de um jogo não garante, em si, que a situação de aprendizagem seja interessante: existem jogos que são extremamente enfadonhos, outros que não desafiam por serem muito fáceis ou muito difíceis.

De acordo com as autoras Smole; Diniz; Cândido (2000, p.53), a criança precisa participar de jogos e brincadeiras para aprender a trabalhar em equipe e organizar o corpo no espaço. A proposta então é deixar a criança da Educação Infantil brincar mais e fazer das brincadeiras um momento de partilha e conhecimento construído por todos. Antes de começar um jogo, perguntar à turma se conhece suas regras, como se constitui. Depois que ocorre o jogo, saber o que a sala achou da atividade e fazer comentários sobre conceitos que podem passar despercebidos.

Para finalizar, registrar o que foi aprendido com desenhos ou escrita. "O jogo, embora muito importante para as crianças não diz respeito, necessariamente, à aprendizagem da Matemática" [...] "o que caracteriza uma situação de jogo é a iniciativa da criança, sua intenção e curiosidade em brincar com assuntos que lhe interessem e a utilização de regras que permitem identificar sua modalidade". (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.211).

De acordo com o Referencial (1998, p. 211), "o jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem". [...] "há uma constatação de que as crianças, desde muito pequenas, constroem conhecimentos sobre qualquer área a partir do uso que faz deles em suas vivências, da reflexão e da comunicação de ideias e representações".

"Ao se trabalhar com conhecimentos matemáticos, como com o sistema de numeração [...], por meio da resolução de problemas, as crianças estarão, [...] desenvolvendo sua capacidade de generalizar, analisar [...], refletir e argumentar".

(REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, VOLUME 3, 1998, p.212).

Para Piaget (1998), "os jogos são essenciais na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos.

Em torno dos 2-3 e 5-6 anos (fase Pré-operatória) nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o acontecido, mas também de executar a representação. Nessa fase, a criança adquire a consciência da existência de regras e começa a querer jogar com outras crianças – vemos nesse ponto os primeiros traços de socialização. Mas notamos também que algumas crianças insistem em jogar sozinhas, sem tentar vencer, assim revelando uma atividade cognitiva egocêntrica. As regras são percebidas como fixas e o respeito por elas é unilateral.

[...] "os jogos não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. "

Segundo Brougère (1997), o "jogo é uma construção social que deve ser estruturada desde cedo". O autor ressalta a importância de pesquisar entre as crianças os jogos e brincadeiras que as mesmas conhecem, pois é o contexto social que influencia nas escolhas. Em outro trecho, diz que o jogo não pode ser nem muito entediante nem muito desafiante ao ponto de provocar ansiedade, pois a criança acaba perdendo o interesse.

Huizinga (1951) demonstra como o jogo tem um papel importante para a sociedade:

O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico. A ideia de jogo

é central para a civilização. O jogo vem como uma categoria absolutamente primária da vida, tão essencial quando o raciocínio (homo sapiens) e a fabricação de objetos (homo faber).

Moura (2009, p.81) “os quebra-cabeças, os quadrados mágicos, os problemas desafios, etc. poderiam ser enquadrados nestas características de jogo como a forma lúdica de lidar com o conceito matemático”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresenta algumas considerações relevantes sobre a aplicação dos jogos enquanto instrumento de avaliação de aprendizagem do sistema numérico por crianças da Educação Infantil.

Ensinar as características do sistema numérico é fundamental para que os alunos avancem na aprendizagem da matemática. Para isso, o professor deve promover o uso dos números em diferentes contextos e o debate de hipóteses. É fundamental que ocorram as intervenções bem conduzidas pelo professor. As atividades devem ser planejadas com o intuito de propor situação-problema envolvendo leitura e escrita numérica. Os alunos precisam ser estimulados a solucionar conflitos decorrentes desse exercício.

Os jogos se incluem na categoria das atividades lúdicas, caracterizam-se como algo mais prazeroso e mais fácil de assimilar, aprender, havendo o predomínio da assimilação sobre a acomodação. Para ter eficiência, o jogo deve ser concebido como uma “avaliação” depois de muitas conversas e levantamento de hipóteses, e não ocorrer sem explicações anteriores.

Na prática, o jogo deve ser sempre um ponto de partida para estabelecer relações matemáticas muito bem definidas pelo(a) professor(a).

TEACHING MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE USE OF GAMES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE

The present study describes and analyzes the teachers' conceptions about the use of games as a competent pedagogical resource for Mathematics in Early Childhood Education (children aged four and five). The analysis was based on the contributions of Monteiro, 2008; Lerner, Sadovsky, 2001; Smole, Diniz, Cândido, 2000; among others who investigate and have been investigating about Mathematics in Early Childhood Education. The research results show that the didactic way of teaching the characteristics of the number system is essential for students to advance in the learning of mathematics. For this, the teacher must promote the use of numbers in different contexts and the debate of hypotheses. Games mobilize children's knowledge to advance in learning the characteristics of numbers. The game must always occur, however, with the mathematical relationships very well defined by the teacher.

Keywords: Teaching Mathematics; Numerical System; Games; Child education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 1998, Volume 3. Matemática p.205- 225.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. 1. ed. Porto Alegre, Artmed, 1997.

DUHALDE, Maria Elena; CUBERES, Maria Tereza González, A educação inicial em questão. Encontros Iniciais com a Matemática. Contribuições à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens O Jogo como elemento da Cultura. Paris, Gallinard, 1951.

KAMII, Constance. A criança e o número. 26. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação.

Petrópolis: Vozes, 1993.

LERNER, Delia; SADOVSKY, Patrícia. O sistema de numeração: um problema didático. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org). Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas. São Paulo: Atlas. 2007.

MONTEIRO, Priscila. A Educação Infantil e os Conhecimentos Matemáticos das Crianças. In: São Paulo, SP. Secretaria de Educação: Educação Fazer e Aprender na Cidade de São Paulo. São Paulo. Fundação Padre Anchieta, 2008.

MOURA, Manuel Oriosvaldo. A séria busca do jogo do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

QUEIROZ, Tania Dias; MARTINS, João Luiz. Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2009.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática: Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

LUZINETE MADALENA DA SILVA DOS ANJOS

RESUMO

Trabalho exploratório-descritivo no qual o pesquisador se insere e assume a ação de conhecer e propor novas possibilidades com vistas a impulsionar e potencializar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Pensar a infância no século XXI, considerar as competências e as habilidades que o bebê apresenta e promove durante as interações que estabelece com o grupo. A criança expressa conforme a perspectiva interacionista do desenvolvimento humano uma relação entre o organismo

(corpo) e o meio sociocultural (imersão em uma cultura). Desta forma, desenvolve novas habilidades e competências em função dos vínculos afetivos vivenciados no contexto.

Ao olhar para o desenvolvimento real, o professor evidencia processos já consolidados do desenvolvimento. Mas, é necessário que o professor incentive, estimule junto com a criança ações conjuntas em busca da descoberta de novas possibilidades de interação da criança com o ambiente.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Intervenção pedagógica

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil refere-se às mudanças que ocorrem quando a criança cresce e se desenvolve em relação a ser fisicamente, mentalmente, emocionalmente saudável e socialmente competente e pronto para aprender. Os primeiros cinco anos da vida de uma criança são de fundamental importância. Eles são a base que molda a saúde futura da criança, felicidade, crescimento, desenvolvimento e aprendizado na escola, na família e na comunidade e na vida em geral. Pesquisas recentes confirmam que os primeiros cinco anos são particularmente importantes para o desenvolvimento do cérebro da criança, e os três primeiros são os mais críticos na formação da arquitetura cerebral da criança.

Compreender os estágios do desenvolvimento infantil ajuda os pais a saber o que esperar e como melhor apoiar a criança à medida que ela cresce e se desenvolve. Entrar na escola é fundamental para garantir a continuidade do desenvolvimento da criança. Todas as crianças crescem e se desenvolvem em padrões semelhantes, mas cada criança se desenvolve no seu próprio ritmo. Toda criança tem seus próprios interesses, temperamento, estilo de interação social e abordagem à aprendizagem.

O cérebro da criança cresce quando ela vê, sente, prova, cheira e ouve. Cada vez que a criança usa um dos sentidos, é feita uma conexão neural no cérebro da criança. Novas experiências repetidas muitas vezes ajudam a fazer novas conexões, que moldam a maneira como a criança pensa, sente, se comporta e aprende agora e no futuro. Um relacionamento próximo entre a criança e o educador é a melhor maneira de nutrir o cérebro em crescimento da criança.

Quando um educador brinca e canta, fala, lê ou conta uma história para a criança e a nutre com comida, amor e carinho saudáveis, o cérebro da criança cresce. Ser saudável, interagir e viver em um ambiente seguro e limpo pode fazer uma grande diferença no crescimento, desenvolvimento e potencial futuro da criança. Segurar, abraçar e conversar com a criança estimula o crescimento cerebral e promove o desenvolvimento emocional. Responder ao choro da criança segurando e / ou conversando tranquilamente com ela ajudará a estabelecer um senso de confiança e segurança.

Esse tipo de vínculo e apego precoce à mãe, pai ou outro cuidador próximo ajuda a criança a desenvolver uma ampla gama de habilidades para usar e desenvolver ao longo da vida. Se os educadores

forem pacientes e solidários quando uma criança expressar emoções fortes, é mais provável que ela cresça feliz, segura e bem equilibrada. Juntos, mãe e pai podem garantir que a criança receba uma educação de qualidade, boa nutrição e cuidados de saúde.

1. CONCEITO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

A infância na realidade, é uma fase da vida, mas o que realmente buscamos é desvendar o mistério da vida que começa na infância. O que queremos é conhecer a criança que é a pureza maior, o início de tudo. Mas isso vem sendo feito há muito tempo, através de estudos, pesquisas e teorias, em diferentes épocas da história. Diante de tantas reflexões que os estudiosos da infância proporcionaram, foram sendo abertas portas e janelas que nos permitiram penetrar no grande mistério sobre o significado da infância e sobre a nossa própria razão de ser e estar aqui e agora. Porque, quando uma criança vem ao mundo, ele está estabelecido em conceitos, ideias. Um mundo feito por gente grande, onde tudo parece já estar pronto. O mundo é assim, as pessoas são assim, e a vida segue seu curso.

A partir dessas interrogações e afirmações é possível perceber a fase da infância da criança como início da vida, onde é uma fase de desenvolvimento, de um ser real e puro, onde a própria cria seus próprios conceitos, e suas descobertas diante do que as mesmas veem ao seu redor.

As ideias a respeito do desenvolvimento infantil, da educação e do cuidado de crianças foram se modificando ao longo da história. A escola veio para substituir a família no que diz respeito à educação e aprendizagem. Como consequência, a família passou a ser o lugar de afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Podemos dizer que se inicia aqui a valorização da infância. Essa afeição tornou-se real através da importância que a educação passou a ter.

Antigamente, a duração da infância era reduzida a seu período mais frágil. A criança mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena ela se transformava imediatamente em homem jovem.

A família organizou-se em torno da criança, agora com identidade. Desse modo, a infância encontrou um espaço em sintonia com o processo de evolução da vida humana. O que hoje sabemos sobre o modo como crianças elaboram seus contextos de desenvolvimento é que este se dá através de formas criativas de dar significado ao mundo que as recebe e de pensar sobre si mesmas. Esse é o impulso que as leva a manifestar audaciosas maneiras de sentir, emocionar e maravilhar-se diante de tudo o que o mundo lhes oferece. Assim, nessa dialética com o mundo adulto, vão desbravando horizontes, pensando, crescendo e construindo cultura.

Com base em toda essa reflexão sobre o conceito de infância e criança é possível entender que hoje a criança tem seu próprio espaço na sociedade e que muitas pesquisas são realizadas a esse respeito tendo as mesmas o direito de exercer seu papel como cidadão, e de deixar de ser

vista como um adulto em miniatura mais um ser em desenvolvimento, tendo em sintonia um processo de evolução, a qual as mesmas em contato com o mundo e com os adultos irá exercer conforme seu desenvolvimento que se dará em um processo de fases durante sua vida, e assim a criança passou a ser mais valorizada tendo em vista que isso se deu principalmente através da importância da educação, onde muitos estudiosos se dedicaram a estudar profundamente essa fase e que assim a criança foi cada vez mais inserida em um contexto social e cultural.

2. A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento da infância é um processo natural, que se dará aos poucos, progressivamente, de modo que a criança amplie experiências e conhecimentos, incluídos e integrados no cotidiano a qual estão inseridas para que possa despertar e desenvolver suas capacidades e, assim, alcançar sua plenitude. Compreender esse processo ajudará ao educador a planejar melhores suas atividades diárias, oferecendo possibilidades e estímulos adequados, mas existem algumas teorias e concepções em relação a esse desenvolvimento e aprendizagem, para a ideologia do inatismo, o desenvolvimento da criança é atribuído a fatores biológicos, parte do princípio de que fatores hereditários ou de maturação são mais importantes para o desenvolvimento da criança do que os fatores relacionados à aprendizagem. A maturação acontece de acordo com uma sequência predeterminada e que não depende de fatores externos, ou seja, existe um padrão de mudanças biologicamente determinado, e o papel do meio social se restringe a impedir ou permitir que essas aptidões se manifestem. Os pesquisadores inatistas consideram que aquilo que a criança aprende no decorrer da vida não interfere no processo do seu desenvolvimento. A ideia de que a criança é portadora dos atributos universais do gênero humano produz a crença de que caberia à educação fazer aflorar esses atributos naturais dependendo do nível de prontidão ou maturidade.

Segundo Fontana e Cruz (1997, p.23), ao contrário do inatismo, a abordagem comportamental enfatiza a influência de fatores externos, do ambiente sobre o comportamento da criança. As ações e habilidades do indivíduo são determinantes pelas relações com o ambiente em que se encontram. Nesta abordagem o comportamento é sempre uma resposta a um estímulo do ambiente presente no ambiente. O importante então seria descobrir que estímulos causam determinado comportamento. Para os comportamentalistas desenvolvimento seria o resultado das aprendizagens acumuladas.

A terceira concepção de desenvolvimento é chamada interacionista e está baseada na ideia de interação entre organismo e meio. A experiência servirá de base para novas construções, mas dependerá também da relação entre indivíduo e meio ambiente. Nessa concepção, destacam-se no século XX as contribuições de importantes teóricos como Piaget. Vygotsky e Wallon. Para Piaget o desenvolvimento depende de fatores internos (Maturação) e da experiência com um ambiente em processo de autorregulação denominado equilibração. Esse processo

de autorregulação é denominado equilibração. Esse processo de equilibrações sucessivas conduz a maneira de agir e pensar cada vez mais complexa, apresentando estágios definidos, caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental. As ideias de Piaget agradam a muitos educadores ainda que seus estudos não tivessem como objetivo final o processo educacional, Piaget, postula que o desenvolvimento do ser humano está subordinado a dois grupos de fatores em constante interação: hereditariedade e adaptação biológica, dos quais depende a evolução do sistema nervoso e dos mecanismos psíquicos elementares, e os fatores de transmissão ou interação sociais, entre os quais inclui a educação no contexto escolar, a relação (professor- aluno- conhecimento), influencia na construção do conhecimento, que só será possível através da mediação do professor. No mesmo período que Piaget, Wallon trazia importantes contribuições à educação no âmbito da psicologia, considerando as relações do indivíduo com o meio social e a cultura integrados aos aspectos cognitivos, Vygotsky é outro teórico que também discutiu, no século XX, sobre a importância do meio social para a constituição do indivíduo.

Segundo Correia, Lima e Araújo (2001, p.25), na perspectiva de Vygotsky não é preciso agradar até que o aluno esteja pronto do ponto de vista do desenvolvimento, para adquirir um determinado conhecimento.

Neste sentido, o processo de ensino aprendizagem na escola deve ser construído, tendo como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, para que o professor saiba de que ponto começar, e proporcionar estímulos, com o auxílio do meio para que esta avance.

Na concepção de Cuberes (1997, p.6)

"O período que vai do nascimento até os oito anos de idade é considerado crucial para a aquisição de conhecimentos básicos, do desenvolvimento conceitual e das habilidades cognitivas, bem como para o desenvolvimento linguístico, ao qual está intimamente vinculado".

Sendo assim, depois que aborda os conceitos sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, é necessário refletir também sobre o brincar e o pensamento simbólico. O brincar possibilita que a criança se desenvolva individualmente e favorece a internalização das normas da sociedade onde vive. Ao pensar no brincar como um processo facilitador do desenvolvimento, assim como da construção do conhecimento, alguns aspectos devem ser cuidados na instituição para favorecer o lúdico, dentre eles, podemos citar: criação de espaços de brincadeiras, localização dos objetos, dos materiais, disponibilização das informações e das regras do brincar. O lúdico e as múltiplas linguagens são definidos e orientados pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, que apresenta entre os fundamentos norteadores a ludicidade e a criatividade. Já no Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, há uma preocupação em sensibilizar os educadores para a importância do brincar tanto em situações formais quanto informais. A brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança. Como afirma os parâmetros

em ação (materiais disponibilizados pelo MEC aos educadores da Educação Infantil, 1999).

O conhecimento não se constrói como uma cópia da realidade, mas sim como fruto de um instrumento de criação, significação e ressignificação, e o lúdico consta como recursos necessários na construção da identidade da autonomia infantil e das diferentes linguagens das crianças.

Nessa expectativa, é muito importante o pensamento simbólico ou a brincadeira o faz de conta. Como apresentado por Oliveira (2002), o jogo de faz de conta é uma ferramenta importante para as leituras não convencionais do mundo e para a criação da fantasia. Possibilita a criatividade, a autonomia e a exploração de significados e sentidos. Articula-se com outras formas de expressão atuando também sobre a capacidade da criança de representar e de imaginar, além de jogos servirem também como instrumentos de regras sociais. Assim as brincadeiras à criança no contexto escolar devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento e possibilita que ela vá além. Na educação infantil, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem vai organizar o ambiente e disponibilizar os objetos, além de participar ativamente das brincadeiras. É essencial que o educador e as brincadeiras com outras crianças e organize o ambiente e os brinquedos nesta direção. Segundo Fontana e cruz (1997), para Vygotsky a brincadeira tem um papel essencial no desenvolvimento do pensamento.

Segundo Piaget, (1970-1973) entre 0 e 7 anos de idade, a criança vivencia dois períodos de desenvolvimento: o período sensório-motor (0 a 2 anos) e o período pré-operacional (2 a 7 anos).

De acordo com Vygotsky, (1987) o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem segue a mesma trajetória das outras funções psicológicas.

Vygotsky observou que a passagem para o discurso interior (ou pensamento verbal) é gradativa. Desde o nascimento o bebê já está num mundo de contato social, utilizando as formas de linguagem de que dispões para comunicar aos outros através do choro, do riso, balbucio. Então Vygotsky, desde o início, a linguagem é socializada (comunicativa). Com o desenvolvimento, e porque está imersa numa cultura, a criança passará a utilizar a linguagem como instrumento do pensamento, desenvolverá a fala ou discurso interior como os adultos, mas há um momento de transição, que a criança se utiliza da fala externa para planejar as suas ações, organizar-se porque ainda não ocorreu a internalização completa da fala.

E assim segundo a leitura do livro Olhares das Ciências sobre as Crianças.

“O processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças é um processo que se dar aos poucos, ao mesmo tempo em que acontece o processo de maturação do sistema nervoso, se realiza o desenvolvimento psicomotor. As habilidades motoras são adquiridas em ordem definida, de simples a complexas, assim a criança aos poucos desenvolvera sua aprendizagem e seus conhecimentos resultante das ações da criança, assim será com o brincar no qual será espontâneo sem preciso esforço, a criança terá sua

aprendizagem conforme o processo de seu desenvolvimento".

Piaget (1952 p.42), afirmou que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. Para que ocorra o desenvolvimento cognitivo, é necessário que a criança atue sobre o meio ambiente.

Há três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, o conhecimento lógico matemático e o conhecimento social

O conhecimento físico abrange as características físicas dos objetos e dos fatos: tamanho, forma, textura, movimento, etc. Esse conhecimento é adquirido através do contato, da observação e da manipulação dos objetos. Os brinquedos se tornam conhecidos através do brincar.

O conhecimento lógico-matemático é estruturado a partir do pensar sobre as experiências com objetos e eventos. As ações da criança sobre os objetos é que vão possibilitar a construção do conhecimento lógico-matemático. Esse conhecimento é produto das experiências que a criança faz com os objetos. Muitas vezes, é resultado de relações e meio (família, escola). As vivências ocorridas nesses contextos oportunizam que a criança experimente e responda a diferentes situações. Dessa forma, poderá aprender, por exemplo, a maneira de memorizar e de raciocinar vigente em determinada cultura.

O conhecimento social é realizado pela criança a partir de suas ações com outras pessoas. Na interação com outras crianças e com os adultos, surgem as oportunidades para a construção do conhecimento social.

Percebe-se que a atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo, para que possa ocorrer o desenvolvimento cognitivo assim Piaget teve essa linha de visão sobre a qual estudos mais avançados puderam comprovar essa teoria, pois para que haja uma atividade cognitiva a criança precisa ser inserida na manipulação e observação das coisas ao seu redor para que haja interação com o meio e poder desenvolver sua coordenação motora, o contato da criança com os objetos ou com as coisas ao seu redor, fará com que a mesma não só adquira experiências mas conhecimentos prévios, um ambiente carente de recursos é um ambiente sem vida que jamais poderá propor desafios cognitivos, sendo assim o meio onde a criança está inserida e as vivências ocorridas contribuirá grandemente para a aprendizagem e desenvolvimento das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância é a primeira etapa da vida de um indivíduo que nunca deixará de existir, mas se esta fase não for devidamente preservada, a essência da infância é brincar, aprender, brincar não poderá existir, corroborando na perda do desenvolvimento dos

recursos vitais e formação infantil de forma integral.

Assim, nota-se que a criança precisa ser trabalhada para entrar na fase adulta lentamente, ser introduzida socialmente, adquirir conhecimento, desenvolver sua linguagem, brincar e da interação com outras crianças. É dever dos pais orientar seus filhos, permitir-lhes vivenciar as atividades de acordo com o desenvolvimento,

bem como o fato de que a escola deve valorizar as crianças nas atividades desenvolvidas na instituição.

Dessa forma, a educação pré-escolar é uma forma de educação que enfatiza, prioriza e preserva a importância da educação de base, de modo que a legislação deve tratar a Educação Infantil como uma prioridade na educação de um país.

Com isso, entende-se que a educação infantil, como etapa inicial da educação básica, é de demasiada importância para o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos de sua formação enquanto aluno e cidadão.

Portanto, observa-se que a educação das crianças deve ser vista pela sociedade com novos olhos, conquistando um maior espaço, e, por fim, começam a surgir melhorias na formação dos jovens e crianças, embora a um ritmo lento, muitas mudanças têm tomado lugar. Assim, quando uma criança é bem trabalhada tanto na escola como na vida familiar no período de sua infância, em suas habilidades e aprendizado, ele se torna um adulto mais crítico, com uma mente mais aberta para entender e coexistir em um mundo em constante mudança e modernização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CEB nº 01 de 7 de abril de 1999.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394/196. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília MEC/ SEF, 1998. 3 v.

CAMPOS, Marlise. Olhares das ciências sobre as crianças. Brasília: Unesco, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky, 2005. (Série Fundo do milênio para a primeira infância: cadernos pedagógicos, 1).

Portal Nova Escola, Educação infantil lugar de aprendizagem. Disponível:< https://novaescola.org.br/conteudo/118/educacao-infantil-lugar-aprendizagemcreche-pre-escola > Acesso em 11/04/2019

Portal Educação, Teoria sócio histórico de L. S. Vygotsky. Disponível: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/teoria-socio-historica de-l-s--vigotski/42723 > Acesso em: 11/04/2019

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR DE SEUS FILHOS.

MARCELA REGINA CARABELLI

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir sobre as relações entre a família e a escola no sentido da contribuição dessas relações para os processos de aprendizagem da criança. Trataremos também da afetivi-

dade, pois na significação e sentido constituído nesta pesquisa, aprendizagem acontece, efetivamente, quando o sujeito constrói uma base afetiva que lhe permita elaborar sua autoestima em uma autoimagem e autoconfiança positiva. Assim, vem discutir a influência da família no processo ensino aprendizagem e algumas propostas da instituição escolar. A participação dos pais é na maioria das vezes, pouco, são raros os que frequentam as escolas para saber de projetos e do próprio filho. Atualmente a presença da família é uma necessidade constante, pois essa relação da família com a escola facilita muito o trabalho dos profissionais da educação, pois, se esse contato for intenso e saudável, todos estarão ganhando. A escola, os pais, a criança, a comunidade.

Palavras-chave: Educação, Afetividade, Família, Escola e Participação.

INTRODUÇÃO

A relação entre a família e a escola é hoje tema em destaque nas discussões referentes o sucesso dos alunos nas relações de ensinar e aprender, especialmente na escola. A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essência. É a partir dela que o ser humano concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração de competências e valores, enfim, de sua cultura. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser. Muitas das crianças que sofrem com problemas no lar e com a ausência da família na escola, demonstram dificuldades de aprendizagem.

Sabe-se que o processo de aprendizagem é pessoal e a construção dessa aprendizagem ocorre de diferentes maneiras alterando-se de um sujeito para outro, as características individuais diferenciam-se em particularidades pessoais que em certos casos independem da aprendizagem e, neste processo estão envolvidos tanto a estrutura familiar, com seus diversos e diferentes ambientes socioeconômicos e culturais, quanto a estrutura governamental, representada pela escola e seus profissionais.

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. Fatores como linguagem, inteligência, dinâmica familiar, afetividade, motivação e escolaridade, devem desenvolver-se de forma integrada para que o processo se efetive.

A Educação Infantil, contida na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como modalidade que configura como a primeira etapa da Educação Básica, deve ser considerada de suma importância e em perfeita consonância com o tema, uma vez que se acredita que esteja nela a possibilidade em detectar vários problemas que possam facilitar a inserção da criança que realmente possua alguma dificuldade e torne mais branda a sua atuação no Ensino Fundamental.

As famílias, desconhecendo as necessidades da criança e a maneira apro-

priada de lidar com esses aspectos, muitas vezes, necessitam de orientações que lhe dê suporte e lhe possibilite ajudar seu filho. Fatores como motivação, formas de comunicação, estresses existentes no lar, influenciam o desempenho da criança no processo de aprendizagem, e os psicopedagogos, muitas vezes, sentem-se limitados quanto às orientações a serem dadas pela falta de conhecimento aprofundado sobre os diversos aspectos familiares que podem contribuir para um resultado mais desejável.

É indispensável que a família e escola sejam parceiras, com os papéis definidos, onde não se pratica a exigência e sim a proposta, o acordo. A família pode sugerir encontros para a escola, não ficando presos somente às reuniões formais, pois além de ser um bom momento para consolidar a confiança, podem discutir juntos acerca dos seus papéis. A escola pode estimular a participação dos pais, procurando conhecer o que pensam e fazem e obtendo informações sobre a criança.

A importância que a família possui, com toda certeza é fundamental para as nossas vidas, principalmente para a vida escolar de seus filhos. Quando as crianças podem contar com a escola e a família em conjunto, obviamente terão sucesso não somente em suas vidas escolares, mas em sua vida social.

A ESCOLA E O EDUCADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Muito tem se falado sobre as dificuldades de aprendizagem que as crianças enfrentam na escola, os motivos que levam às mesmas a fracassarem e o papel fundamental da família. Mas e a escola? O que ela pode fazer para ajudar seus alunos? O professor, a coordenação pedagógica e outros membros da equipe da escola?

A escola deve ser um lugar onde as crianças sintam vontade de ir, que peçam aos pais para as levarem e acima de tudo, um lugar que possibilite o conhecimento, a aprendizagem. Por que então a escola, com tantas obrigações com seus alunos, é uma das causas das dificuldades de aprendizagem?

Segundo Piaget (1994), ao passo que o ser se situa no mundo estabelece uma relação de significações, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são faculdades estáticas, mas sim, ponto de partida para atribuição de outros significados, um engrandecimento do conhecimento.

Hoje, os grandes objetivos da educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento.

Para atingir esses objetivos, o trabalho inicial de alfabetização precisa desenvolver o “letramento” das situações reais que estão vivendo:

O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia [...]. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever (Parâmetros Curriculares Nacionais. BRASIL, 1998, p.19).

A FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

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.

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo das experiências humanas, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que ela aprenda e supere as dificuldades precisará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. E esta primeira convivência está inserida no contexto familiar.

A família é considerada a primeira e mais importante instituição da sociedade e é notável a desvalorização de tal instituição por parte das outras células que regem o sistema político-social brasileiro. A situação social vivenciada no contexto familiar está intimamente ligada ao desenvolvimento de seus integrantes que, segundo Kaloustian (1998), não é atingida pela política oficial:

Quando esta existe, é inadequada, pois não corresponde às suas necessidades e demandas para oferecer o suporte básico para que a família cumpra, de forma integral, suas funções enquanto principal agente de socialização dos seus membros, crianças e adolescentes principalmente (KALOUSTIAN, 1998, p. 13).

Na medida em que a família não cumpre com suas funções básicas, consequentemente irá gerar problemas adicionais que acarretarão no desenvolvimento do indivíduo que ali convive com os demais membros. Sendo assim, justifica-se a importância de uma boa estrutura familiar, bem como as relações saudáveis dessa instituição com os demais segmentos sociais, priorizando neste trabalho a instituição.

A educação familiar é um elemento imprescindível na formação da personalidade da criança, uma vez que é no seio familiar que se constitui e desenvolve-se valores morais, de juízo, éticos, sua criticidade e cidadania que refletirá diretamente no seu envolvimento escolar. É no contexto familiar que se lapida e consolida, na maioria dos casos, o caráter da criança que virá a tornar-se adulto.

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, já que permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e tornase um ser capaz de elaboração de competências próprias.

São apontados como aspectos agravantes, oriundos do seio familiar a dificuldade de aquisição de conhecimento, por parte do aluno, o alcoolismo, as ausências prolongadas, as enfermidades e o falecimento dos pais. A violência doméstica e a separação conjugal também afetam o ensino. Em relação aos irmãos, são ressaltadas as relações de competitividade e rivalidade. Os maus hábitos (permitidos ou negligenciados pelos pais), como assistir televisão demasiadamente e falta de descanso também contribuem.

A família tem um papel central no

desenvolvimento da criança, uma vez que 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.

A participação dos pais nas atividades escolares também é de suma importância, além das habilidades parentais. Sampaio, De Souza & Costa (2004) acreditam que é relevante realizar um treinamento de pais para o auxílio do filho na realização adequada das tarefas de casa e com isso estar atento para condições antecedentes aos comportamentos envolvidos no estudar, os próprios comportamentos e as condições consequentes a eles.

De fato, a família é o primeiro lugar que passa segurança, que acolhe a criança após o nascimento. É importante que a criança encontre proteção, segurança e apoio psicológico. Para um bom desenvolvimento físico, mental e cognitivo, é necessário, mesmo que os pais tenham outros filhos, outras atividades, que organizem um tempo mesmo que seja pouco, mas que seja um tempo de qualidade, para uma relação com os seus.

A família precisa ter a exata compreensão de que não podem delegar para a escola o dever de educar com valores morais e afetivos, uma vez que, essa negligência pode propiciar fortes condições para as dificuldades de aprendizagem e ainda, trazer um grande prejuízo para a relação familiar.

A criança necessita de equilíbrio entre condutas disciplinares e diálogo, compreensão e carinho. Num processo educativo os pais experimentam 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.

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 segundo 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 com-

portamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa.

COMO PROMOVER UMA PARCERIA NA RELAÇÃO FAMÍLIA E A ESCOLA

A parceria Família e Escola sempre foi um elo importantíssimo no desenvolvimento da aprendizagem de qualquer criança ou jovem adolescente. Não há como negar que uma família quando se descuida do desenvolvimento escolar de seus filhos, estes apresentam queda acentuada nos resultados obtidos dos boletins bimestrais.

É preciso, portanto, que a família, seja ela que composição tiver, cumpra os seus deveres e que a Escola faça valer sua proposta pedagógica como meta, para que ambos possam atingir seus objetivos na formação dessas crianças e jovens adolescentes.

A verdade é que a Escola sozinha não conseguirá levar a diante a responsabilidade de educar e ensinar, já que a responsabilidade maior da escola está em ensinar e a da família está em educar. A especificidade da Escola não pode ser desviada para funções que não é sua e o ensino deve ser aplicado para o crescimento intelectual, social e econômico de cada aluno, individualmente.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a "tirania da liberdade" em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. (PAULO FREIRE, 2000: 29).

A qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições. A família e a escola formam uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. Ressalta-se que mesmo tendo objetivos em comum, cada uma deve fazer sua parte para que atinja o caminho do sucesso, que visa conduzir crianças e jovens a um futuro melhor. O ideal é que família e escola tracem as mesmas metas de forma simultânea, propiciando ao aluno uma segurança na aprendizagem de forma que venha criar cidadãos críticos capazes de enfrentar a complexidade de situações que surgem na sociedade.

Desse modo, far-se-á análises que não compreenderão uma diferenciação entre dificuldades de aprendizagem ou dificuldade escolar e distúrbio de aprendizagem, embora existam autores que os diferenciam.

Não se trata de buscar aprofundamento nas questões voltadas a dislexia, disfasia, disortografia, disgrafia, discalculia, lesão cerebral ou transtorno de déficit da aprendizagem e hiperatividade e sim levantarmos posicionamentos teóricos que envolvem a temática relacionada aos atores professores, pais e alunos como público alvo.

As dificuldades de aprendizagem podem significar uma alteração no apren-

dizado específico da leitura e escrita, ou alterações genéricas do processo de aprendizagem, em que outros aspectos, além da leitura e escrita, podem estar comprometidos (orgânico, motor, intelectual, social e emocional).

Isso acontece pelo fato de os pais desconhecerem como ocorre a aprendizagem e, portanto, necessitam de orientações específicas a esse respeito. 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.

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, por intermédio da permissividade. Os jovens ficaram sem padrões de comportamentos e limites, formando uma geração com mais liberdade do que responsabilidade.

A família em conjunto com a escola deve despender esforço e empenho para que a aprendizagem da criança seja em sua totalidade beneficiada:

[...] as relações afetivas se evidenciam, porque a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA, 1999, p.107).

Pelo que foi citado acima, percebe-se que a intervenção com pais é essencial e deve permitir com que eles analisem os seus comportamentos. É importante, também, que se façam intervenções com a criança para que se aumente o repertório dela em habilidades sociais.

A criança deve ser capaz de pedir e aceitar auxílio na realização das tarefas escolares. Iniciar, manter e terminar conversas com colegas, irmãos e pais. Expressar suas opiniões para professores, amigos e familiares. Recusar-se a fazer o que não quer, como: destruir materiais de outros colegas e faltar às aulas por influência de amigos. Analisar situações conflitantes bem como formas de resolvê-las, tais como brigas entre colegas e acusações injustas por parte de professores e pais.

Responsabilizar o aluno por algo que não compete somente a ele, prejudica sua autoestima, bem como, gera reações emocionais de tristeza, irritabilidade, cansaço e, com frequência, desinteresse pelo estudo. Além disso, essa ideia não oportuniza a busca de auxílio adequado ao aprendiz, ou seja, uma avaliação médica ou psicopedagógica que verifique os motivos da dificuldade e que direcione quais

são as modificações necessárias, sendo estas no âmbito da família, da escola e da própria criança.

Os pais devem aprender a estabelecer regras bem definidas e viáveis, sendo oportuno e necessário que os pais dialoguem com a criança sobre o motivo das regras, negociando com o filho as que podem ser flexibilizadas. Os pais devem também ser firmes na verificação do cumprimento delas. No caso da desobediência à regra, antes de aplicar uma punição, como castigo ou bronca, deve-se investigar com o filho quais foram as razões para o não cumprimento dela, de modo que saibam evitar o desrespeito à norma.

COMO ACOMPANHAR OS FILHOS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

O apoio dos pais e a manutenção de um bom ambiente familiar como extensão da escola são fatores indispensáveis para o desenvolvimento educacional das crianças. A aprendizagem ganha significado dentro do contexto familiar e social, ainda que a apropriação dos conteúdos seja individual. Os vínculos afetivos fazem parte da aprendizagem. O contexto escolar que consiste em ambiente físico e social deve estar preparado para transformar a criança em um membro inserido e produtivo na sociedade e cabe à família participar ativamente na vida dos filhos motivando-os, estabelecendo uma boa qualidade nessa relação.

Segundo Ferreiro (2005), crianças que vivem em famílias letradas, em que ler e escrever são atividades cotidianas, compreendem a função social da escrita por meio de atos sociais em que a língua cumpre funções precisas, como, por exemplo, presenciar a mãe fazendo uma lista de compras, lendo uma carta ou procurando o telefone de alguém na lista telefônica.

Por outro lado, uma criança que cresce num ambiente com níveis de alfabetização baixos ou nulos não terá a mesma oportunidade e verá a aprendizagem sempre como algo importante apenas dentro da escola, não entendendo, pois, sua importância ou utilidade para a vida. Ações simples dos familiares na realidade educacional dos filhos podem fazer toda diferença. É muito importante incentivar os filhos a frequentar a biblioteca da escola ou da cidade, os pais devem ter o hábito de ler para as crianças em casa é muito bom que as crianças sejam motivadas a ler para os seus pais. A família pode e deve, sim, contribuir com as questões escolares, ajudando-o a organizar o tempo em casa, pois tem hora para brincar, jogar, ver televisão e principalmente para estudar. O interesse dos pais pela educação dos filhos é muito importante. As crianças e jovens gostam de saber que os pais valorizam os esforços que eles fazem para estudar por isso a família deve acompanhar a frequência dos filhos à escola, perguntar todos os dias o que fizeram na escola, o que aprenderam, e escutar com atenção sobre a escola. Ensinar os filhos a cuidar do material escolar e dos livros.

É importante reconhecer que a escola tem papel fundamental na promoção de condições para a aprendizagem do estudar, e sem deixar de reconhecer a necessidade da instituição em interferir neste contexto para que isto venha efetivamente a ocorrer da melhor forma pos-

sível, parece relevante preparar pais como agentes promotores de comportamentos de estudo adequado, incluídas aí as competências destes pais para lidar com as atividades escolares. Mas de que modo se daria a participação desses agentes favorecedores do estudar?

Ajudar a criança a planejar cada uma das sessões de estudo utilizando critérios como, estudar disciplinas mais difíceis ou custosas primeiro; depois as mais fáceis e agradáveis, para que as últimas sirvam como forma de descanso das primeiras, além de garantir que a criança já não esteja cansada ao se dedicar as disciplinas que necessitará mais atenção. É importante garantir, ainda, que a criança faça intervalos ao estudar. Caso seja identificado que a tarefa está muito longa ou difícil os pais podem ajudar os professores a identificar quanto de lição a criança consegue realizar bem, sem ter que passar o tempo todo que está em casa estudando. Afinal, se o importante gostar de estudar, tudo que fizer o estudo se tornar desagradável pode atrapalhar o rendimento da criança. Às vezes, é necessário começar exigindo pouco e aumentar devagar a exigência, tanto na quantidade e qualidade de tarefas quanto no tempo que ela dedica ao estudo. Observe o decorrer do trabalho e se notar que a criança apresenta dificuldades, interfira de modo a ajudá-la de acordo com suas necessidades. É importante ainda ensinar a criança a utilizar uma agenda ou procedimentos que a orientem quanto a prazo de entrega e realização de tarefas, trabalho e provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que a finalização desse trabalho não é de todo pretensão da busca da verdade, visto que, a realidade, subjetividade e a ciência são hoje em dia, é uma constante a considerar. Por isto, essa análise é uma perspectiva a ser sempre redimensionada em seu tempo histórico e social. Este estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica de autores variados e especialistas no tema abordado, ou seja, a importância da família no contexto escolar de seus filhos.

Ao estudar sobre o tema, este trabalho de conclusão de curso, pretendeu contribuir para auxiliar professores, pais e demais profissionais da educação a buscarem caminhos e reflexões que possibilitem uma melhor relação entre estas duas partes educativas, importante na educação de uma criança. Privilegiou-se neste estudo as questões que nos causam inquietações sobre a formação de valores: a presença destes valores no convívio da criança, suas causas e consequências, tanto no convívio social, quanto ao indivíduo como pessoa.

Foi apresentado através de estudo Winnicott (1971), um autor que faz considerações relevantes sobre as relações de afetividade e o desenvolvimento cognitivo. O referido autor demonstra que a evolução emocional da criança tem início no começo de sua vida. Nesse sentido, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos vivenciados pelas crianças dentro de seu âmbito familiar é muito importante para o bom desenvolvimento. Desse modo, os sucessos escolares e sociais dos filhos estão entrelaçados aos planos e dedicação que os pais propiciam a eles. Contudo, as

emoções são sentimentos espontâneos que devem ser vivenciados pela criança desde o início de sua vida para que quando ingresse na escola, saiba lidar com algumas emoções e viver em grupo.

Sabemos que o elo entre a família e escola deve ser fundamental para o desenvolvimento da criança, portanto ressalto na pesquisa o laço familiar onde surge as bases de comportamento social do indivíduo, proporcionando a aprendizagem antes mesmo do seu ingresso na escola. Ressalto, ainda, que nessa aprendizagem o sujeito é interativo e elabora seus conhecimentos sobre os objetos num processo mediado pelo outro, nesse caso, a família a priori e posteriormente a escola.

Dessa forma, o processo pode ser expandido a partir do momento em que a criança começa a frequentar a escola, seu desenvolvimento evolui gradativamente, ampliando-se.

A contribuição de Isabel Parolin, por sua vez, possibilitou compreender que a, família e escola têm papéis diferentes, cada uma na sua especificidade. Na vida, ambas têm em comum o fato de preparar a criança para a sua convivência harmônica na sua sociedade e para desempenhar funções que possibilitam a continuidade das atividades sociais, a aprendizagem dos conceitos, regras, costumes, valores, postura e linguagens.

Cabe a família a tarefa de estruturar o sujeito em sua identificação, individualização e autonomia. Isso vai acontecendo à medida que a criança vive seu, dia a dia inserida em um grupo de pessoas que lhe dão carinho, apresenta o funcionamento do mundo, oferece suporte matéria para suas necessidades, conta história, fala sobre as coisas e os fatos, conversam sobre o que pensam e sentem, ensina a arte da convivência.

A família vai mudando para continuar sendo família e desta forma cumpre com a sua função socializadora de construir pertencimento e individualização. A condição histórica e a estrutura social determinam a forma como a família deve organizar-se. É obvio que a socialização não ocorre somente no âmbito familiar, ao mesmo tempo, que a criança está construindo sua identidade familiar, a escola, a comunidade, enfim, todo o entorno vão dando as peculiaridades a essa identidade. Assim a comunidade escolar tem que estar disponível para um novo tipo de trabalho, portanto, há que se ter uma ruptura no modelo tradicional e uma busca de um modelo pedagógico transformador que vise a formação do aluno por inteiro, isto é, instrução e vivência de atitudes e valores. A escola é uma instituição potencialmente socializadora. Ela abre espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais, amplie seu ângulo de visão, assim como aprendam a respeitar outras verdades. Nessa instituição o mundo do conhecimento, da informalidade, ou seja, o mundo objetivo se mistura na esfera dos sentimentos das emoções. São emoção e razão que se fundem em busca de sabedoria. A família e a escola são as pontes para ajudarem ao aluno perceber novas concepções que precisam ser transformadas para assumir seu papel nesse contexto atual como agentes de mudanças, uma educação geradora de mudanças de conhecimentos, de formação de sujeitos habilitados para intervirem

e agirem na sociedade de forma crítica e, principalmente criativa. A participação familiar é uma necessidade contemporânea e desejada por todos que fazem parte do contexto escolar. A falta de participação da família no contexto escolar já foi debatida no meio acadêmico, tratado por diversos autores consagrados na área da Pedagogia, Psicologia e Educação, além de ainda ser pano de fundo para várias questões abordadas pela LDB, mas percebemos que ainda não foi dada a resposta para essa questão sobre a participação dos pais na escola.

A população não sente como seu o espaço público, muito ao contrário, considera que a rua, praça, praia, o telefone ou escola pública "não são de ninguém". As pessoas também não se sentem responsáveis pelas instituições particulares como uma escola, que, assim, "deve ser cuidada por seu dono específico". Nesse sentido, é preciso compreender os fatores sociais e políticos que estão em jogo na relação escola – família, não acusando ou culpando os pais quando não participam da vida escolar e, simultaneamente, buscando as formas, de aproximá-los da nossa proposta e de aproximarmo-nos de seus interesses.

Sabemos, enfim, que os objetivos do trabalho com os pais apenas serão alcançados quando estes sentirem e considerarem a escola como sua. Essa relação somente poderá ser construtiva se estiver baseada no respeito das diferenças sociais e intelectuais envolvidos no processo. O contato entre pais e professores deve se basear nos objetivos de conhecer a criança, trocar informações e compartilhar critérios educativos. As reuniões podem também favorecer a análise ou busca de soluções para problemas do grupo, da escola, ou da comunidade que está inserida. Cabe à escola fornece oportunidades para que os pais venham a participar do processo educacional, proporcionando uma ação conjunta, que leve o educando a perceber a importância dessa integração para a eficácia da sua educação.

Conforme foi estudado nos capítulos anteriores pode-se perceber que é necessário que a instituição escolar valorize a comunidade e abra a porta para ações educativas que atendam às necessidades pessoais e culturais do educando.

A família por sua vez é responsável, por sua conduta social, normas e valores do aluno, desenvolvendo nele o conceito de si, de mundo e do seu lugar no mundo.

Conclui-se então que a parceria entre família e escola, contribui para uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14 ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012.

CHAMAT, Leila Sara José. Diagnóstico Psicopedagógico. 1 ed. São Paulo, Vetor, 2004.

PAROLIN, Isabel. Pais & Educadores: Quem tem tempo de educar?. Porto Alegre, Mediação, 2007.

PAROLIN, Isabel. Professores Formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. São José dos Campos, SP, Pulso, 2010.

ROCHA, T. R. G. A Importância da Relação Família x Escola no Processo Ensino Aprendizagem. (Pós-Graduação Psicopedagogia) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2005.

ALENCASTRO, C. E. As Relações de Afetividade na Educação Infantil. (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

OLIVA, Luiza. Entrevista Isabel Parolin: Família+Escola= Aprendizagem. Disponível em: http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-isabel-parolin. Acesso em 2 nov. 2012.

NASCIMENTO, C. A. da C. A Importância do Vinculo Afetivo no Processo Ensino-

Aprendizagem. Disponível em: http://kleydenascimento.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html Acesso em 2 nov. 2012.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

MÁRCIA MARIA DOS SANTOS SOUZA

RESUMO

A Educação Inclusiva visa proporcionar a igualdade de oportunidades e de participação, no ensino e na aprendizagem, de toda e qualquer pessoa, independentemente das diferenças sócio individuais que as caracterizam (UNESCO, 1994). O conjunto de princípios orientadores da Educação Inclusiva surgiu do reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir "escolas para todos" – instituições que recebam todas as pessoas sem qualquer distinção, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais (Mayor, 1994). Neste sentido, e após o consentimento da comunidade internacional, as escolas regulares afirmam-se como os meios mais eficazes no combate a atitudes discriminatórias, no desenvolvimento de sociedades mais abertas e solidárias e na promoção de uma educação eficaz para todas as crianças (UNESCO, 1994). No entanto, após 15 anos desde Salamanca, ainda existem barreiras à Educação Inclusiva, que se revelam como um conjunto de crenças e atitudes não inclusivas (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) ou como um desfasamento entre crenças e atitudes inclusivas e práticas desenvolvidas pelos professores (Watkins, 2007).

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ainda é um tema relativamente recente diante da história de exclusão de alunos que não se enquadram nas normas e padrões sociais e educacionais. No Brasil, há poucas décadas é que a sociedade passou a discutir sobre a necessidade de promover espaços e condições de igualdade entre os indivíduos, independentemente das diferenças de crenças, etnia, características físicas, ter ou não uma deficiência.

Os estudos, debates e ensaios que tratam da educação contemporânea tem como foco principal a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos

estudantes que frequentam atualmente os espaços escolares. Desta forma, é cada vez mais nítido que os profissionais da educação são colocados à prova, uma vez que devem incorporar ao seu método de trabalho práticas pedagógicas que contemplem tanto estudantes com algum tipo de deficiência como os que não possuem nenhuma delas. Deste modo, assume-se o princípio básico de respeito e acolhimento à diversidade. Contudo, pensar em um trabalho que aborde os conceitos de homogeneidade no espaço escolar, remonta em práticas pedagógicas inclusivas que nos permitem realizar outros tipos de reflexão e encontrar caminhos para efetiva aprendizagem de todos.

Desta maneira, as práticas pedagógicas inclusivas problematizam as concepções disseminadas socialmente por meio dos pré-conceitos produzidos sobre os alunos que aprendem num tempo e ritmo diferenciados, o que ratifica a diversidade como parte da condição humana. O desenvolvimento de tais práticas requer que o professor centralize seu olhar nas potencialidades dos estudantes, escolhendo metodologias, recursos, estratégias que desafiem os discentes e permitam a aprendizagem e o desenvolvimento.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para que se possa compreender a concepção de educação inclusiva, é necessário também traçar um panorama acerca das transformações ocorridas historicamente, uma vez que a sociedade e os processos educacionais passaram por diferentes paradigmas, tais como exclusão, segregação, integração e inclusão, e ainda havendo resquício destes comportamentos, bem como uma concomitância deles na sociedade atual.

Mendes (2010) nos mostra em suas pesquisas que desde o século XVI houve uma preocupação com o ensino especial, que era abordada em caráter colaborativo por médicos e pedagogos e nesta época a educação formal era uma realidade totalmente diferente do que temos hoje, principalmente em termos de acesso ao serviço educacional. Rodrigues e Maranhe (2012) pontuam que o abandono de crianças com deficiência em igrejas, abrigos e outras instituições, ou até mesmo nas ruas, deixadas à própria sorte era algo comum em meados do século XVII, quando no início do século XVIII, em Salvador e Rio de Janeiro e no século XIX em São Paulo, houve a criação da “roda dos expostos”, iniciando a institucionalização dessas crianças, que ficavam sob reponsabilidade de religiosas sendo disponibilizadas para adoção.

Frente à concepção de um modelo clínico médico de deficiência, a criação de centros de reabilitação médica buscava “curar suas deficiências”, pois até então essas pessoas eram consideradas doentes e inúteis para a sociedade, independentemente das características da sua deficiência. Este período teve como paradigma a institucionalização. Na década de 1960, caracterizada pela segregação, a institucionalização consolidou-se pela disseminação de instituições especializadas, incluindo as escolas especiais (SASSAKI, 2002).

Mendes (2010) afirma que em meados da década de 1970, a segregação ti-

nha como seu objetivo um melhor atendimento aos alunos com deficiências, sendo assim a Educação Especial um sistema paralelo e independente em relação ao ensino comum. Somente com os movimentos sociais pelos direitos humanos (décadas de 1960 e 1970) se intensificou o reflexo da crescente democratização, ganhando espaço para a integração, tendo em vista também que classes segregadas estavam gerando altos custos aos cofres públicos, devido à crise mundial do petróleo, ocorrendo cortes de gastos com programas sociais.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir num movimento gradativo de decisões conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado da base para o topo. Assim, quando as diretrizes político-pedagógicas da educação inclusiva foram definidas, muito pouco de história concreta nas escolas, entre as famílias e educadores, no sentido de ações efetivas de integração ou inclusão escolar, Brasil afora, havia sido feito. (BEYER, 2005)

A inclusão, desse ponto de vista, precisa evidenciar os problemas criados pelos processos excludentes, e não os acobertar. Precisa desvendar processos de estigmatização, de produção de situações de deficiência, evidenciar mecanismos de produção discursiva que reforçam o preconceito e as tentativas de homogeneização dos sujeitos, definindo-os pela sua lesão. Diz Oliveira (2007) que tais sujeitos "de invisíveis passaram e ser visíveis, de não problema passaram a ser problema, evidenciando não a inclusão, mas a passagem, a transição qualitativa de um estado de negação a um estado de problematização". Isso nos faz pensar que esse estado de problematização já poderia ser considerado parte do processo inclusivo, porque, ao considerar a existência desses sujeitos e seu pertencimento aos espaços escolares, já pressupõe a necessidade do estabelecimento de processos coletivos de aprendizagem entre diferentes.

Com base neste panorama, e da ação determinante dos professores, o presente estudo visa responder às seguintes questões: Será que existe uma relação entre as crenças e atitudes sobre a Educação Inclusiva e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular? Na resolução criativa de problemas no ensino de alunos com deficiência mental em sala de aula regular, estarão subjacentes práticas, crenças e atitudes mais favoráveis à Inclusão? Ou, será que o número de anos de docência e os ciclos de escolaridade leccionados pelos professores se associam a práticas, crenças e atitudes inclusivas?

Na Conferência sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (1993), no decorrer das implicações sobre a Educação para Todos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, formularam-se as Regras Padrão da ONU sobre a Igualdade de Oportunidades de Pessoas com Deficiência, cuja finalidade é "garantir que

rapazes e moças, mulheres e homens com deficiência [...] possam ter os mesmos direitos e obrigações que os demais (ONU, 1993) membros da sociedade, sublinhando-se que os "Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de educação nos níveis primário, secundário e superior e devem velar para que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino" (ONU, 1993). Neste sentido, e seguindo a construção dos pilares de uma nova abordagem, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta-se como o marco mais evidente da estruturação da Educação Inclusiva (Wertheimer, 1997).

Em 1996, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo V, apresenta um novo padrão de educação aos alunos com necessidades especiais, assegurando-lhes a oferta de matrícula, preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessários, serviços de apoio especializado na escola regular. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração do aluno devido às suas especificidades nas classes comuns da rede regular de ensino.

FORMAÇÃO DOCENTE E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O termo diversidade vem sendo bastante utilizado nas diversas áreas: social, física, emocional, ambiental e cultural. Vale destacar que quando empregado na educação inclusiva, a diversidade é tratada como "[...] variedade e convivência de ideias diferentes, de pessoas diferentes no mesmo espaço onde o paradigma da heterogeneidade sobrepõe o da homogeneidade" (BARRETO; REIS, 2011).

Destaca-se ainda, o respeito à diversidade dos alunos e igualdade de condições "[...] com adaptações diante das diferenças e nas necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno" (TEZANI, 2009). Igualdade no sentido de propiciar o aprendizado de todos, ao contrário da escola produtora de igualdades que priorizam a homogeneidade, excluindo os que se diferenciam (BARRETO; REIS, 2011).

Partindo desta gama de pressupostos, "cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (UNESCO,1994), de modo que os "sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades" (UNESCO, 1994), e ainda salientando que "as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares" (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, as escolas inclusivas são para todos, desde que respeitadas e atendidas as necessidades dos alunos, sendo estes PAEE ou não, onde todos os que apresentem alguma dificuldade de aprendizagem ou em seu desenvolvimento, seja temporária ou permanente, são auxiliados (CARVALHO, 2004).

Carneiro (2012) ressalta que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima

de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os alunos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Levando em consideração a luta por direitos sociais e a necessidade de se tratar com maior empenho o tema inclusão, a Declaração de Salamanca (1994) recomendava que a formação inicial deveria fomentar todos os professores com uma orientação positiva sobre a deficiência, a fim de que estes pudessem conseguir avançar com a ajuda dos serviços locais de apoio. As discussões foram pautadas nas habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

O documento enfatiza ainda os conhecimentos e aptidões para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, tais como a capacidade de avaliar as necessidades especiais, da adaptação dos conteúdos, dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

Também é de extrema importância que se faça uma reflexão acerca de que o texto aborda as novas competências do professor do ensino regular. Entretanto, deixa explícita a formação de educadores para o atendimento especializado - a Educação Especial - a cargo das propostas de curso de especialização. Também é feita no documento a defesa de um professor especialista e a criação de serviços de apoio.

Observam-se, nessa proposta, duas questões básicas que dizem respeito ao contexto educacional europeu, onde esses conceitos foram elaborados: primeiro, a existência de ampla formação em Educação Especial nos países da Europa; segundo, os professores do ensino regular possuem formação pedagógica e tecnológica consistentes. Precisam conviver, discutir e construir práticas e saberes para a inclusão de alunos que estavam anteriormente integrados em classes especiais ou em salas de recursos nas escolas públicas. Seguindo essa tendência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais:

Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdo ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento, avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

Professor especializado em Educação Especial, Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas, apoiar o professor da classe comum, atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e

práticas alternativas

Nesse universo conceitual, as discussões pós-LDB/96 tiveram a colaboração de diversos autores, os quais pontuaram como principais desafios para a formação de professores numa perspectiva de educação inclusiva: rever a concepção da formação de professores de Educação Especial, superando os delineamentos clínicos e reabilitadores; orientar a formação a partir de enfoques mais interativos do processo de aprendizagem para as diretrizes educacionais e curriculares do ensino regular (AINSCOW e BLANCO, 1997).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) representam um certo avanço no sentido de responsabilizar a União, os Estado s e Municípios quanto à formação continuada de professores regentes de classe comum, e recomendam o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. No entanto, contraditoriamente, prevê a figura do professor generalista, sem identificação clara de tipo, caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir. Esse documento já anunciava a extinção dos cursos de habilitação em Educação Especial nos cursos de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da formação profissional de professores, a valorização profissional de professores (Ainscow, 1997), como agentes fundamentais da mudança e do sucesso educativo dos alunos e do sistema escolar, surge como uma necessidade de se construir um novo olhar sobre o papel, as responsabilidades e o poder das iniciativas destes profissionais. A um nível mais prático, seria interessante proporcionar oportunidades que possam cruzar o que está patente na literatura e o que ocorre no contexto prático da vida escolar, através de estudos de caso ou de investigações-participantes possam dotar os seus intervenientes com práticas fundamentadas na teoria e sustentadas pelos problemas que emergem das práticas, das culturas e das políticas das escolas (Ainscow, 2004).

Assim, é fundamental apostar na formação profissional dos professores e capacitar esta classe com formas mais eficazes, criativas e inovadores de ensino, mas também é essencial que os próprios professores se sintam parte integrante e impulsionadora da mudança e da promoção da verdadeira Educação para Todos.

TEACHER FORMATION AND PRACTICE IN SPECIAL EDUCATION

Inclusive Education aims to provide equal opportunities and participation, in teaching and learning, for all and everyone, regardless of the individual socio-differentiations that characterize them (UNESCO, 1994). The set of guiding principles of Inclusive Education emerged from the recognition of the need to act with the objective of achieving “schools for all” – institutions that receive all people without any distinction, accept differences, support learning and respond to individual needs (Mayor, 1994). In this sense, and after the consent of the international community, regular schools assert themselves as the most effective means in combating dis-

criminatory attitudes, in the development of more open and solidary societies and in promoting effective education for all children (UNESCO, 1994). However, after 15 years since Salamanca, there are still barriers to Inclusive Education, which reveal themselves as a set of non-inclusive beliefs and attitudes (Jordan, Shwartz & McGhie-Richmond, 2009) or as a mismatch between inclusive beliefs and attitudes and practices developed by teachers (Watkins, 2007).

Keywords: Pedagogical Practices. Inclusion. Teacher Training

REFERÊNCIAS

Ainscow, M; Booth, T. & Dyson, A. Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. International Journal of Inclusive Education, 8 (2), 2004

Ainscow, M; Porter, G. & Wang, M. Caminhos para escolas inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997

BARRETO, C. S. G.; REIS, M. B. F. Educação inclusiva: do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. Revista Polyphonía: Educação, pesquisa e Cidadania. V. 22, n. 1 (2011).

BEYER, H.O. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

CARNEIRO, R. U. C.; CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA; E. M. Projeto Político Pedagógico na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 3), p.15-47, 2012.

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

MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

OLIVEIRA, I.A. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ONU (1993). Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. Disponível em: http://www.pcd.pt/apd/regenaun.php

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. Recursos e estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão escolar. Bauru: UNESP/FC (Coleção: Práticas educacionais inclusivas, v. 2), p. 15- 51, 2012.

SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 4ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 6, 1 semestre 2009.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Paris, França: UNESCO/ Ministério da Educação e Ciência (Espanha);

Wertheimer, A. (1997). Educação Inclusiva: um enquadramento da acção

para a mudança: perspectivas nacionais e internacionais. Expression Printers Ltd, London: Center for Studies on Inclusive Education;

CONFIGURAÇÕES ATUAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

MARCIA REGINA PEREIRA COELHO

RESUMO:

Introdução: Nos últimos anos, um conjunto de políticas públicas alteraram significativamente as formas de acesso a esse nível de ensino que, historicamente, se constituiu em privilégio de grupos economicamente favorecidos. A expansão do ensino superior, que foi realizada predominantemente a partir da iniciativa privada, acentuou esse seu caráter excludente, e programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), entre outros, têm procurado alterar esse quadro, no sentido da democratização do ensino superior brasileiro. A educação à distância (EAD) também tem sido considerada por alguns analistas como uma alternativa capaz de democratizar o acesso à universidade. Objetivo: Este trabalho investigou, na literatura, as configurações atuais do ensino superior brasileiro. Método: Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa Considerações Finais: Após a consulta à literatura, concluiu-se que, não obstante a importância dos esforços já realizados, novos investimentos devem ser feitos para que sejam corrigidas as injustiças históricas criadas pelo modelo privatista e elitista de ensino superior implantado no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a discussão em torno do Ensino Superior vem sendo intensificada pela implementação de diversas políticas públicas, nos últimos anos, as quais têm alterado significativamente as formas de acesso a esse nível de ensino. Tais políticas constituem os instrumentos de uma reforma universitária cujo objetivo declarado é o da democratização do Ensino Superior brasileiro.

De um modo geral, o Ensino Superior, responsável pela produção e divulgação do conhecimento científico, - e, ainda, espaço de formação de profissionais que atuam nas mais diversas áreas - tem sua importância reconhecida por toda a sociedade. Entretanto, no Brasil, chegar à universidade é algo que tem sido historicamente negado à maioria dos cidadãos, que gostaria de frequentar um curso de nível superior, mas, principalmente por razões econômicas associadas à escassez da oferta de vagas nas instituições públicas, fica alijada dessa possibilidade.

Neste trabalho, buscou-se compreender os mecanismos que construíram esse caráter excludente do ensino superior brasileiro, bem como analisar a reforma universitária que propôs

romper com a lógica pela qual esse nível de ensino se mantém, essencialmente, como privilégio de poucos.

O debate em torno da construção de uma universidade de fato democrática está em pleno vigor no Brasil. Transformar o caráter tradicional do Ensino Superior brasileiro, que historicamente o delineou como privilégio educacional dos grupos já privilegiados economicamente, é uma importante tarefa da constituição da democracia.

Neste sentido, a análise das configurações atuais desse nível de ensino, no Brasil, pode contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas que visam tornar mais justo o acesso aos benefícios individuais e sociais do ensino superior.

O objetivo geral da pesquisa foi o de identificar as configurações atuais do Ensino Superior brasileiro. Para tanto, fez-se um breve resgate da história do ensino superior brasileiro, a fim de identificar permanências existentes em sua configuração atual; identificou-se algumas diferenças existentes na oferta de ensino superior público e privado no Brasil; descreveu-se as novas políticas de acesso ao nível superior no Brasil e analisou-se o modelo de ensino à distância no ensino superior brasileiro atual (objetivos específicos).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada em fontes de dados da produção acadêmica nacional, abrangendo artigos científicos, teses e dissertações em português (originais ou de revisão), além de livros e publicações legais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Breve histórico do Ensino Superior brasileiro

A compreensão das configurações atuais do Ensino Superior brasileiro requer, a princípio, um breve resgate da história deste nível de ensino no país. Sua origem remonta ao início do século XIX, estando associada à presença de indivíduos pertencentes às elites que retornaram ao país após buscarem formação acadêmica, principalmente, em instituições europeias. De acordo com Stallivieri (2008) os primeiros cursos superiores do Brasil:

> Resultam da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito. Inicialmente estavam localizadas em grandes metrópoles economicamente mais importantes para o Brasil da época. A primeira universidade brasileira, Universidade do Rio de Janeiro, foi fundada em 1920, no Rio de Janeiro, e definitivamente marcou os rumos da educação superior no Brasil, sinalizando para o estabelecimento de uma nova era (STALLIVIERI, 2008, p. 4).

Este caráter não universitário e profissionalizante inicial foi consequência dos interesses das elites que aportaram no Brasil junto com a Família Real portuguesa, em 1808. Influenciado pelo modelo francês, o modelo implantado desvinculava teoria e prática, e tinha por objetivo atender aos interesses daqueles portugueses que passavam a habitar a Colônia: formar profissionais liberais principalmente nas áreas do Direito, Engenharia e Medicina, considerando-se que o acesso a esses cursos, na Europa, estava bloqueado pelas mesmas circunstâncias que fizeram a Família Real migrar para o Brasil.

Os primeiros cursos superiores

foram: as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador - hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (1808), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos após, foi fundada a Academia Real Militar (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ). Seguiram-se o curso de Agricultura em 1814 e a Real Academia de Pintura e Escultura (MARTINS, 2002).

Dessa forma, o Ensino Superior surgiu, no país, inspirado em um modelo que não tinha na pesquisa o foco de interesse (BRITO; CUNHA, 2009). A partir dessa origem, é possível distinguir algumas fases importantes da educação superior no Brasil.

O modelo criado com a chegada da Família Real, em 1808, não sofreu alterações significativas até o final do século. Neste período, foram criados 24 estabelecimentos de ensino superior que atendiam a cerca de 10000 estudantes. A primeira grande mudança se dá com a promulgação da Constituição de 1891, que abriu para a inciativa privada a possibilidade de atuar na oferta do ensino superior. Segundo Martins (2002):

As instituições privadas surgiram da iniciativa das elites locais e confessionais católicas. O sistema educacional paulista surgiu nesta época e representou a primeira grande ruptura com o modelo de escolas submetidas ao controle do governo central. Dentre os cursos criados em São Paulo neste período, constam os de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica (1896), da atual Universidade Mackenzie, que é confessional presbiteriana. Nos 30 anos seguintes, o sistema educacional apresentou uma expansão considerável, passando de 24 escolas isoladas a 133, 86 das quais criadas na década de 1920 (MARTINS, 2002, p. 4).

Dessa forma, a primeira expansão do ensino superior brasileiro se deu sob a égide da iniciativa privada, notadamente a confessional, apesar da defesa da necessidade de manutenção do ensino superior como ensino público, defendida pela elite intelectual laica. Além disso, discutiu-se a formação de universidades com foco na pesquisa, e não apenas no ensino. Para essa perspectiva, o ensino superior deveria abrigar a cientistas, ser local também de produção e não se limitar à divulgação do conhecimento (MARTINS, 2002).

Tal debate resultou em uma ampla reforma educacional no primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1934): a Reforma Francisco Campos (1931).

A Reforma Francisco Campos (1931) autorizava e regulamentava o funcionamento das universidades. O artigo 5º da Lei 19852 / 1931, que instituía a Reforma, previa como exigências para a formação de uma Universidade:

I congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de

Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras;

II dispor de capacidade didática, aí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III dispor de recursos financeiros concedidos pelos governos por insti-

tuições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária;

IV submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto. (Apud ROTHEN, 2008, p. 145).

Rothen (2008) observa que tais exigências preservavam um compromisso com o passado: privilegiavam-se os cursos tradicionais voltados às elites e mantinha-se a figura do professor catedrático, de cargo vitalício, mudando apenas a sua forma de contratação, uma vez que a Reforma passava a exigir, para a vitalicieidade, uma experiência anterior de dez anos como professor universitário.

O período que se seguiu à Reforma Francisco Campos foi marcado por acirrada disputa entre a Igreja Católica e o setor laico da sociedade pelo controle da educação. Tentando conciliar os interesses, o governo Vargas implantou ofereceu o ensino religioso facultativo no ciclo básico, mas as ambições da Igreja Católica eram maiores, que acabou criando sua própria rede universitária nos anos posteriores (MARTINS, 2002).

Embora, na exposição de motivos da Lei 19852, Francisco Campos já se referisse à autonomia das universidades, observava, entretanto, que aquele não era o momento adequado para instituí-la. Além disso, essa Lei limitava tal autonomia, excluindo dela a gestão financeira. Reitores, Diretores e membros do Conselho Técnico-Administrativo seriam escolhidos pelo governo, o que reflete o contexto autoritário no qual nasceu a universidade brasileira. Apesar disso, está presente, pela primeira vez, na Reforma, a ideia de extensão, ou seja, de que a universidade deve estabelecer laços de solidariedade com a sociedade, o que representa um avanço em relação às concepções elitistas presentes na origem do ensino superior brasileiro (ROTHEN, 2008).

Este período de 1945 a 1968 é caracterizado pela emergência da "luta do movimento estudantil e de jovens professores na defesa do ensino público, do modelo de universidade em oposição às escolas isoladas e na reivindicação da eliminação do setor privado por absorção pública" (MARTINS, 2002).

A sociedade organizada discutia o modelo de ensino implantado no Brasil em todos os seus níveis e, em particular, o ensino universitário. Seu caráter elitista, expresso nas cátedras vitalícias e no atendimento a uma parcela mínima da população, era profundamente questionado. Essa crítica influenciou a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que definiu:

Art. 66. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 67. O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (BRASIL, 1961).

Assim, embora apontasse para a ampliação da oferta do ensino superior, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira assegurava a atuação da iniciativa privada nesse nível de ensino, contrariamente ao que defendia os movi-

mentos organizados.

Durante o regime militar implantado em 1964, o movimento estudantil foi fortemente reprimido e as universidades públicas foram severamente vigiadas, uma vez que tal regime as encarava como focos de subversão. Muitas lideranças universitárias foram presas ou exiladas, e é neste contexto que se dá a reforma do ensino superior de 1968.

Apesar disso, a reforma incorporou algumas ideias presentes no movimento estudantil. Por ela, instituía-se o departamento como unidade mínima de ensino; criavam-se os institutos básicos; organizava-se o currículo em ciclos básico e o profissionalizante, alterava-se o exame vestibular, abolia-se a cátedra, as decisões tornavam-se mais democráticas, institucionalizavase a pesquisa; centralizavam-se as decisões em órgão federais (MARTINS, 2002).

Entretanto, apesar dessas inovações, a essência da Reforma Universitária de 1968 foi abrir um amplo espaço para a atuação do ensino privado superior, do que decorreu, conforme assinalou Martins (2009), a reprodução do "antigo padrão brasileiro de escola superior", marcado pela presença de:

Instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2009, p. 17).

As novas instituições privadas de ensino superior passam a se caracterizar como empresas educacionais que têm por objetivo o lucro através da Educação, desvinculando ensino e pesquisa e se dissociando do interesse público (MARTINS, 2009).

Ainda sob o regime militar, o Brasil vive, na década de 1970, o chamado "milagre econômico", responsável por um considerável crescimento das camadas médias da população.

Tal crescimento provoca uma grande demanda pela oferta de ensino superior que foi absorvida pelo setor privado, conforme assinalam Santos e Cerqueira (2009):

As instituições privadas de ensino superior tornaram-se um grande negócio. Os empresários, donos dessas instituições, não tinham nenhum comprometimento com a educação e viam na necessidade imediata, por parte de um grande percentual da sociedade, da obtenção de um diploma a oportunidade de ganhar muito dinheiro. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público. O setor privado não tinha grandes preocupações com a pesquisa e nem com a qualidade do ensino.

Em suas linhas gerais, esse modelo mantém-se até hoje, o que pode ser observado a partir das estatísticas. Mesmo considerando a grande expansão do ensino superior público nas duas últimas

décadas, o número de matrículas em instituições presenciais desse nível de ensino era de cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados nas na rede pública (28,8%) e 4,4 milhões de alunos em instituições privadas (71,2%) (SEMEP, 2015).

2.2 Ensino Superior público e privado

Desde sua origem, o ensino superior, no Brasil, esteve marcado pelo debate entre o público e o privado, e os confrontos entre os defensores de um ou de outro modelo refletem as disputas mais gerais ocorridas na sociedade. O fato, entretanto, é que historicamente o setor privado tem prevalecido, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela: Instituições de Ensino Superior por Dependência Administrativa: 1993-2013

Ano	Total	Rede Pública	Rede Privada
1993	873	274	599
2003	1859	207	1852
2013	2391	301	2090

Fonte: Santana; Cerdeira, 2008.

Em termos percentuais, em 1993 a rede pública correspondia a 31,4% de instituições, tendo reduzido para 11,1% em 2013. Já a rede privada ampliou a sua oferta de IES de 68,6% para 88,7%, no mesmo período.

Outro aspecto marcante no ensino superior brasileiro é a sua grande heterogeneidade, resultado, sobretudo, desse modelo privatizante implantado pelos militares, a partir da reforma educacional de 1968. Com a aprovação da Lei nº 5540, naquele ano, iniciou-se uma reforma universitária que ainda mantêm reflexos na atualidade, e que determinou que o ensino tivesse que ser ministrado em universidades ou, em casos excepcionais, em instituições isoladas de direito público ou privado. Entretanto, aquilo que deveria ser exceção virou regra na década seguinte, e o número de estabelecimentos privados cresceu de modo surpreendente, sob a proteção dos governos militares da época. Assim, a expansão da educação privada superior determinou, desse modo, uma dimensão da diversidade hoje existente neste nível de ensino, expressa nas diferenças da qualidade educacional oferecida. Segundo Franco (2008):

O mérito em expandir o ensino superior no país como um instrumento de democratização da educação é algo louvável, principalmente quando reconhecidamente articulado com políticas afirmativas concretas como o Programa Universidade para Todos – Prouni, do governo federal, que até 2003 seria responsável pela inclusão de 200 mil estudantes. Entretanto, há de se acautelar quanto aos riscos de um possível crescimento desordenado no setor privado, que envia milhares de pedidos de abertura de cursos ao MEC, acirrando a concorrência, multiplicando cursos, causando o fracionamento de recursos que deveriam ser destinados aos cursos já existentes nessas instituições e por consequência, provocando não raramente resultados qualitativos muito aquém do desejável nestas escolas (FRANCO, 2008, p. 21)

Outra dimensão da heterogeneidade existente no ensino superior é aquela que se refere à organização acadêmica e

natureza administrativa das instituições. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases vigente (Lei 9394/96), essas instituições podem ser universidades, faculdades integradas, faculdades escolas e institutos, centros de educação tecnológica. Essa lei determina também que somente as universidades devem respeitar o princípio da inseparabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, regra que dá margem à criação de instituições voltadas exclusivamente para o lucro, conhecidas como escolas-empresas (STEINER, 2004). Na tentativa de controlar a diversidade da qualidade, o governo federal criou, pela Lei 10861/04, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – (SINAES), formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Os resultados das avaliações que integram o SINAES (como o ENADE – Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes), deveriam subsidiar as instituições de educação superior no sentido de melhorar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social. Entretanto, como isto não representa uma preocupação para a maioria das instituições privadas, o sistema não tem contribuído para criar uma nova qualidade educacional. Assim a avaliação na educação superior repete aquilo que ocorre nos demais níveis de ensino, ou seja, não se configura como avaliação formativa no sentido dado a esse termo por Mendes (2005), para quem ela consiste em "toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em cursos, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta de diferenciação do ensino".

Quanto ao financiamento, a educação superior brasileira padece de alguns problemas. Embora ela venha crescendo quantitativamente de forma acelerada há duas décadas, ela ainda é acessível apenas a uma pequena parcela da população, o que eleva os custos por aluno matriculado. Além disso, no caso das instituições públicas, mais de 90% dos recursos se dirigem ao pagamento de pessoal, o que reduz as possibilidades de investimentos em outros setores, como, por exemplo, infraestrutura (SCHWARTZMAN, 2005).

Desse modo, apesar de os recursos destinados à educação superior serem significativos, sua alocação faz com que ainda existam grandes necessidades não atendidas.

As estruturas curriculares também constituem um grande problema da educação superior, que se manifesta, sobretudo, no despreparo generalizado dos egressos dos cursos superiores para atuarem em suas profissões. Isto fica bastante evidente nos cursos que visam formar os professores (cursos de licenciatura) que, via de regra, desconsideram a situação concreta nas quais os futuros profissionais irão atuar, a partir da manutenção de uma grade curricular excessivamente voltada para os aspectos teóricos do magistério.

Dessa forma, e de um modo geral, ainda persistem grandes problemas na educação superior, que representam desafios a serem superados pela atuação comprometida da sociedade civil e do poder público.

2.2.1 O setor público

Assim como ocorre no setor privado, o ensino superior público no Brasil

tem observado, nas últimas décadas, uma expansão significativa: no período entre 2000 e 2007, a oferta de vagas neste setor cresceu em 40%, como resultado de diversos fatores, entre os quais se destacam a expansão do ensino médio, a estabilidade da economia e as políticas de inclusão de grupos sociais que antes não tinham acesso a esse nível de ensino (NEVES, 2012).

As instituições públicas de ensino superior são gratuitas e gozam de um prestígio em geral acima das instituições privadas. Em função disso, suas vagas são muito disputadas, o que acabou determinando sua elitização: historicamente, essas vagas foram ocupadas pelos setores economicamente mais favorecidos da população.

Mais recentemente, novas políticas para o setor têm procurado reverter esse quadro.

Tais políticas baseiam-se nas seguintes diretrizes:

a) expansão de vagas em instituições de ensino superior já consolidadas;

b) expansão de vagas associada à criação de novos campi e à criação de novos cursos em instituições de ensino superior já instaladas;

c) expansão geográfica: interiorização das instituições e vagas, bem como a absorção das periferias metropolitanas e as regiões de fronteira.

d) expansão de acesso, aumentando e democratizando o ingresso na universidade através de políticas focais (cotas, reserva de vagas e seleção privilegiada a grupos sociais especiais) novos mecanismos de avaliação e seleção para ingresso, entre outras medidas (MARQUES; CEPÊDA, 2012).

O resultado desse processo foi avaliado da seguinte forma por Marques e Cepêda (2012):

No projeto de expansão em curso no país, especialmente nos últimos quatro anos, foram criadas mais de 77 mil novas vagas nas universidades federais, expressando um crescimento de 63% entre os anos de 2006 e 2010, de acordo com o primeiro Relatório do Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), preparado pelos Reitores e Coordenações do REUNI das instituições federais de ensino e divulgado em 2010. Nessa expansão, o crescimento dos cursos noturnos é determinante além do foco de crescimento de cursos e vagas na área das licenciaturas e graduações em engenharia. No período em que foram implantadas, a partir de 2008, as vagas noturnas subiram 63% em todo o sistema. Nas licenciaturas (uma das áreas consideradas prioritárias pelo MEC), o crescimento foi de 27%. Na grande área "Engenharia, Produção e Construções", as matrículas na rede federal passaram de 95.525 vagas (2006) para 144.079 (2010), ou seja, um acréscimo de 50,8% (MARQUES; CEPÊDA, 2012, p. 181-182).

Assim, pela primeira vez, configura-se um projeto para o ensino superior que, além de valorizar a expansão do setor público, tem como horizonte a inclusão de sujeitos antes alijados desse nível de ensino.

2.2.2 O setor privado

Como ocorre na maioria dos países da América Latina, o Brasil ainda vive

a terceira onda de privatização do ensino superior. A primeira foi representada pela influência da Igreja Católica no setor; a segunda, pelo ensino privado elitizado e a atual, pelo ensino privado em larga escala, atendendo, inclusive, às camadas menos favorecidas economicamente da sociedade (DURHAM; SAMPAIO, 2000).

Em 2013, as instituições privadas de ensino superior constituíam 43,08% das universidades brasileiras (195 instituições), 92,82% dos centros universitários (130 instituições) e 93,06% das faculdades (2016 instituições). 75,15% dos concluintes desse nível de ensino, naquele ano, eram egressos de instituições privadas. Tais dados demonstram sua predominância no ensino superior brasileiro em relação às instituições públicas (ABMES, 2015).

O ensino superior privado no Brasil teve sua origem na década de 1940, com a publicação do Decreto nº 6.409, de 30 de outubro de 1940, pelo então presidente Getúlio Vargas, que autorizava a instalação da Faculdade de Direito da Faculdade Católica do Rio de Janeiro, com o curso de Bacharelado, e da Faculdade de Filosofia, com cursos de Bacharelado e Licenciatura em várias disciplinas. Surgia assim a primeira instituição de educação superior privada do país: a Pontifícia Universidade Católica (PUC) (CUNHA, 1988).

A partir daí a educação superior brasileira vai passa por transformações nas décadas de

1970 e 1980, durante o regime militar, que pôs fim ao processo de federalização de instituições de educação superior e assumiu uma postura privatista, empenhando-se em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados de educação superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9.394, de 1996 não alterou significativamente esse quadro, apenas transformando o Estado em um avaliador e regulador que condiciona recursos à obtenção de resultados. Assim, o modelo de financiamento da educação superior, no Brasil, ainda é fortemente o modelo que privilegia a iniciativa privada.

Entretanto, conforme assinalaram Schwartzman e Schwartzman (2002):

O ensino privado discrepa do que normalmente se considera como o modelo ideal das instituições de ensino. Neste modelo ideal, o ensino superior se organizaria em universidades, enquanto que no ensino privado predominam as instituições isoladas e

outras instituições não universitárias; as universidades deveriam ter um forte componente de pesquisa, que quase não existe no setor privado; as universidades dão ênfase às áreas técnicas e científicas e às profissões clássicas, enquanto que o setor privado se concentra nas profissões sociais; nas universidades, os professores participam das decisões acadêmicas em um complexo sistema de colegiados, enquanto que o poder nas instituições privadas é centralizado. Mais amplamente, a atividade cultural e intelectual costuma ser percebida como de natureza altruística, oposta à busca do lucro, enquanto que o ensino privado, ainda que muitas vezes organizado em instituições não lucrativas, tem quase sempre um claro componente comercial (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 4).

Assim, o predomínio da iniciativa privada no ensino superior brasileiro tem sido considerado por alguns críticos como mecanismo de preservação do caráter excludente, historicamente construído, desse nível de ensino.

2.3 As novas políticas de acesso ao Ensino Superior

2.3.1 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Instituído em 2001 pela Lei 10.260, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação voltado para a inclusão social e democratização do ensino superior. Consiste em financiar os estudos de alunos matriculados em cursos superiores não gratuitos avaliados positivamente por aquele Ministério.

Ao término do curso, o aluno possuiria uma carência de 18 meses para o início do pagamento do financiamento, que deveria ser saldado em um período de até três vezes de duração regular do curso acrescido de 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o agente operador do programa, que financia até 100% do custo do curso (BRASIL, 2015).

Em 2016, as vagas ofertadas no processo seletivo do FIES obedeceram aos seguintes critérios técnicos:

I disponibilidade orçamentária e financeira do programa;

II conceito do curso obtido no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), priorizando-se os cursos com conceito 5 e 4;

III cursos das áreas de saúde, engenharia e licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, com 70% do número de vagas de cada microrregião (BRASIL, 2015).

A Lei 11.552 / 2007 estendeu o FIES aos cursos de pós-graduação strictu sensu, desde que haja disponibilidade de recursos. Essa mesma lei definiu que:

A amortização terá início no sétimo mês após a conclusão do curso, ou antecipada por iniciativa do estudante. Nos doze primeiros meses, em valor igual à parcela da mensalidade do último semestre cursado. O restante do saldo devedor será parcelado em até duas vezes o prazo de permanência na condição de estudante financiado, conforme regulamento a ser expedido pelo agente operador. Cumpre ressaltar que o aluno financiado, enquanto cursa a IES, é obrigado a pagar, a cada três meses, os juros incidentes sobre o financiamento, limitados ao montante de R$50,00 (cinquenta reais), que serão subtraídos do saldo devedor (apud OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010, p. 36).

Pela Lei 12.202 / 2010, alunos egressos dos cursos de Medicina, Pedagogia e licenciaturas podem pagar o financiamento com prestação de serviços à comunidade (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010).

Esse programa tem recebido críticas daqueles que defendem a exclusividade do investimento público para as instituições públicas de ensino. Tais críticas podem ser resumidas na afirmativa de Queiroz (2015):

A expansão a serviço do capital apresenta-se sob a aparência de democratização do acesso das classes trabalhadoras à educação superior e, nesses últimos

anos, com a formação profissional técnica de nível médio intensificada pelo governo Dilma12, com uma série de mudanças que visam a atender às demandas do mercado educacional. Os recursos públicos alocados na Lei Orçamentária Anual (LOA) que deveriam ser destinados exclusivamente para educação pública, segundo os sujeitos políticos coletivos que lutam historicamente pelo direcionamento exclusivo de verba pública às IES públicas, porém são direcionadas para as IES privadas por meio do FIES para o fortalecimento dos empresários da educação superior (QUEIROZ, 2015, p. 51).

Desse modo, na visão de alguns críticos, o FIES reedita a opção pelo setor privado no setor educacional superior, o que compromete a qualidade deste nível de ensino.

2.3.2 O Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Trata-se de outro programa do Ministério da Educação, criado em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2016a).

Este programa é voltado para o seguinte público: estudantes egressos do ensino médio da rede pública; estudantes egressos da rede particular, na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública.

As bolsas integrais oferecidas pelo programa são destinadas a candidatos que comprovem renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2016a).

Este programa está vinculado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma vez que é condição para sua participação ter realizado o exame no ano anterior e obtido nota igual ou superior a 450 pontos, e não ter "zerado" na Redação proposta por aquele exame. O PROUNI tem sido, também, alvo de críticas. Neste sentido, Cattani et al. (2006) afirmaram:

O Prouni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas. Os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado (CATTANI ET AL., 2006, p. 126).

Assim, o PROUNI tem sido acusado de transferir para o setor privado recursos educacionais que seriam, na visão dos críticos, melhores empregados no ensino público.

3.3 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios (BRASIL, 2016b).

O ENEM difere da maioria dos modelos avaliativos para ingresso no ensino superior pelo caráter interdisciplinar e contextualizado de suas provas. Ao contrário dos vestibulares tradicionais que privilegiam a memorização, o ENEM propõe aos seus candidatos situaçõesproblema nas quais será avaliada sua capacidade de aplicação de conceitos aprendidos no Ensino Médio.

A criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU) - sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem – permitiu aos candidatos do ENEM optarem por vagas nas universidades públicas federais espalhadas pelo país. Segundo Silveira et al. (2015):

Um dos aspectos positivos de um exame nacional de um sistema como o Sisu é o favorecimento da mobilidade dos estudantes para instituições de ensino superior nos mais variados locais do país, possibilitando também que sujeitos oriundos de regiões menos desenvolvidas desloquem-se para outras mais desenvolvidas. Esta mobilidade é interessante não somente para a criação de lideranças em todos os estados da federação, mas igualmente para estabelecer um ambiente multicultural em nossas universidades (SILVEIRA ET AL., 2015, p. 1101).

3.4 A política de cotas

A política de reserva de vagas nas instituições de ensino superior para determinados segmentos populacionais (negros, índios, deficientes etc.) é uma política afirmativa que vem se ampliando no Brasil. A exemplo disso, Carvalho (2013) informa, sobre a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que:

Em 2013, foram completados 10 anos da primeira experiência brasileira com cotas. A Uerj autorizou, no vestibular de 2002, que Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) autodeclarados solicitassem suas vagas por meio do sistema e a distribuição das matrículas ficou assim: 20% para negros, 20% para alunos de escola pública e 5% para portadores de necessidades especiais. Em 2007, o governador Sérgio Cabral determinou que no percentual de 5% deveriam ser inseridos os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos (CARVALHO, 2013, p. 2).

A “primeira experiência” a qual o autor se refere é a da Universidade de Brasília (UnB). Naquela instituição, iniciou-se uma política de cotas que atualmente, reserva mais da metade (55%) das vagas

para grupos específicos (BRASIL, 2016c).

A Lei Federal 12.711 / 2012 institucionalizou a política de cotas para as instituições federais de ensino superior e técnico, ao determinar em seus primeiros artigos:

Art. 1o As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. Art. 2o (VETADO).

Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

Como forma de compensação da histórica exclusão social de grupos oprimidos, a política de cotas vem, assim, se consolidando como mecanismo de acesso ao ensino superior. Entretanto, tal movimento não está isento de críticas: há quem questione sua constitucionalidade, evocando o princípio constitucional que afirma que "todos são iguais perante a Lei"; há também quem alegue dificuldades de definição étnica em uma sociedade marcada pela miscigenação como a brasileira; há finalmente, aqueles que recorrem a argumentos meritocráticos e defendem a manutenção dos vestibulares nos moldes tradicionais.

2.4 A educação à distância no Ensino Superior

2.4.1 Conceito

De acordo com o artigo 1º do Decreto 5622 / 2005:

A Educação a Distância é a modalidade educacional na qual a mediação didáticopedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Este mesmo decreto prevê que a modalidade EAD (Ensino à Distância) contemple momentos presenciais para as avaliações dos alunos, estágios obrigatórios (em determinados casos), apresentação de trabalhos de conclusão de curso (TCC's), bem como, também em determinados casos, atividades relacionadas a laboratórios de ensino (BRASIL, 2005).

No caso específico do ensino superior (graduação e pós-graduação), a Lei prevê a autonomia universitária para a criação de cursos EAD, dentro dos limites definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Além disso, para os cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia, é necessária a mani-

festação do Conselho Nacional de

Saúde e, para os cursos de Direito, do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (BRASIL, 2005).

Essa modalidade educacional não é nova: no Brasil, há registros de ensino EAD pelo menos desde o início do século XX, quando algumas escolas passaram a oferecer cursos de datilografia por correspondência (ALVES, 2011).

2.4.2 Avaliações do ensino EAD

O ensino à distância tem recebido diferentes avaliações, que vão desde sua interpretação como instrumento de democratização ao direito à Educação até a sua análise como mecanismo de mercantilização de tal direito. Assim, Alves (2011) afirmou:

A Educação à Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos (ALVES, 2011, p. 90).

Em uma perspectiva oposta, Minto (2009) procurou denunciar o caráter mercadológico do ensino à distância, destacando as relações dessa modalidade com os interesses do capital, que se apropria do setor educacional como uma oportunidade de lucro. Para o autor mencionado:

A implantação das práticas de EAD na educação superior erguem-se sobre a mesma base da reestruturação capitalista, que pressupõe: maior concentração do capital, precarização das relações de trabalho, restrição de direitos à classe trabalhadora, ampliação das taxas de lucro, extensão progressiva do tempo de exploração da força de trabalho e crescente produtividade etc. No campo da educação superior, as chamadas tecnologias da EAD apresentam-se hoje como uma das principais fronteiras de expansão, em especial, do setor privado de ensino. Tornada meio preferencial de expansão de áreas fundamentais, como a formação de professores para a educação básica, o EAD amplia enormemente as possibilidades de investimentos produtivos no ensino, potencializando, com isso, as expectativas de lucros no setor (MINTO, 2009, p. 3).

Outros autores apontaram algumas limitações do ensino EAD. Assim, para Valente (2003):

É ilusório, para não dizer enganoso, esperar que uma atividade educacional que privilegie a transmissão de informação tenha como produto a construção de conhecimento. Esta construção pode até acontecer, mas ela é mais o produto de um ato de fé do que do trabalho intencional que o educador realiza para propiciar ao aluno condições de construir o conhecimento! Estas ponderações de ordem pedagógica são válidas tanto para os cursos presenciais quanto para os a distância. No caso dos cursos a distância estas questões são exacerbadas pelo fato de existir uma clara distinção entre a ação de transmitir a

informação e a necessidade da interação professor-aluno para que haja condição de construção de conhecimento. Esta construção não necessariamente acontece com o aluno isolado – ele diante do material de apoio ou diante de uma tela de computador. Há todo um trabalho, fruto da interação entre o aprendiz e o professor e entre os aprendizes que deve ser realizado para que esta construção aconteça. Nesse sentido, há uma clara distinção que deve ser feita entre transmitir informação e criar condições de construção de conhecimento (VALENTE, 2003, p. 139).

Em face deste debate que se trava em torno do ensino à distância, a legislação brasileira que o regulamenta (BRASIL, 2005) buscou evitar uma completa separação entre esse modelo e o ensino presencial, ao prever, no interior da primeira, momentos presenciais obrigatórios, dentro do espírito segundo o qual "ao invés de ser vista como uma rival, a EAD traz novas possibilidades de comunicação e informação, além de fazer com que repensemos nossas práticas" (LOPES ET AL., 2010, p. 207).

2.4.3 Modelos de ensino EAD para o Ensino Superior

Atualmente, os cursos superiores à distância utilizam diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Um curso pode utilizar correio convencional, apoiar-se em tecnologias online, combinar diferentes recursos ou valer-se de apenas um dele. Lopes et al. (2010) distinguem dois tipos de cursos à distância: aqueles destinados às massas e os dirigidos a pequenos grupos. Segundo estes autores, os primeiros estão baseados "no uso de mídias de massas como ferramenta principal, como por exemplo, aulas televisivas transmitidas via satélite. É um modelo adequado ao aluno que prefere trabalhar junto ao outro no sentido de organizar sua aprendizagem de maneira colaborativa". Isto porque os alunos precisam frequentar regularmente o espaço nos quais as aulas são transmitidas, o que faz com que esse modelo se aproxime do modelo clássico de ensino, baseado na escola física e na figura tradicional do professor.

Já os cursos dirigidos a pequenos grupos são aqueles normalmente mediados pela internet, o que promove uma maior independência dos alunos para gerenciar sua própria aprendizagem. Neste modelo, os tutores entram em contato com os alunos utilizando-se das ferramentas de comunicação (internet, telefone etc.), e dão a eles um tratamento mais personalizado. São, assim, mais orientadores do que transmissores do conhecimento. Lopes et al. (2010) avaliam que este modelo:

É o modelo ideal para pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho, que precisam viajar, têm pouco tempo à disposição, mas querem estudar para conseguir se estabelecer no trabalho ou para ter a possibilidade de ser promovido no emprego. É também o modelo ideal para qualquer pessoa, jovem ou adulto, inserido no mercado de trabalho ou não, que estando motivado para estudar um curso superior, quer exercer sua autonomia no gerenciamento do processo ensino-aprendizagem. Outra vantagem deste modelo é que oferece maior flexibilidade de tempo e, sobretudo, de espaço. Isso facilita que pessoas que moram no interior (sobre-

tudo em regiões distantes ou de difícil acesso) possam realizar seus estudos de nível superior. Essa flexibilidade está sendo acolhida também por moradores das grandes cidades que preferem evitar os longos deslocamentos e as despesas de locomoção, assim como o desgaste de se submeter diariamente ao estresse dos grandes centros urbanos (LOPES ET AL., 2010, p. 210).

Os modelos EAD para o ensino superior são, desse modo, vistos como alternativas tanto para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais personalizada quanto como mecanismo de minimização das dificuldades para estudar impostas por questões espaciais.

3 CONCLUSÃO

A consulta à literatura sobre a história do ensino superior permitiu observar que a expansão desse nível de ensino realizou-se sob a égide da forte presença do capital privado, do que resultaram consequências como o caráter mercadológico assumido por muitas instituições; a grande heterogeneidade do ensino superior brasileiro e a dificuldade de acesso a esse nível de ensino para a grande maioria da população. Essa maioria, privada de uma formação de nível médio com qualidade capaz de tornar os indivíduos competitivos na disputa por vagas em instituições públicas (onde a qualidade do ensino é reconhecidamente melhor), e sem recursos econômicos para pagar as mensalidades cobradas pelas instituições privadas teve, historicamente, o acesso ao ensino superior negado.

Essa realidade ensejou a formulação de políticas visando a democratização do ensino superior, apresentadas neste trabalho. Embora tais políticas tenham representado uma oportunidade para muitos jovens oriundos das classes populares obterem formação universitária, trata-se ainda do início de um processo que deve ser fortalecido pela criação de mais vagas nas universidades públicas e outras medidas, uma vez que o ensino superior brasileiro continua sendo, predominantemente, privado.

A abertura legal da possibilidade de o ensino superior poder ser realizado à distância (discutida neste trabalho), valendo-se das novas tecnologias da comunicação constitui, neste sentido, uma perspectiva de democratização do acesso a ele, por reduzir seus custos. É necessário, contudo, a realização de fiscalização pública eficiente da qualidade dos cursos oferecidos dentro deste modelo, a fim de se evitar que aquela abertura legal se torne, simplesmente, mais uma oportunidade de lucro para os capitais privados.

Além disso, outras tentativas de democratização da educação superior devem ser, ao lado das experiências em curso, implantadas, como o investimento no aluno, através de bolsas ou outras formas viáveis de financiamento, ou o aprofundamento da diversificação da oferta do ensino superior, com a oferta de cursos tecnológicos, vocacionais, de curta duração, atendendo demandas imediatas e necessárias do mercado de trabalho.

Assim, apesar dos esforços já realizados, cujos resultados foram altamente positivos no sentido de trazer para o ensino superior um público antes dele afastado, novos investimentos devem ser feitos

para que sejam corrigidas as injustiças históricas criadas pelo modelo privatista de educação superior implantado no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Números do ensino superior privado no Brasil 2014, ano base 2013. Brasília: ABMES Editora, 2015.

ALVES, Lucineia. Educação à distância: conceito e história no Brasil e no mundo. Revista da Associação Brasileira de Ensino à Distância, v. 10, 2011.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico e dá outras providências. Brasília, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). SisFies. Brasília, MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Prouni: Primeiro Processo Seletivo 2016. Brasília, MEC, 2016a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sobre o ENEM. Brasília, INEP, 2016b.

BRASIL. Governo Federal Universidade de Brasília. Entenda a evolução das cotas na UnB.

Brasília, Universidade de Brasília, 2016c.

BRITO, Talamira T.R.; CUNHA, Ana M.O. Revisitando a história da universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação, ano VII, v. 12, Vitória da Conquista, 2009.

CARVALHO, Igor. Dez anos de cotas nas universidades: o que mudou? Revista Forum, mai. 2015.

CATTANI, Afrânio M.; HEY, Ana P.; GIGLIOLI, Renato S.P. Prouni: democratização do acesso às instituições do ensino superior? Educar, n. 28, Editora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CUNHA, Luiz A. A universidade reformada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DURHAM, Eunice R.; SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. Cadernos de Pesquisa, n. 110, jul. 2000.

FRANCO, Alexandre P. Ensino superior no Brasil: cenários, avanços e contradições. Jornal de Políticas Educacionais, n. 4, jul. / dez. 2008.

LOPES, Maria C.L.P.; SALVAGO, Blanca M.; PISTORI, Jeferson; DORSA, Arlinda C.; ALMEIDA, Déa T.R.; Educação à distância no ensino superior: uma possibilidade concreta de inclusão social. Revista Diálogo Educ., v. 10, n. 29, Curitiba, jan. / abr.

2010.

MARQUES, Antonio C.H.; CEPÊDA, Vera A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. Perspectivas, v. 42, São Paulo, jul. / dez. 2012.

MARTINS, Antonio C.P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, supl. 3, São Paulo, 2002.

MARTINS, Carlos B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, Campinas, jan. / abr. 2009.

MENDES, Olenir M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, Ilma P.A. NAVES, Marisa L.P. (orgs.) Currículo e avaliação na educação superior. São Paulo, Junqueira e Marin, 2005.

MINTO, Lalo W. Educação superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EAD). 6º Colóquio Internacional Marx e Engels, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, nov. 2009.

NEVES, Clarissa E.B. Ensino superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

OLIVEIRA, Zenaide R.B.B.; CARNIELLI, Beatrice L. Fundo de Financiamento do Ensino

Superior (FIES): visão dos estudantes. Jornal de Políticas Educacionais, n. 7, jan. / jun. 2010.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. Educação Pública: Confrontos e Perspectivas, fev. 2015.

ROTHEN, José C. A universidade brasileira e a Reforma Francisco Campos de 1931. Revista Brasileira de História da Educação, n. 17, mai. / ago. 2008.

SANTANA, Jusciney; CERDEIRA, Maria L.M. Entre o público e o privado: os caminhos do ensino superior no Brasil e em Portugal. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 4 a 8 out. 2008.

SANTOS, Adilson P.; CERQUEIRA, Eustáquio A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 25 a 27 nov. 2015.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SCHWARTZMAN, Jacques. SCHWARTZMAN, Simon. O ensino superior privado como setor econômico. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, 21 de agosto de 2002.

SEMEP. Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior. Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015. Brasília: Semep, 2015.

SILVEIRA, Fernando L.; BARBOSA, Marcia C.B.; SILVA, Roberto. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 2015.

STALLIVIERI, Luciene. O sistema de ensino superior do Brasil: características,

tendências e perspectivas. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008.

STEINER, João. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil.

Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VALENTE, José A. Educação à distância no ensino superior: soluções e flexibilizações.

Interface: Comunic. Saúde Educ., v. 7, n. 12, fev. 2003.

PROBLEMAS NA ESCOLA QUE PODEM AFETAR O APRENDIZADO

MARIA CLAUDIA FELIX

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar que dentro da escola existem, entre outros, quatro fatores que podem afetar a aprendizagem: o professor, a relação entre os alunos, os métodos de ensino e o ambiente escolar, e tendo em vista que o desenvolvimento infantil é um processo global. É evidente que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas tanto às características próprias da criança, quanto às atitudes inadequadas da família e da escola que afetam a criança enquanto pessoa em desenvolvimento. A antipatia em relação ao professor faz com que os alunos associem a matéria ao professor e reajam negativamente ambos. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Família; Educação; Parceria; Docente.

INTRODUÇÃO

A relação entre os alunos será influenciada pela relação que o professor estabelece com os alunos: um professor dominador e autoritário estimula os alunos a assumirem comportamentos de dominação e autoritarismo em relação a seus colegas. Para aprender, o aluno precisa de um ambiente de confiança, respeito e colaboração com os colegas.

Os métodos de ensino também podem prejudicar a aprendizagem. Se o professor for autoritário e dominador, não permitirá que aluno se manifeste, participe e aprenda por si mesmo. Esse tipo de professor considera-se dono do saber e procurará transmitir esse saber aos alunos, que deverão permanecer passivos, receber o que o professor lhes dá e devolver na prova.

Bem como, o ambiente escolar também exerce muita influência na aprendizagem, o tipo de sala de aula, a disposição das carteiras e a posição dos alunos, por exemplo, são aspectos importantes. Uma sala mal iluminada e sem ventilação, em que os alunos permanecem sempre sentados na mesma posição, cada um olhando as costas do que está na frente, certamente é um ambiente que pode favorecer a submissão, a passividade e a dependência, e não favorece o trabalho livre e criativo. Outro aspecto a considerar, em relação ao ambiente escolar, refere-se ao material de trabalho colocado à disposição dos alunos.

PROBLEMAS NA ESCOLA QUE PODEM AFETAR O APRENDIZADO

É evidente que com salas abarrotadas de alunos o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos deve possibilitar ao professor um atendimento individual, baseado num conhecimento de todos eles.

A administração da escola (diretor e outros funcionários) também pode influenciar de forma negativa ou positiva a aprendizagem. Se os alunos forem respeitados, valorizados e merecerem atenção por parte da administração, a influência será positiva. Se, ao contrário, predominar a prepotência, o descaso e o desrespeito, a influência será negativa.

De acordo com Paín (p.33, 1985) o problema de aprendizagem que se apresenta em cada caso, terá um significado diferente porque é diferente a norma contra a qual atenta e a expectativa que desqualifica.

Tanto os pais como os professores devem estar atentos quanto o processo de aprendizagem, tentando descobrir novas estratégias, novos recursos que levem a criança ao aprendizado.

Percebe-se que se os pais souberem do poder e da força dos seus contatos com seu filho, se forem orientados sobre a importância da estimulação precoce e das relações saudáveis em família, os distúrbios de aprendizagem poderão ser minimizados.

Considera-se fundamental importância para o desenvolvimento posterior da criança e para sua aprendizagem escolar, os sentimentos que os pais nutrem por ela durante os anos anteriores à escola.

É, sobretudo, à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominantemente se atribui à responsabilidade pela presença ou ausência das pré-condições de aprendizagem na criança.

No âmbito escolar, certas qualidades do professor, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam a aprendizagem. Ao contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse podem levar o aluno a desinteressar-se e não aprender.

Além disso, métodos didáticos que possibilitam a livre participação do aluno, a discussão e a troca de ideias com os colegas e a elaboração pessoal do conhecimento das diversas matérias, contribuem de forma decisiva para a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade dos educandos.

É importante que o professor e o futuro professor pensem sobre sua grande responsabilidade, principalmente em relação aos alunos dos primeiros anos, sobre os quais, à influência do professor é maior.

A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de nossos filhos e alunos. A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, qual seja, o melhor futuro para o filho e educando e, automaticamente, para toda a sociedade.

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas

é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que podem se orgulhar de ter uma aproximação maior com os pais, ou de realizarem algumas ações neste sentido. Entretanto, estas ações concretas, visando atrair os pais para a escola, podem ser uma ótima saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudos esperados e no sentido da cidadania.

Atualmente, os pais devem estar cada vez mais atentos aos filhos, ao que eles falam o que eles fazem, as suas atitudes e comportamentos. E, apesar de ser difícil, a escola também precisa estar atenta. Eles se comunicam conosco de várias formas: através de sua ausência, de sua rebeldia, seu afastamento, recolhimento, choro, silêncio. Outras vezes, grito, zanga por pouca coisa, fugas, notas baixas na escola, mudanças na maneira de se vestir, nos gestos e atitudes. Os pais devem perceber os filhos. Muitas vezes, através do comportamento, estão querendo dizer alguma coisa aos pais. E estes, na correria do dia-a-dia, nem prestam atenção àqueles pequenos detalhes.

Aí entra a parceria família/escola. Uma conversa franca dos professores com os pais, em reuniões simples, organizadas, onde é permitido aos pais falarem e opinarem sobre todos os assuntos, será de grande valia na tentativa de entender melhor os filhos/alunos. A construção desta parceria deveria partir dos professores, visando, com a proximidade dos pais na escola, que a família esteja cada vez mais preparada para ajudar seus filhos. Muitas famílias sentem-se impotentes ao receberem, em suas mãos os problemas de seus filhos que lhe são passados pelos professores, não estão prontas para isso.

É necessária uma conscientização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente educar os filhos. É a sociedade inteira a responsável pela educação destes jovens, desta nova geração.

As crianças e jovens precisam sentir que pertencem a uma família. Sabese que a família é a base para qualquer ser, não se refere aqui somente família de sangue, mas também famílias construídas através de laços de afeto. Família, no sentido mais amplo, é um conjunto de pessoas que se unem pelo desejo de estarem juntas, de construírem algo e de se complementarem. É através dessas relações que as pessoas podem se tornar mais humanas, aprendendo a viver o jogo da afetividade de modo mais adequado.

Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, entre outros. Com isso a escola vai abandonando seu foco, e a família perde a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva. A escola que funciona como quintal da casa poderá desempenhar o papel de parceira na formação de um indivíduo inteiro e sadio. É na escola que deve se conscientizar a respeito dos problemas do planeta: destruição do meio ambiente, desvalorização de grupos menos favorecidos economicamente, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação nas escolas é a proximidade dos pais no esforço diário dos professores. Infelizmente, são poucas as escolas que podem se orgulhar de ter uma aproximação maior com os pais, ou de realizarem algumas ações neste sentido. Entretanto, estas ações concretas, visando atrair os pais para a escola, podem ser uma ótima saída para formar melhor os alunos dentro dos padrões de estudos esperados e no sentido da cidadania.

REFERÊNCIAS

GALLO, Márcia. A Parceria Presente - A relação Família-Escola numa escola da periferia de São Paulo. São Paulo: LCTE Editora, 2009. p. 106-115

MORAN, J. Aprender e colaborar. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/c>. Acesso em 25 mar 2019.

MUSSEN, P. (Org.). Carmichael´s manual of child psychology. New York:

Wiley, 1970.

NÉRICI, I. G. Lar, escola e educação. São Paulo: Atlas, 1972.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. Revista Paidéia, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1998.

PAÍN, S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Tradução Ana Maria Netto Machado, Porto Alegre: Artmed, 1985.

PARO, V. H. "Democratização da Gestão Escolar" - V FORUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2002, Santa Cruz do Sul. Anais: Humanizando teoria e prática. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2002. p. 60-64.

PARO,V. H. Por dentro da escola pública. 5. ed. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, V. H. Qualidade do ensino a contribuição dos pais. São Paulo:

Xamã, 1997.

PIAGET, J. Para onde vai à educação. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.

Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

REGO, N. P. A escola e a Família. São Paulo: Ática, 2003.

TIBA, I. Disciplina, limite na medida certa. São Paulo: Gente, 1996. TIBA, I. Quem Ama Educar! 68. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO HUMANA

MARIA DAS GRAÇAS CARDOSO

RESUMO

Por meio dessa pesquisa, busco especificar a importância da educação

para o desenvolvimento da formação humana, focando conceitos de valores éticos e morais, e também, a compreensão dos direitos humanos para o exercício da cidadania. A educação é fator fundamental para essa formação, educar para a cidadania não é obrigação apenas escolar, essa educação deve acontecer desde o nascimento, para que a pessoa se perceba como um ser livre, que tem conhecimento de seus direitos e deveres. A escola pode contribuir desenvolvendo atividades interligadas à comunidade, trazendo a realidade para a sala de aula, discutindo e refletindo. É necessário, por conseguinte que haja uma transformação no sistema educacional e que todos os envolvidos, principalmente os educadores, estejam dispostos a contribuir com essa mudança, acreditando que com justiça, e acima de tudo com comprometimento tudo isso será possível. A proposta é que o educador leve para a sala de aula atividades, que façam com que o aluno se perceba como um verdadeiro cidadão, cumpridor de seus direitos e deveres, que compreenda o conceito de justiça e solidariedade, colaborando assim, para a construção de uma sociedade mais justa.

Palavras Chave: Ética; Moral; Direitos Humanos; Cidadania; Educação.

INTRODUÇÃO

A temática da ética não tem sido muito valorizada em nossa sociedade e na estrutura de nossas escolas.

Direta ou indiretamente, consciente ou inconsciente as escolas trabalham valores com seus alunos, mas isso é feito de forma desarticulada, incipiente e, com base nos valores de cada grupo ou de cada professor. Isso se torna problemático, já que os valores de um determinado grupo ou de um determinado indivíduo podem não estar de acordo com os interesses gerais da sociedade.

A importância do tema atribui-se a necessidade de levar à comunidade escolar reflexões e propostas de trabalho que ajude os educadores a compreender seus pressupostos e com isso construir, na escola, o que vem sendo chamado de valores universalmente desejáveis. Ou seja, reconhece-se que alguns valores, como a democracia, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, apesar de não ser uma obrigação, às muitas culturas são desejáveis e poderiam ser universalizados no contexto social.

Por isso é fundamental desenvolver ações que visam atingir objetivos; compreender os fundamentos da ética e da moralidade, seus princípios e normas podem ser trabalhados no cotidiano da escola e da comunidade; compreender e introduzir no cotidiano das escolas, o trabalho sistemático sobre valores desejados por nossa sociedade como: democracia, justiça, solidariedade, generosidade, dignidade, cidadania, igualdade de oportunidades, respeito às diferenças, entre outros.

Esses são alguns valores almejados por nossa sociedade e devem ser alvo dos membros escolares, na busca de sua construção e disseminação. Compreender tais pressupostos e discutir formas de serem implantados nas escolas, não é uma tarefa fácil, pois muitos preferem associar a ética, aos valores que prezam.

É preciso, portanto, ter claro que a

ética é um eterno pensar, refletir e construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam fazer parte dessa construção, sendo livres e autônomos para pensarem e julgarem.

Autores que abordaram sobre o tema foram pesquisados, como: Aristóteles (1987), Piaget (1994), Valls (1994), Aranha (1996), Ferreira (2000), Araújo e Aquino (2002), Aulete (2004), Dallari (2004), Leite (2004), e outros, que serviram de base para a ratificação do referencial teórico desta monografia.

Em um primeiro momento, inicio essa pesquisa, citando sobre a importância da temática ética e o desenvolvimento da moral na formação do educando, ressaltando que isso deve acontecer, por intermédio de práticas e bons exemplos e não somente na teoria.

Em segundo momento, mas não menos importante, trato do tema Direitos Humanos e a necessidade de sua inserção no cotidiano da escola, pois sendo esta, considerada um espaço de sistematização do conhecimento, torna-se igualmente relevante, portanto o lugar ideal para essa prática.

Logo em seguida, explano sobre o tema cidadania, e desse modo, foi possível verificar por meio da nossa pesquisa, a urgência de uma educação voltada para esse princípio.

Finalizando, apresento algumas sugestões demonstrando a possibilidade, de se trabalhar com direitos humanos, cidadania e ética na sala de aula, pois como cito acima, é na escola, o lugar ideal para que aconteça o desenvolvimento desses conceitos, para que o indivíduo possa assim, ser contemplado em toda a sua plenitude e tenha assim, o seu melhor desenvolvimento em todos os aspectos.

Ética e Moral: Alguns Conceitos e Definições

A crise de valores na sociedade se torna cada vez mais preocupante principalmente pelos responsáveis pela educação das futuras gerações.

Muitas teorias comprovam que tais valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade das trocas estabelecidas entre pessoas, grupos e instituições em que vive, portanto para promover uma educação em valores é necessário propiciar condições para que os educandos desenvolvam sua capacidade dialógica, conheçam seus sentimentos, emoções e desenvolvam a capacidade de tomar decisões em situações de conflito do ponto de vista ético e moral.

Alguns educadores já estão conscientes da importância da inserção de temáticas relacionadas à educação ética e direitos humanos no cotidiano do educando, mas, a grande dúvida é de como isso deve acontecer.

Defendemos aqui a ideia de que essa proposta se apoia na premissa de que para a construção da cidadania e democracia são necessários conteúdos que estejam vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população.

O que é Ética?

A palavra Ética vem do latim ethica e do grego ethiké que significa estudo dos

juízos de apreciação, referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, e que marca suas realizações ou manifestações culturais.

É da competência da ética definir o que é bom, porém não mostra como se chega a prática do bem, pois é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens e sociedade. Moral é uma palavra que vem do latim morale e do grego éthos que é (relativo aos costumes), ou seja, conjunto de regras de condutas consideradas como válidas, quer de modo absoluto para qualquer tempo ou lugar, quer para grupo ou pessoa determinada.

A ética seria uma reflexão sobre o comportamento de um individuo, sobre suas crenças, cultura, tudo o que se trata de sua conduta humana.

Não tem como falarmos de ética sem citar a moral, uma se relaciona com a outra. Ética relaciona-se a teoria e moral a prática do modo de pensar e agir do ser humano, individualmente ou coletivamente.

Ética é o ramo da filosofia que trata das questões e dos preceitos relacionados aos valores morais e a conduta humana e/ou conjunto de princípios e normas para o bom comportamento moral (AULETE, 2004, p.349).

O conceito de ética por Caldas Aulete (2004) entende-se como boas condutas, ou seja, comportamentos, valores e princípios adequados para o bom convívio em sociedade.

Como devemos conduzir nossas ações, regras impostas, pensadas e analisadas, com o intuito de fazer com que o individuo haja dentro da norma apropriada no meio em que vive. Não existe uma única forma “correta” a ser seguida, depende muito do meio em que a pessoa esteja inserida.

Algumas ações podem ser morais para um determinado grupo social e imorais (não é moral) para outros.

Ética é estudo dos juízos de apreciação referente à conduta humana, do ponto de vista do bem e do mal e/ou conjunto de normas e princípios que norteiam a boa conduta do ser humano (FERREIRA, 2000, p.300).

A ética não se preocupa com casos particulares ou individuais, mas normaliza as relações comportamentais do individuo no contexto da sociedade.

Tem uma função legisladora do comportamento dos homens e da sociedade, oferecendo orientação moral e a defesa de princípios ou benefícios que atinjam todas as pessoas, especificando, se é boa ou má tal ação.

“Tradicionalmente ela é entendida como estudo ou uma reflexão científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas” (VALLS, 1994, p.7).

Já para Aristóteles, (384-332 a.C., apud. ARANHA, 1996) ética é o caminho para felicidade. Discípulo de Platão que dizia que a virtude era uma qualidade que já estava no ser desde o seu nascimento, Aristóteles discordava, segundo ele a virtude se dava na convivência com o próximo, ato de relação com o outro, no exercício do homem em relação com a sociedade.

Virtude para ele divide-se em duas formas (ética e Nicômaco), a ética (moral) disposição de espírito ou hábito de escolha de nossas ações, essa virtude desenvolve a moderação e o bom senso e a "dianoética" vem de dianóias,

"conhecimento demonstrativo" (intelectual) representado principalmente pela sabedoria e pela prudência (ARISTÓTELES, 1987).

Toda pessoa que baseia suas condutas de maneira ética e intelectual se torna um cidadão feliz.

A felicidade é o fim da virtude, a pessoa que possui essas virtudes e às praticam tem como um fim o sumo bem que é a felicidade, Aristóteles denomina como eudaimonia, é uma felicidade que vem de dentro para fora e não se baseia nos prazeres exteriores, mas nos prazeres internos.

O individuo só chega a Eudaimonia se agir virtuosamente, sentir seu interior, fazer sabiamente e prudentemente sem se preocupar se receberão o mesmo do outro. A felicidade está em si mesmo.

Ao relacionarmos com o outro que moldaremos nosso jeito de agir, seremos virtuosos, éticos e a partir do momento que aprendermos o porquê agir de tais formas, no refletir, e que caminho me levará determinadas maneiras.

Por isso que na visão de Aristóteles o individuo só será bom se aprender a ser bom e ruim se aprender a ser ruim, tudo dependerá de sua educação.

As crianças se educam repetindo os atos dos adultos, do mundo em que está inserida. Seus hábitos são reflexos da sua vivência.

Pelos atos que praticamos com os outros seres humanos, nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes (ARISTÓTELES, 1987, p.27-8).

Ligado à ética encontra-se a política, pela qual o homem define as condições de uma boa conduta entre ele e a sociedade.

O estado deve ser ocupar com a formação para a cidadania. Ao impor direitos e deveres do ser humano, a política precisa se fundamentar no principio básico da ética, que é definir normas que auxilie o bom convívio, o bem estar do homem consigo mesmo e com o outro.

Outro filósofo que se destaca com seu pensamento racional sobre ética é Immanuel Kant (1724-1804 apud ARANHA, 1996), a razão é que torna o homem moral, seus atos e suas vontades é que o diferencia como ser racional. O homem deve agir eticamente pelo dever, sua conduta precisa se fundamentar no dever.

Quando o homem age segundo a ética para suprir suas vantagens desejadas ou para não receber punições não age moralmente, dá-se o nome de Imperativo Categórico. "Agir moralmente é agir pelo dever". (ARANHA, 1996, p.125).

De acordo com Kant, devemos agir como se nossas ações valesse uma máxima, um modelo a ser seguido. Se a humanidade agisse da mesma maneira, o conviver seria mais prazeroso e mais social. "Age de modo que a máxima da tua ação possa sempre valer ao mesmo tempo como principio universal de conduta". (ARANHA, 1996).

Ser moral não é saber apontar os erros do outro, não é julgá-lo, este é moralista que define como moral ou imoral as ações das pessoas.

Ser moral é ter liberdade e autonomia para determinar as leis que a razão estabelece, é pensar por si mesmo. Só terá sentido como Imperativo Categórico se o homem tiver liberdade para agir, a ética não deve ser imposta ou coagida, deve ser colocada de forma que a própria pessoa se decida por praticar.

Esta liberdade é encontrada na razão prática, ou seja, na vontade. Assim, a vontade é a razão prática da mesma. Isso quer dizer que a liberdade pode ser explicita a partir do conceito de vontade (LEITE, 2004, p.77).

A educação pode proporcionar essa liberdade, de fazer o que se quer com a consciência do que é bom ou ruim. A verdade deve ser construída pelo sujeito, não pode ser imposta.

O homem deve ter liberdade e autonomia para sua própria formação. “O homem moralmente livre é um fim em si mesmo, e não meio para coisa alguma, nem mesmo para Deus” (ARANHA, 1996, p.125).

As pessoas deixam de fazer algo ou fazem por medo de desobedecer à Deus ou porque tais ações não condizem com que ele determina em suas escrituras. A mesma autora afirma que Kant critica esse pensamento, para ele o homem tem que agradar a si mesmo, suas ações têm que condizer com seus sentidos, sua consciência. Para ser uma pessoa que anda segundo a ética não é simplesmente agradar o outro ou a Deus, mas agir dentro de um pensamento universal, pensamento esse que todos determinam como o padrão certo a ser seguido.

De acordo com Sartre (1978) as concepções da ética situam o ser humano em um quadro de valores para a sua existência. Poderia se dizer que: toda ética deriva de uma ontologia (estudo do ser), pois sem uma concepção do ser não se encontra uma concepção para o viver, e mais ainda, não se pode definir propriamente o humano da ação e as possibilidades da convivência sem um estudo do ser enquanto tal.

Para ele, temos a liberdade como condenação e não como uma dádiva ou fruto de uma conquista histórica. A liberdade é limitada, tudo o que fizermos seremos responsáveis pelas nossas ações; a responsabilidade é da própria pessoa, diz Sartre, que não existe a questão de um Deus ou do outro, mas as nossas ações implicarão nós mesmos.

A definição do ser humano é estabelecida por sua própria ação no mundo, ser livre é viver com a angústia de fazer em vez de ser. Não somos o que queremos ser, nossa liberdade é limitada, “a responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela envolve toda a humanidade” (SARTRE, 1978, p.219).

Aqui a responsabilidade não é legitimadora da ação ou garantia de um bemagir, mesmo que a escolha seja, para Sartre, o que determina o bem – “nunca podemos escolher o mal (...) o que escolhemos é sempre o bem” (SARTRE, 1978, p. 219), pois não está colocada antes da ação orientando-a no sentido certo, mas se trata de uma descrição da condição subjetiva

daquele que escolhe: como não há nada que determine minha ação, toda a decisão compete unicamente a mim mesmo. Para ele, a angústia simples, conhecida por todos os que têm tido responsabilidade.

Vimos que a liberdade na visão deste filósofo é uma condenação, pois viver com o peso de responsabilizar por nossas ações traz angústia e sofrimento, sendo que ao mesmo tempo em que somos "livres" somos limitados no que fazer ou não fazer, no que ser ou não.

A criança tem que ter a liberdade de pensar, agir, de ser, mas cabe ao educador, à família e a sociedade, transparecer a importância de suas ações.

Sabemos que não são "responsáveis" pelos seus atos, pois estão em processo de construção de seus princípios e valores. É a partir de seu meio que será formado.

Não cabe ao professor, o papel de impor regras, modos de comportamento, mas o de proporcionar meios para que o aluno conquiste autonomia e liberdade para escolher suas ações. E para que este adquira uma linha de raciocínio dentro da ética, é preciso que o professor dê exemplos em suas atitudes e ações, é necessário, que entre com fatos contemporâneos, que surgem como debate no meio em que vivem.

Esse método proporcionará reflexões sobre o que seja o certo ou o errado? Quais ações a se seguir? Questões essas que resultará na formação da conduta humana e na compreensão do que é ética e moral.

Ética e o Desenvolvimento Moral

Todo individuo sabe que é necessário seguir certas regras de convivência para viver em sociedade. Estas regras estão relacionadas com a moral, que podemos definir como: conjunto de regras, princípios e valores que orientam os indivíduos.

A moral está relacionada à ação do indivíduo sobre os seus conflitos que parte de uma decisão pessoal e a ética é a reflexão dessa ação.

Em vista da globalização e da crise ética que acompanha hoje se torna imprescindível repensar na necessidade do estudo da ética e moral na sala de aula.

Algumas pessoas acreditam que essa formação se dá por meio de palestras ou outros eventos informativos. Outros creem que acontece por meio de convivência com pessoas que agem de maneira coerente com determinados valores morais, e que através de exemplos se educa moralmente. Mas a realidade nos mostra muitos casos de pessoas que estavam em contato com as "melhores" informações e exemplos moralmente relevantes nas escolas, famílias, igrejas e que hoje são adultos sem compromisso ético com a sociedade (ARAÚJO, 2002).

É importante observar as diretrizes determinadas para esse ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), que orientam para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento visando à formação da cidadania.

Levando em conta que esse desenvolvimento se dá desde a infância, faz-se necessário oportunizar a inserção da educação moral e ética na pré-escola.

Para que isso a aconteça, é fundamental recorrer a alguns teóricos da educação como Piaget (1994) e mostrar que a necessidade de uma ética pode estar relacionada tanto com valores, direitos e deveres mundialmente reconhecidos, quanto com reformas institucionais e comportamentos morais e individuais.

Na instituição escolar, a ética e a educação moral encontra-se nas relações entre alunos, professores, funcionários, pais e também nos conteúdos determinados pelo currículo.

Ainda que a escola decida abandonar o ensino da moral, não conseguirá evitar seu envolvimento, pois a simples transmissão de conhecimento já conduz a valores morais, levando em conta que o comportamento moral faz parte do ser humano.

O pensamento sobre a ética e a moral implica reflexões sobre o tema como: solidariedade, tolerância, responsabilidade, identidade e direitos.

De maneira geral, o que se discute hoje sobre ética é a responsabilidade de sobrevivência do sujeito moral e o questionamento gera em torno de:

1- Como ser desenvolvidos os valores na sala de aula para promover a autonomia moral?

2- Como formar sujeitos críticos e virtuosos?

3- As relações éticas e morais na escola promovem ou transformam valores éticos e morais já existentes, e/ou devem ser mudados?

4- Qual o papel do professor nesse processo?

Para responder as perguntas acima é necessário investigar qual a fundamentação teórica que poderá orientar a prática dos professores quanto à formação ética e moral dos alunos, compreendendo seu desenvolvimento desde a antiguidade moderna e isso gera opiniões diversas nas instituições educativas.

Para se trabalhar ética e moral na sala de aula, é importante que o professor conheça a teoria de Piaget, em que se encontram argumentos que reforçam as necessidades de uma escola que reúna condições e competências suficientes para permitir que os alunos, independentes da classe econômica, atinjam determinados níveis de desenvolvimentos necessários a sua formação, enquanto sujeitos morais e éticos.

Segundo Piaget (1994) “devemos estudar o julgamento moral e não os comportamentos e sentimentos morais”. Com isso deixa claro que seu estudo se baseia no juízo da criança e não em suas ações morais. Para ele o que importa é a intenção da criança ao praticar suas ações, ou seja, os valores que a motivam a tomar uma atitude.

Assim sendo, a moralidade implica o porque seguir essas regras ou leis e não outras. Segundo esta perspectiva, o mais importante não é se a criança obedece às ordens do adulto ou cumpre as regras da classe, mas os motivos que as levaram a concretizá-los.

O que é preciso considerar sempre, é que não existem normas acabadas, ou regras consagradas. A moral sofre transformações, principalmente quando submetida à reflexão realizada pela ética.

Declaração Universal dos Direitos Humanos: Sua origem e propósito

Não basta ensinar direitos humanos. É preciso criar uma cultura prática desses direitos. As palavras voam. Os escritos permanecem. Os exemplos arrastam.

O caminho é avançar no exercício da solidariedade (MONTORO, 2007, p.40).

A ideia de produzir um documento que formalizasse os direitos humanos antigos, há 300 anos na Inglaterra, foram publicados os direitos dos cidadãos ingleses não fazendo qualquer alusão aos direitos humanos gerais. Nos Estados Unidos em 1776, as colônias que se rebelaram justamente contra os ingleses também produziram sua versão de direitos humanos. Mas foram os 17 artigos da Declaration des Droits de L Homme et du Citoyen - a Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão surgidos da Revolução Francesa em 1789, que influíram na redação do documento aprovado pela ONU, há 50 anos.

O documento francês declarava a igualdade de direitos entre os homens, reivindicava seus direitos naturais, como a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência à opressão e apresentava o princípio de que "todos os homens nascem livres, iguais e com os mesmos direitos".

No entanto, o mundo é um lugar cheio de desigualdades, perseguições, preconceitos e violência.

Fazer com que todos sejam tratados com dignidade e tenham as mesmas oportunidades de progresso na vida é um velho sonho da humanidade. Isso torna os 30 artigos da Declaração dos Direitos Humanos um dos mais ambiciosos projetos da humanidade instaurado em 1945, concluído e divulgado pela ONU no dia 10 de Dezembro de 1948, o documento determina que todas as pessoas, têm direito a vida, à liberdade, à educação, à alimentação, à habitação, à prosperidade, participação política e ao lazer.

Mas o desrespeito à vida humana é uma questão que está próxima a nós brasileiros – o que torna a Declaração Universal dos Direitos Humanos um tema obrigatório para ser debatido em sala de aula.

Desse modo, segundo afirmam Araújo e Aquino (2002, p.23), Trata-se de um patrimônio histórico que, de uma forma ou de outra, grande maioria das pessoas conhece sem conhecê-la, sem nunca ter travado um contato próximo ou extensivo com ela. Além do mais, trata-se de um dos textos históricos mais pungentes já escritos, posto que faça lembrar o quanto à humanidade nos habita e o quanto ainda nos faz alcançar. Por essa razão, vale a pena conhecê-la de perto e por dentro.

A DUDH, em seu preâmbulo (nas considerações introdutórias) estabelece determinados princípios e valores que merecem ser pormenorizados como:

Reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. (D.U.D.H. apud. ARAÚJO e AQUINO, 2002, p.24).

Ao analisar este preâmbulo Araújo e Aquino (2002) comentam que, toda pessoa como integrante da espécie humana,

passa a ser portadora de direitos naturais, os quais lhe conferem uma dignidade intrínseca.

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultam em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e de necessidade, foi proclamado como a mais alta inspiração das pessoas comuns. (D.U.D.H. apud. ARAÚJO e AQUINO, 2002, p.24).

Para Araújo e Aquino (2002), essa segunda consideração se refere explicitamente aos atos "bárbaros e ultrajantes" da guerra recém-encerrada. Em oposição a eles, propõe-se a "liberdade" e a segurança como horizontes para o ser humano, sua "mais alta inspiração".

De acordo com Araújo e Aquino, (2002), esse trecho destaca um princípio importantíssimo: além do direito a ter direitos, é fundamental que estes sejam protegidos por um "regime de direito". O que implica o anteparo das leis contra as violações dos direitos, evitando-se, portanto a prática da violência contra outra violência anterior.

Acrescenta-se a isso o desenvolvimento de vínculos cordiais entre os povos; por isso a ideia de "Nações Unidas".

Reafirmando os postulados humanitários nos quais se baseia, o preâmbulo estabelece que:

- As Nações Unidas reafirmaram na carta, sua fé nos direitos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade dos direitos e das mulheres, e decidiram promover o progresso social e instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla. (D.U.D.H. apud ARAÚJO e AQUINO, 2002, p.25).

Nesse preâmbulo está clara a contribuição das Nações Unidas em promover uma vida mais digna à sociedade. A seguir, vemos o compromisso firmado entre os países signatários da D.U.D.H. e seus princípios:

- Considerando que os estados-membros se comprometem a promover em operação com a Organização das Nações Unidas, o respeito universal e efetivo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, e considerando que uma compreensão comum destes direitos e liberdade é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso. (D.U.D.H. apud ARAÚJO e AQUINO, 2002, p.25).

Segundo Araújo e Aquino (2002), este preâmbulo reforça que o papel da D.U.D.H. é o de estabelecer e legitimar parâmetros de convívio "universais e efetivos" no que se refere ao respeito aos direitos humanos, e que não pode haver controvérsia.

No final do preâmbulo segue o ato da proclamação do documentário, que deixa explícito mais uma vez os princípios e compromissos que orientaram a criação da carta. Veja abaixo sua reprodução literal.

- A assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indi-

víduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforcem, por meio do ensino e da educação (grifos nossos), para promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, por meio da adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, para assegurar seu reconhecimento e suas observâncias universais e efetivos; tanto entre os povos dos próprios Estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (D.U.D.H. apud ARAÚJO e AQUINO, 2002, p.25).

É conveniente enfatizar que não se trata de um guia ou manual de direitos e sim de uma pauta coesa de metas a serem cumpridas em nome da paz e do bem-estar entre as nações e cada um de nós deve fazer sua parte.

Declaração: Definições

Em seu primeiro artigo, enfatiza o ponto de partida para os demais, sendo até mesmo o artigo mais importante por priorizar a liberdade, igualdade e fraternidade, ponto em que todo ser humano necessita para viver em sociedade. Liberdade parte da ideia de que nenhuma pessoa pode ser alvo de escravidão ou imposição do que deve ser ou fazer. Em ética vimos que a liberdade por alguns pensadores é o ponto chave para o desenvolvimento do ser humano.

Todos já nascemos livres e assim deve permanecer por toda vida, dia a dia. (ARAÚJO, 2001, p.29). Liberdade está ligada aos direitos e deveres da pessoa, no momento em que compreendemos e a praticamos, conquistamos nossa liberdade.

Sobre a questão da igualdade ainda é uma questão não compreendida entre algumas pessoas. Vimos que sua conquista começou por algumas revoluções, mas que ainda nos dias de hoje não está conquistada. A igualdade é uma questão que contemporaneamente ainda se discute e procura-se conquistá-la, mas infelizmente existe muita desigualdade e preconceitos.

Em que falhamos? O ser humano tem a consciência do que é ser pessoa? De que, os direitos são iguais para todos?

Um dos fatores principais para a compreensão dessas questões é o ensino, então é papel do professor refletir e inserir em seu trabalho aulas que conscientizem os alunos, sua importância na mudança desses conceitos que ainda perturbam na convivência entre nós seres humanos.

Independente de onde viemos ou o que somos, temos que ter nossa dignidade garantida. Ser digno é poder usufruir os direitos da liberdade, da igualdade e da fraternidade.

O direito a vida citada no artigo III "toda pessoa tem direito à vida, a liberdade e a segurança pessoal" (DALLARI, 2004 p. 106), deveria ser mundial, porém ainda existem lugares que o respeito à vida é dado somente àqueles que andam segundo as leis, aos que as violam ou desrespeitam, podem ter como uma das punições a pena de morte.

Uma das questões polêmicas que para alguns lugares é aceitável com total compreensão é o aborto, que para alguns países é ponto chave para a redução da taxa de natalidade. No Brasil a proibição do aborto ganha força no ECA, que asse-

gura a criança e ao adolescente, condições para seu desenvolvimento.

A vida que é para ser um direito de todos já não se faz importante para algumas pessoas. O respeito à vida é primordial para os demais fatores que a complementa.

Seja onde estivermos temos que ser reconhecidos perante a lei, a pessoa já começa a se apossar desse direito ao receber um nome que é próprio dela, sua identidade.

Não existe ninguém que deva ser considerado, maior ou menor perante a lei, pelo contrário, todos devem obter esse direito igualmente, podendo ser diferente na raça, religião, cor, porém considerados iguais nos seus deveres e direitos.

O ser humano tem o direito de ir e vir, tendo direito também de fixar residência, onde quiser, obtendo a liberdade de abandoná-la ou escolher outro lugar de sua preferência, esta citado em seu artigo XIII, "Toda pessoa tem direito a liberdade de locomoção e residência dentro de fronteiras de cada Estado. Toda pessoa tem direito a sair de qualquer país, inclusive do próprio, e a ele regressar".

Há uma preocupação também em instruir as pessoas com conhecimentos básicos para o desenvolvimento profissional, a formação de valores e a compreensão de seus direitos, citado em seu artigo XXVI. A educação é de suma importância, sendo um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento, preparando a pessoa para a vida.

Desde o momento em que nasce o ser humano começa a receber orientação e treinamento, aprende a reagir perante situações criadas pela natureza, ou pela sociedade e vai adquirindo hábitos que parte de seu modo de ser. (DALLARI, 2004, p.67).

Entre esses há também outros artigos que complementará a valorização do ser humano como pessoa e componente de uma sociedade.

Direitos Humanos e Cidadania

O ser humano necessita de direitos fundamentais para viver. Direitos esses que devem ser iguais a todos, assegurando sua dignidade.

Desde nosso nascimento devemos ter condições mínimas necessárias para nos tornarmos úteis à humanidade, e para possibilitar nossa interação social. "a vida é um direito humano fundamental, porque sem ela a pessoa não existe". (DALLARI, 2004, p.13).

Analisando a vida, vimos que existem outros fatores básicos para sua preservação. A partir dessa avaliação surgiram outros direitos humanos como complemento, como o direito à liberdade, à dignidade, e à segurança pessoal. Independente da crença, cor, credo, lugar onde vive o ser humano; os direitos humanos são de significado universal.

É importante ressaltar que a liberdade também é um direito humano, a pessoa tem o livre arbítrio para usufruir seus direitos que não podem ser impostos.

Com todos os direitos que existem, o indivíduo que viola a lei ainda será assegurado pelos direitos humanos, pois a dignidade faz parte dos direitos.

"O respeito pela dignidade deve existir sempre, em todos os lugares e de maneira igual para todos." (DALLARI, 2004, p.15).

Cidadania é uma palavra que vem da antiguidade interpretada como a síntese da liberdade individual e da igualdade de todos. Devido à separação de classes, o direito de manifestar ideias e opinar sobre decisões que envolviam o que se pode dizer hoje, o cumprimento da cidadania era dado somente aos nobres, à pessoa dita "comum", não podia participar da mesma forma que os burgueses.

A ação da cidadania e o interesse de igualdade deram início a Revolução Burguesa (1668 a 1669) e logo a Revolução Francesa (1789), que hoje é um dos maiores marcos da nossa história, foi através dessas grandes revoluções que hoje temos grande parte de nossa igualdade conquistada.

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social. (DALLARI, 2004, p.22).

Ser cidadão é poder usufruir dos direitos humanos, é poder participar de tudo o que se refere à sociedade, e poder opinar nas questões políticas e reivindicar o que precisa melhorar nos termos políticos. "Direitos específicos da cidadania são aqueles relacionados com o Governo e a vida pública". (DALLARI, 2004, p.23).

A constituição de 1988 ampliou bastante o direito da cidadania inserindo obrigatoriamente cidadãos para o exercício da defesa de direitos públicos da criança e do adolescente, na área da saúde, cargos administrativos entre outros; estendendo-se também na participação de se candidatar a cargos políticos.

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2001), a pessoa necessita de meios que propicie seu desenvolvimento, para que este se torne um individuo preparado para exercício da cidadania, fazendo parte de suas transformações.

No capítulo I que apresenta o direito à vida e à saúde em seu Artigo 7 – A criança e o adolescente têm direito à proteção à vida e saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência (BRASIL, ECA, 2001, p.15).

O Eca enfatiza desde o início a importância de prezar pela cidadania, que é o ponto de partida para os demais direitos. Aqui a lei se encarrega em defender se responsabilizar e manter o direito à liberdade, o respeito e à dignidade da criança e ao adolescente.

O capítulo II, em seu artigo 15 estabelece que: A criança e o adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e a dignidade, como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, como sujeitos de direitos civis, humanos, sociais garantidos pela constituição e nas leis (BRASIL, ECA, 2001, p19).

É através da educação e do contato com o outro que a criança e o adolescente desenvolverão seu aprendizado e respeito pelo próximo. Sabendo usufruir sua liber-

dade respeitando a individualidade, mas também a coletividade conscientizando que não é o único a ter direito a liberdade.

No capítulo IV, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, observa-se: "Artigo 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" (BRASIL, ECA, 2001, p.32).

A educação que é citada neste artigo é uma educação que forma indivíduos para o exercício da cidadania. É papel da escola/do educador preparar o aluno para lidar com seus deveres e seus direitos como cidadão. Como faremos isso? Além de nos preocuparmos em alfabetizar, temos a responsabilidade de mostrar como fazer uso e sua importância. Conscientizar a criança e o adolescente que são componentes importantes na transformação da sociedade que tem voz, e que não são somente pessoas, mas uma parte transformadora do mundo.

Cabe ao professor dar importância a essa valorização dos direitos e deveres na sala de aula, inserindo em seus trabalhos questões e recursos que propicie aos alunos, caminhos para desenvolver-se ciente de que seus atos farão dizer o que são, pois as nossas ações condizem o que pensamos e no que somos e, em suma, o que nos tornamos.

Direitos Humanos na Sala de Aula

A escola é o principal espaço de sistematização do conhecimento e por conta dessa importância a Educação em Direitos Humanos é hoje uma das principais temáticas debatidas.

Os direitos humanos ainda estão precariamente incorporados nos conteúdos da educação e uma das principais causas para esse quadro é a deficiência politica de formação de professores com base nesta perspectiva.

Por trás desse quadro reside uma cultura de discriminação e intolerância entre professores e alunos, baseados numa concepção equivocada de escola que muitas vezes ignora a realidade social na qual os agentes estão inseridos. Isso se reflete em problemas como evasão escolar e dificuldade de aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos propõe a promoção nesta perspectiva, abrangendo três dimensões: fazendo conhecer os Direitos Humanos existentes para sua proteção; desenvolvendo valores, atitudes e comportamentos que sustentem os Direitos Humanos; e a construção no ambiente escolar de ações para a defesa e a promoção destes direitos.

Educar em direitos humanos é fomentar processos de educação formal e não formal, de modo a contribuir para a construção da cidadania o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e a diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gêneros e de crença religiosas (PNEDH, 2003, dhnet-direitos humanos na internet).

A educação em direitos humanos se apresenta como uma proposta que não dissocia conhecimento, atitudes, sentimentos e práticas. É um ideal a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indi-

víduo e cada órgão da sociedade se esforcem, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional.

Os artigos presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos trabalhados sistematicamente na sala de aula podem propiciar momentos de reflexão que auxiliam na construção de valores e de relações mais democráticas.

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para o respeito, a promoção, a valorização e a defesa desses direitos (PNEDH, 2006, dhnet-direitos humanos na internet).

Segundo o PNEDH a Educação em Direitos Humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva; inclui o desenvolvimento social e emocional de todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Seu objetivo é desenvolver uma cultura em direitos humanos, e que esses direitos possam ser praticados e vividos nos diferentes espaços da sociedade.

A falta de um programa sistemático, de educação em direitos humanos, na maioria dos países signatários da Declaração Universal favorece que se considere violação a tortura, mas não há miséria que atinge milhares de pessoas; a censura, mas não há intervenção estrangeira em países soberanos; o desrespeito à propriedade, mas não há sonegação do direito de propriedade à maioria da população. (FREI BETTO, dhnet-direitos humanos na internet).

Para Frei Betto, a pessoa consciente do que é e do que os outros são, sabe que não teria nascido e sobrevivido sem amparo e ajuda de muitos. E todos inclusive os adultos podem facilmente perceber que não podem dispensar a ajuda constante de pessoas, para satisfazerem suas necessidades básicas. Aí está o ponto de partida para a concepção básica dos direitos humanos. Se houver respeito aos direitos de todos e se houver mais solidariedade e menos egoísmo no relacionamento entre as pessoas, as injustiças sociais serão eliminadas e a humanidade poderá viver em paz, e a escola tem uma grande responsabilidade na implantação desses conceitos.

Cidadania

A palavra cidadania vem do latim “civitale”, designa aquele que possui ligação com a cidade. A palavra “cuitas” significa cidade, cidadania ou Estado derivada de “cluis” que significa “ser humano livre”, sendo assim cidadania vem do ato da liberdade, defendida e discutida como parte dos fatores essenciais para a condição humana.

A cidadania é constituída por três direitos: civil, político e social. O civil assegura o direito do cidadão por meio de leis que os amparam. O direito político define a igualdade e o direito de todos.

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...). (BRASIL, 1998, artigo V).

O direito social assegura as necessidades básicas do cidadão como: saúde, educação e moradia. A busca para a melhoria desses é tão constante, que até mesmo, em nossa constituição, foram inseridas várias emendas, visando auxiliar na transformação da cidadania e no combate a desigualdade.

(...) Portanto, discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômicas, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de serem cidadãos. (BRASIL/ PCN, 2001, P.21).

Esses direitos procuram garantir as necessidades que são representadas sobre os aspectos: material, cultural e social que se unem e se interagem no exercício da cidadania.

O aspecto material proporciona ao individuo meio de vida básico para o desenvolvimento físico como: moradia, alimentação entre outros. O aspecto cultural permite ao individuo formação dos valores (crença, pensar e agir); o aspecto social refere-se às relações que se estabelecem entre as pessoas, que são também relações de poder, seja de igualdade, opressão ou exploração.

Cidadania na Sala de Aula

Educar para a cidadania e entender os direitos humanos e cidadania significam práticas de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos; na sua família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja, e no conjunto da sociedade. (MONTEIRO, 1998 p.38).

A temática cidadania tem sido objeto de debate em vários países nas últimas décadas, e o papel da escola é considerado imprescindível para essa prática, pois sua contribuição para a formação dos alunos é de fundamental importância. Não basta, portanto, o desenvolvimento tecnológico para que a vida fique melhor, é necessária uma boa convivência na comunidade política, para que os gestos e ações de cidadania possam estabelecer um viver harmônico e mais justo.

De acordo com o MEC, aprender a ser cidadão é entre outras coisas aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça e não violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e compreender-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade do país.

Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos pelos estudantes e, portanto devem ser ensinados na escola.

Uma educação em valores possibilita o respeito às diferenças e exige a participação e comprometimento nas causas que geram violação dos direitos humanos, por isso, a importância de uma educação para valores universais.

É importante também que o educador trabalhe seus valores e sua autoestima, já que isso pode fazer uma enorme diferença na vida da criança, uma vez que a experiência afirma que, tratar crianças como incapazes de aprender, resulta na incapacidade de ensinar, isso deixa claro a importância da contribuição do educador no processo ensino-aprendizagem por ser ele um grande agente multiplicador de va-

lores universais.

Art. 2º A Educação (...), inspira nos princípios de liberdade, e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania. (BRASIL, LDB 9394/96, apud BRANDÃO, 2007, p. 19).

Segundo o artigo, a educação é essencial na formação do cidadão, uma vez que contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

Para que isso seja possível, é necessário investir em práticas pedagógicas que tenham como objetivo a construção de relações sociais que manifestam transparência e justiça.

Porém a desinformação e a ausência de uma prática centrada em propostas que visem refletir e discutir a cidadania como uma ação contínua, acabada comprometendo a formação do cidadão, uma vez que lhe é negado o direito ao conhecimento.

Além dos direitos de cidadania, o que se nega aos excluídos é sua própria condição humana, ou seja, a possibilidade de ação, discurso, comunicação, mediante aos quais se constitui a possibilidade dos indivíduos realizarem o seu potencial como sujeito (ABRAMOAVAY, apud ARENT, 1993).

Segundo Abramoavay a partir do momento em que o individuo toma consciência dos seus direitos e deveres, tem condições de reivindicar e lutar por cidadania. Por isso que a educação para os direitos humanos visa construir uma cultura de tolerância, solidariedade, e inclusão, além de se constituir em um mecanismo fundamental para a universalização dos direitos humanos e da cidadania, construindo novas formas de relação humana.

A educação em valores é uma exigência da sociedade atual inserida no mundo globalizado e marcada no início deste século, por tantas mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais, ora debatidos por diferentes agentes sociais (...) levando-nos a crer que o currículo escolar, ficou defasado, ou melhor, não conseguiu acompanhar a velocidade de transformações do mundo pós-industrial (BARTOLOMÉ apud Revista construir notícias, 2005, p.7).

Para Bartolomé (2005) o educador deve preocupar-se antes de tudo, com a formação da conduta do individuo e não somente com sua transformação cognitiva, pois o mundo está direcionado a uma educação que precisa constituir um cidadão que contribua de forma crítica e consciente na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Cidadão: Realizar, Direitos e Deveres

O individuo, conhecedor de seus direitos e deveres, tem em suas mãos um instrumento indispensável na luta contra a alienação do saber. A informação é uma arma contra a escravidão das mentes e a alienação, pois o saber liberta, dá segurança, faz a pessoa crescer, sentir-se importante. O saber modifica, qualifica e conscientiza. (CARAVELAS, 2000, p.32).

Para Caravelas (2000) uma das tarefas fundamentais no processo de educação é conscientizar o individuo de seus direitos e deveres como cidadão, fazendo-

-o refletir de forma questionadora sobre a realidade e negando possíveis formas de alienação.

Quando o individuo desconhece sobre seus direitos e deveres, acaba sendo alvo da violência e da exclusão, e esse quadro cresce assustadoramente em todo o país.

Os estatutos existentes alertam para essa manifestação principalmente entre os grupos de adolescentes e jovens.

Considerando que os mesmos compõem a faixa etária mais numerosa do país e que a maioria possui baixa escolaridade, torna-se premente a criação de novas práticas pedagógicas que estimulem a construção de posturas mais propositivas frente a realidade.

Educar a criança em direitos humanos é prepara-la para conhecer seus direitos e deveres.

Essa preparação se destina também a fazerem as pessoas entenderem o processo pelo qual, ao longo da história, novos direitos humanos foram sendo agregados às primeiras declarações, a fim de que, conquistasse um padrão de dignidade para o coletivo da humanidade, não apenas privilégio de algumas minorias. (BUCCI, 2001, p.92).

Na Constituição Brasileira os artigos referentes a esse assunto podem ser encontrados no capítulo I, artigo 5 que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

Cada um de nós tem o direito de viver, de ser livre, de ter sua casa, de não ser humilhado por causa de seu sexo, sua cor, idade, ou por qualquer outra coisa. Esses direitos são sagrados e não podem ser tirados de nós.

Mas, como cidadãos, convém ressaltar que não temos só direitos, temos também deveres com a nação, e o não cumprimento de determinados deveres, pode gerar a privação da liberdade.

Portanto, ser cidadão é fazer valer seus direitos e deveres civis e político, é saber exercer o seu direito a cidadania.

A Organização das Nações Unidas (ONU) criou um conjunto de direitos e deveres para as crianças que é a Declaração Nacional dos Direitos das Crianças, escrita em 1959.

Essa declaração assegura que todas as crianças tenham direitos iguais. Elas não podem sofrer distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua ou qualquer outra condição.

Isso torna evidente que o professor deve estar preparado para lidar com as diferenças e ensinar (principalmente através de bons exemplos) que o cidadão possui direitos e deveres e que esses são como os dois lados de uma mesma moeda: não podem andar separados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de promover uma educação voltada para valores, a presente monografia teve como objetivo principal refletir sobre mudanças na prática do ensino.

Buscamos ressaltar a importância de uma educação para a cidadania, assim como a reflexão sobre os direitos humanos na atual condição do país.

Sabemos que essa conquista, é algo que está muito distante de ser alcançada, pois se trata de um problema social. A violação dos direitos humanos ainda se faz presente em todo o mundo e podemos comprovar isso através dos meios de comunicação com vítimas que se multiplicam cada dia.

A única maneira de reverter este quadro é, sem dúvida, através de uma educação, fundamentada na formação do ser humano, não somente em sua parte cognitiva, mas principalmente em sua conduta.

Acreditamos que a construção de tais valores seja possível uma vez que o educador acredite e invista no potencial criativo e transformador do educando, acredite que a mudança é necessária e que a cidadania não é apenas de alguns e sim de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2º edição. São Paulo: Editora Moderna. 1996.

ARAÚJO. Ulisses F. AQUINO, Júlio Groppa. Os Direitos Humanos na sala de aula: ética como tema transversal. São Paulo: Moderna. 2001.

ARISTÓTELES. Ética e Nicômaco. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

AULETE, Caldas. Minidicionário Aulete. São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

BARTOLOME, Margarita. Quais são os valores que estamos vivendo? Apud Construir notícias. São Paulo: n.27, p.1, Setembro/Outubro, 2005.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Capacitação em direitos humanos. In: Construindo a cidadania: desafios para o século XXI – capacitação em Rede Brasileira de Educação em direitos humanos, Recife: Comunigraf, 2001.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclo: apresentação dos temas transversais: ética. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. 3º ed. Brasília: 2001. Vol. 8.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo. 3º ed. São Paulo: Avercamp, 2007.

CARAVELAS, Luciana (Org). Capacitação de líderes comunitárias e adolescentes multiplicadoras de informação. Recife: Bagaço, 2000.

CANDAU, Vera, ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (Org). Programa Nacional de direitos humanos: aprendendo e ensinando em direitos humanos. João Pessoa, 1999.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Direitos Humanos e Cidadania. 2º ed. São Paulo: Moderna, 2004 – (Coleção Polêmica).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini-Aurélio Século XXI Escolar; 4º edição; Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

LEITE, Flamarion Tavares. 10 Lições sobre KANT. Petrópolis, Rio de Janeiro:

Vozes, 2007.

MONTEIRO, Ainda. Educação para a cidadania: solução ou sonho impossível?

In: Cidadania verso e reverso. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania de São Paulo, 1998.

PIAGET, Jean. O juízo moral da criança. São Paulo: Summuns. 1994.

REVISTA NOVA ESCOLA. Fundação Victor Civita, São Paulo: n 131, abril 2000.

REVISTA NOVA ESCOLA. Fundação Victor Civita, São Paulo: n 109, fevereiro 1998.

SARTRE, Jean Paul. O Existencialismo é um Humanismo. Lisboa: 70ª edição, 1978.

VALLS, Álvaro L. M. O que é Ética. 9º edição, São Paulo: Brasiliense, 1994, (coleção primeiros passos. 177).

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

MARIA DAS GRAÇAS LIMA PEREIRA

RESUMO

Os educadores da primeira infância sabem que o brincar é um componente crítico do desenvolvimento infantil saudável. Por meio da brincadeira, as crianças exploram seu mundo, experimentam novos papéis, resolvem problemas e se expressam. Um tipo de brincadeira que é especialmente importante para o desenvolvimento desde a primeira infância até o final do período da primeira infância é a brincadeira não estruturada e dirigida a crianças. As brincadeiras dirigidas às crianças são semelhantes as brincadeiras gratuitas, mas incluem mais envolvimento de adultos. Esse tipo de brincadeira pode ser facilitada por um adulto, mas ainda está totalmente sob a direção e controle da criança. Em um ambiente da primeira infância cada vez mais centrado no acadêmico e baseado nas habilidades, esse tipo de brincadeira pode estar em declínio, pois muitos programas se concentram em atividades mais estruturadas destinadas a aprimorar as habilidades iniciais de alfabetização e a capacidade de raciocinar e aplicar conceitos numéricos simples. Esse trabalho de conclusão de curso vem buscar reflexões a respeito do brincar na Educação Infantil e as intervenções do professor para o desenvolvimento infantil.

Palavras-Chave: Brincadeira; Educadores; Primeira Infância

INTRODUÇÃO

O brincar é necessário em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial, não é apenas um entretenimento, mas, também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, e cabe ao professor nesse momento tentar enxergar o que a criança está tentando transmitir, visto que ela investe seus sentimentos nessa atividade.

Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. A criança usa o brinquedo para demonstrar

suas emoções, construindo um mundo a seu modo e questionando o Universo dos adultos, além de ser um meio de pôr para fora os medos, as angústias, alguns sentimentos e os problemas que a criança enfrenta em seu cotidiano, seja por estar descobrindo algo até referente ao seu corpo como também em relação aos seus sentimentos pessoais de como se sente em relação às pessoas ao seu redor. (MELO & VALLE, 2005).

Por meio de brinquedos e brincadeiras, ela revive de maneira ativa tudo o que sofreu de maneira passiva, expondo assim seus sentimentos que, muitas vezes ficam guardados no seu subconsciente.

Haetinger (2004) diz que as atividades lúdicas são aquelas que promovem a imaginação e principalmente as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem, dessa forma, a criança aprende a brincar e interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências, e por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano.

Esta pesquisa tem como finalidade demonstrar a relevância do brincar lúdico na Educação Infantil, pois é um dos fatores que ajudam as crianças no desenvolvimento motor, psicológico e afetivo.

Não é à toa que tudo que é vivido em sua infância ficará guardado em seu subconsciente, deflorando sentimentos que acompanhará ela em sua jornada de vida, pensando por esse lado podemos dizer que esses sentimentos serão explorados por meio de brincadeiras na infância, influenciarão em como serão enquanto pais, se tiver uma infância rica de sentimentos bons, terão consequentemente melhores valores para passar aos seus filhos. Muitos que se tornarão bons pais ou não, são por vivências e experiências de sua infância.

O brincar lúdico prepara para futuras atividades de trabalho, evoca atenção, concentração, estimula a autoestima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros.

Segundo Campos (1986, p. 13) “a ludicidade poderia ser a ponte facilitadora da aprendizagem se o professor pudesse pensar e questionar-se sobre a sua forma de ensinar”.

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, contribuindo diretamente para a construção do conhecimento, a aprendizagem por meio do lúdico, passa a ser mais fácil e mais prazerosa para a criança, facilitando diretamente o trabalho do professor.

Os professores devem estar atentos para esse mecanismo lúdico e aperfeiçoar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da análise do brincar, os professores poderão compreender a carência intelectual de cada criança, os seus níveis de progresso, a sua organização e, a partir daí, preparar ações pedagógicas que auxiliem em sua evolução diária.

Conforme Cordazzo (2007), o brincar é a atividade dominante na infância e vem sendo explorado no campo científico, com o intuito de caracterizar as suas singularidades, identificar as suas relações com o desenvolvimento e com a saúde da criança e, entre outros objetivos, interceder nos meios de educação e de aquisição

de aprendizagem das crianças.

Como podemos ver, o brincar é característico da infância, e traz inúmeras vantagens para a construção do intelecto da criança, proporcionando a habilitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro. Dessa forma, o brincar e a aprendizagem devem caminhar de mãos dadas, para que o ensino seja uma experiência gratificante.

O brincar mesmo para um adulto é a forma natural de extravasar, é brincando entre si que homens, mulheres e crianças descarregam seus sentimentos relativos a como foi seu dia. Brincar alivia o estresse, traz paz de espirito e suavidade emocional, gerando benefícios que vão da mente ao corpo.

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela da alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo. A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FROEBEL, 1912, apud, KISHIMOTO, 2008, p. 68).

O brincar é compreendido pela autora como uma atividade que estabelece uma relação séria consigo e com o outro e que independente da idade nos faz viver e reviver momentos de interação, incorporando suas referências e reinventando novos saberes.

A importância da brincadeira em todas as fases da vida torna a criança um ser ativo e capaz, pois são nesses momentos de diversão que esquece um pouco do mundo real e entra no mundo da fantasia.

A justificativa desta pesquisa construiu-se depois de ter trabalhado com a Educação Infantil e ver em diversas situações que alguns professores não tinham o interesse em deixar as crianças brincarem mesmo que em sala de aula com material pedagógico. Nas escolas privadas em que atuei o importante era a realização de atividades escritas, o parque era uma coisa rara, em algumas escolas nem parte da carga horária era cumprida, e quando os professores levavam as crianças, não era aplicada nenhuma atividade pedagógica, era mais para descansar da correria diária. Essas são práticas diárias que passam pelo cotidiano do professor, mas não deveriam passar despercebido por aqueles que atuam por prazer. Devido essas situações, surgiu o interesse de realizar esta pesquisa sobre a brincadeira lúdica na formação escolar inicial.

A problematização desse trabalho constatou-se pela observação que existem alguns professores que não valorizam o lúdico para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Como solução hipotética ao problema levantado, sugere-se que haja um engajamento dos professores em demonstrar os resultados cognitivos, motores, sociais e afetivos por meio de acompanhamento de evolução de cada criança, através da utilização da ludicidade como

ferramenta pedagógica; demonstrar que brincar faz parte da infância da criança e que podemos extrair muito desses momentos, que para os pequenos são íntimos, único e muito esclarecedor.

O objetivo geral dessa pesquisa será mostrar a relevância do brincar lúdico na educação infantil como ferramenta para a aprendizagem.

Os objetivos específicos serão demonstrar os benefícios cognitivos, motores, sociais e afetivos do brincar lúdico, desenvolvidos na escola; estimular as linguagens corporais, musicais, e orais das crianças em situações lúdicas para que aprendam a se comunicar.

A metodologia desse trabalho será bibliográfica qualitativa investigando livros, artigos, site, documentos e revistas que fundamentam o brincar lúdico na educação infantil como coadjuvante no trabalho do professor.

Nesta direção, caminhará esta pesquisa respondendo aos objetivos e abrindo novos saberes sobre o aprender brincando.

No primeiro capítulo procura-se refletir a respeito do papel lúdico na Educação Infantil, relatando fatos históricos, baseando-se em autores que decorrem sobre o tema. Durante o segundo capítulo relata-se sobre a relevância de respeitar o brincar na Educação Infantil, bem como a necessidade de o professor trabalhar com brincadeiras e materiais diversos. No decorrer do terceiro capítulo procura-se refletir a respeito da ludicidade e da psicomotricidade, bem como a relevância de se trabalhar com atividades que auxiliam para o desenvolvimento Psico Físico e Social da criança.

O PAPEL DO BRINCAR LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme Hridiomas (2018), a palavra brincar é proveniente do latim vinculum, que quer dizer laço algema, e é decorrente do verbo vincire, que significa prender, seduzir, encantar. Vinculum tornou-se brinco e gerou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se.

Brincar, portanto, não é só diversão, representa também uma atividade de ligação ou vínculo com algo em si mesmo e com o outro, que fortalece o aprendizado e o desenvolvimento, motor, cognitivo e afetivo. “A palavra lúdico vem do latim ludus e significa brincar. A atividade lúdica surgiu como nova forma de abordar os conhecimentos de diferentes formas e também uma atividade que favorece a interdisciplinaridade.” (SANTOS, 2012, p.3).

De acordo com Santos (2012) o lúdico refere-se a uma extensão humana que recorda os sentimentos de liberdade e espontaneidade da atividade. Envolve atividades simples, tranquilas e isenta de toda e qualquer tipo de aplicação ou escolha alheia. É livre de cobrança e julgamento.

Ao falar em brincar, muitos pensam que é só diversão, mas brincar é coisa séria. Ao brincar com alguém a criança estabelece seu próprio modo de entreter-se, e vivencia a aceitação ou não de ideias de outras pessoas. Assim preparando o caminho para um viver compartilhado, e um relacionar-se com o outro e com a vida. Ou seja, brincar é comunicação e expressão, interligando pensamento e ação, um ato espontâneo, uma atividade exploratório-

ria que ajuda as crianças no seu aperfeiçoamento físico, mental, emocional e social, é um meio de aprender a viver e não apenas um passatempo. "[...] As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside a sua liberdade. " (HUIZINGA, 1980, apud, MALUF, 2003, p. 17).

Independente da cultura local é comum os adultos desestimularem as crianças de brincar, porém por se tratar de uma necessidade natural, essa proibição pode acarretar em um atraso do amadurecimento da criança, ela pode se tornar uma criança reclusa em seus próprios sentimentos, tendo dificuldade de socializar com outras crianças e até mesmo com adultos, além de criar uma visão exacerbada da vida dos adultos e seus problemas do cotidiano.

Conforme Maluf (2003), toda criança que brinca vive uma infância feliz, além de tornar-se um adulto muito mais equilibrado física e emocionalmente, conseguirá superar com mais facilidade problemas que possam surgir no seu dia-a-dia.

Uma criança que não vivencia sua infância por completa, não goza de estímulos para enfrentar a vida e acaba criando bloqueios referentes a diversos aspectos sociais e afetivos. É no brincar e apenas no brincar, que a criança libera sua criatividade, aprende novos conceitos, encontra saídas para diversos sentimentos e dificuldades, que possam estar sentindo e não conseguem expressarem por desconhecerem tais sentimentos, além de adquirirem informações para terem um crescimento saudável.

Ao incluir o brincar na Educação Infantil, muitos acreditam que a criança vai à escola só para brincar e que brincar não é importante, porém é por meio dessa brincadeira que a criança aprende e é também por meio do olhar atencioso e crítico do professor que se consegue direcionar o trabalho, desenvolver habilidades, tratar os conflitos e fazer a socialização com o grupo.

Conforme Machado (2001), no brincar a criança lida com sua realidade interior e sua tradução livre da realidade exterior: é também o que o adulto faz quando está filosofando, escrevendo lendo poesia e praticando sua religião.

Todo professor deveria ver no brincar, o espaço de criação cultural que permiti o indivíduo criar, explorar e ter uma relação aberta e positiva com o grupo.

Brincar é um dos mecanismos que garante ao indivíduo expor sua imaginação e trazer algumas situações de sua realidade. Por isso, se torna uma atividade que não se limita ao real. É uma cultura rica, complexa e diversificada, que consegue um excelente resultado ao fazer a integração com o lúdico, valorizando sua liberdade e desejo de expressão da natureza infantil. "[...] Brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver." (MACHADO, 2001, p.23).

A existência de diversas brincadeiras e a busca em incluí-las na Educação Infantil possibilita desenvolver e ao mesmo tempo formar crianças para sua realidade social e o lugar que elas ocupam na sociedade.

A criança se desenvolve pela experiência social e nas interações que é esta-

belecida pelos adultos desde cedo, dessa forma podemos dizer que a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas ao cotidiano adulto, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos.

Brincar é um aprendizado de vida que leva as crianças para esse ou aquele caminho para traçar seu próprio percurso ou para tê-lo traçado pelos pais, professores, tios, namorados, vizinhos. Tudo depende de como as crianças brincam e qual a atitude dos adultos ao redor em relação a essas brincadeiras. (MACHADO, 2001).

Nessa concepção, a brincadeira encontra um papel importante na escolaridade e as crianças vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo, que se constrói por meio da troca social e de diferentes histórias de vida das pessoas ao seu redor.

O brincar pode ser visto como um recurso mediador no processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais fácil. O brincar enriquece a dinâmica das relações sociais na sala de aula. Possibilita um fortalecimento da relação entre o ser que ensina e o ser que aprende. (ROLLOF, 2010, p.05).

Ao trabalhar atividades e brincadeiras lúdicas a criança aceita a existência do outro, constrói conhecimento, estabelece relações e desenvolve-se integralmente. O brincar na infância contribui na construção do processo de ensino e aprendizagem da criança e tem como objetivo proporcionar várias formas de incentivar a criança a aprender de forma prazerosa, significativa e envolvente. Na educação infantil os jogos e brincadeiras tornam-se aliados e auxilia no desenvolvimento de capacidades importantes.

Conforme Ujiie (2008) o brinquedo é compreendido como qualquer objeto sobre o qual se debruça a ação da atividade lúdica do brincar por meio da espontaneidade, imaginação, fantasia e criatividade do brincante.

O brincar incita a inteligência, e faz com que o indivíduo liberte sua imaginação e aumente a criatividade e ludicidade permitindo o exercício da concentração, da atenção e do comprometimento, não só nas atividades da brincadeira como em qualquer atividade que irá executar, proporcionando assim um encorajamento para futuras atividades tanto no âmbito social como no âmbito intelectual. Desse modo os jogos e brincadeiras, melhoram a conduta no processo de ensino e aprendizagem além da autoestima.

Dessa forma, deve-se pensar em brinquedos e brincadeiras em que a criança pode assumir outros papéis, e fingir ações que tenham um significado diferente do que lhe é atribuído no seu cotidiano. “[...] ao crescer a criança vai para frente e para trás nessas fases, e é por meio de suas brincadeiras que ela se permite ser um bebê novamente ou ser mais amadurecida do que realmente é.” (MACHADO,2001, p.47).

Deve-se entender também que a criança precisa de orientação para seu desenvolvimento, a percepção do professor para levar em consideração que a criança tem inúmeras formas de se apropriar de diversos tipos de conhecimentos diante daquela brincadeira específica. Sobretudo, reconhecendo a importância do olhar

adulto sobre as brincadeiras infantis, não podemos diminuir a significância do brincar livre e espontâneo, sendo que este também auxilia na evolução social, afetivo e cognitivo da criança. Ao enxergarmos os benefícios dos dois aspectos tanto a brincadeira livre ou espontânea quanto aquelas em que há a participação do adulto vemos que ambas devem estar no dia a dia na educação das crianças.

A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência, de modo que, os adultos contribuem, nesse ponto, pelo reconhecimento do grande lugar que cabe à brincadeira e pelo ensino de brincadeiras tradicionais, mas sem obstruir nem adulterar a iniciativa própria da criança. (BRAS, 2018).

As crianças brincam, jogam e tomam decisões desafiando as possibilidades, de explorar a força e questionar o mundo sem se afastar da imaginação e razão, essa prática de busca, de troca e de convívio é que atribuímos o nome de educação. A infância é vista como a idade das brincadeiras, por intermédio delas as crianças realizam suas vontades, preferências e necessidades da maneira de trabalhar, refletir e descobrir o mundo a qual está inserida.

Brincar é uma ação cotidiana para a criança que a impele a tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si e ao outro, partilhar brincadeiras, construir sua identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura na perspectiva de compreendê-la, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e as várias linguagens. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, apud BRÀS,2018, p. s/p).

Percebe-se que a brincadeira aponta importantes meios que intervém no sucesso e no constante desenvolvimento da criança, transmitindo para o imaginário uma situação vivida na realidade. Dessa forma, a brincadeira deve ser adotada como uma cultura lúdica infantil, para que as crianças possam compartilhar suas brincadeiras, seus jogos e histórias para estimular a curiosidade das crianças. Quando coibimos a criança de brincar além de fecharmos a porta de sua liberdade, fechamos também a porta de seus sentimentos, que se não conseguirem expor quando criança acabará expondo quando adultos, muitos adultos sofrem por não ter vivido sua infância por completo, acarretando em pais irresponsáveis ou que tem dificuldades em concentrar seus esforços na responsabilidade de cuidar da sua família. Por isso estimular a brincadeira na educação infantil se torna primordial.

Se o professor identificar a dinâmica da atividade que propor e aplicar a característica adequada à criança encontra uma porta para extravasar tudo que vive no dia a dia, mesmo se abrir para um diálogo sobre algo que a incomoda, que poderá ser sentimental, física ou outra questão sobre o mundo em que vive. Tirar das crianças essa porta pode ser catastrófico, ela pode se fechar mesmo em casa e demorar dias, meses talvez anos para se abrir novamente.

Ademais, a brincadeira trará para dentro da sala de aula uma relação de

convivência mais próxima das crianças facilitando o dia-a-dia do professor e suas atividades futuras poderão ser mais proveitosas, uma vez que a união trará mais respeito das crianças para com o professor. Há também de se ressaltar os benefícios que cada tipo de brincadeira trará para cada criança seja ele cognitivo, afetivo, motor além dos psicológicos. Dentro das brincadeiras cada criança irá descobrir seu mundo como um todo e perceber que não há tanta diferença do seu mundo para o mundo de seu amigo. Aquelas pequenas, mas importantes diferenças que quando se tem tal liberdade expressão e atenção à criança expõe para seus pais ou seu parente mais próximo.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memorias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modo de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto. (KISHIMOTO, 1995, p.50).

Como podemos ver tudo que vivemos em nossa infância tem influência no que somos e como pensamos a formação do caráter, da personalidade e sua posição no âmbito social da criança dar-se a pela sua vivência na infância e seus influenciadores, que podem ser amigos próximos, pais, tios, primos entre outros. Por isso devemos estar atentos a tudo que a criança faz, e aprender a linguagem própria para ajudarmos a descobrir esse mundo intenso e complexo que está surgindo a cada dia com novas surpresas.

Por meio dos jogos e das brincadeiras, a criança projeta-se nas atividades dos adultos procurando ser coerente com os papéis assumidos, servindo como um instrumento para:

(...) conhecer o mundo físico e seus fenômenos, os objetos (e seus usos sociais) e, finalmente, entender os diferentes modos de comportamento humano, os papéis que desempenham como se relacionam e os hábitos culturais (REGO, 1994, p. 114).

Portanto, no contexto escolar, principalmente no período pré-escolar, as práticas pedagógicas deveriam ter seus objetivos delineados a partir da zona de desenvolvimento proximal, o que significa voltar-se para as possibilidades de crescimento da criança.

Enquanto a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua autoimagem e conhece um outro ser que não seja ela própria.

Para Vygotsky (1989, p. 87), a “brincadeira no desenvolvimento infantil é um importante suporte para a mente, contribuindo com as diferentes formas de pensar e realizar suas ações simbolicamente”. Assim a criança se diverte, raciocina e aprende de maneira simples e descontraída sem perceber cobrança da sua aprendizagem.

Segundo Piaget (1987, p. 6), “brincando a criança é capaz de assimilar o

mundo exterior às suas próprias necessidades, mesmo sem se adaptar às realidades que estão a sua volta".

Para esses pensadores do desenvolvimento infantil o brincar não é simplesmente um passatempo, mas sim, uma forma de contribuir na formação e no desenvolvimento psicossocial da criança, ajudando-a adquirir comportamentos que lhe servirão de base para o desenvolvimento das suas atividades na vida adulta, sejam elas físicas ou intelectuais, educadores devem ter essas mesma visão do brincar, para a partir desse pressuposto construir sua prática pedagógica com princípios que considerem a verdadeira função da ludicidade como ferramenta de ensino/aprendizagem.

Nos jogos, ao assumir suas funções, a criança se desenvolve emocional e intelectual, pois brincando ela age de modos diferentes de sua idade e de seu comportamento habitual. Trazendo para sua vivencia situações que ocorrem a sua volta com adultos ou não, que para si se concretiza por meio do faz de conta.

Ao brincar de ensinar com um quadro de giz e seus amigos como se fossem os estudantes, a criança cria neste jogo regras de conduta, passando a exigir por meio do brincar, respeito e conduta em sala de aula, que são atitudes esperadas delas mesmas em seu dia a dia, conduzindo ao aprendizado e socialização.

Os jogos e as brincadeiras trazem o mundo para a realidade da criança, possibilitando o desenvolvimento de sua inteligência, sua sensibilidade, habilidades e criatividade. Para Vygotsky (2007):

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala. Se quiséssemos resumir todas essas demandas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 2007, p.134).

A verdadeira aprendizagem não se faz apenas copiando do quadro ou prestando atenção ao professor, mas também por meio dos jogos e brincadeiras, que muitas vezes acrescentam ao currículo escolar uma maior energia de situações que ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir o conhecimento.

Os jogos e brincadeiras são características inerentes ao ser humano, neles homem consegue construir sua personalidade utilizando a autonomia que esses recursos oferecem, objetivando o desenvolvimento integral da criança, por meio de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoção, respeitando o desenvolvimento e ritmo de cada um.

A presença dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento da criança é fundamental para o seu processo de ensino aprendizagem, tornando as aulas mais alegres, dinâmicas e atrativas, possibilitando à criança a ampliação de conhecimentos, levando a um aprendizado significativo. Segundo Vygotsky (2007):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.122)

Por meio da brincadeira a criança pode se propor desafios para além de seu comportamento diário, levantando hipóteses e saídas para situações que a realidade lhe impõe.

O desenvolvimento ocorre do social para o individual e as etapas passam a ser compreendidas, levando-se em conta os aspectos históricos e sociais.

Durante as situações vivenciadas pelas crianças, os jogos e as brincadeiras devem sempre fazer parte dessa vivência, pois as crianças começam a conhecer como funciona a realidade, composta por regras e valores, de uma forma divertida e prazerosa, conduzindo o trabalho pedagógico para métodos mais satisfatórios de aprendizagem.

As brincadeiras e os jogos podem ser utilizados em vastos conteúdos como auxilio na alfabetização, desenvolvendo aspectos como psicológicos, físicos e sociais. Ao direcionarmos uma brincadeira sempre estaremos colaborando para o processo ensino aprendizagem de forma prazerosa, como já refletido anteriormente.

Ao se aplicar os métodos lúdicos motivamos as falas das crianças, a escrita, bem como as linguagens matemáticas e outras que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Durante a minha docência com a Educação Infantil e séries iniciais percebi o quanto os jogos e as brincadeiras influenciam na alfabetização e os alunos com algumas dificuldades logo obtém melhorias e a aprendizagem se torna significativa. Segundo Maluf (2009, p.13):

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências.

Portanto, os professores devem planejar as atividades lúdicas para trabalhar em suas aulas, e fazer o seu planejamento de acordo com essas atividades.

Desde pequena a criança já tem a necessidade de brincar, é uma interação da criança por mais que seja uma criança que não tenha condições de comprar brinquedos prontos, ela cria de acordo com a imaginação seu próprio brinquedo.

A NECESSIDADE DE RESPEITAR O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Àries (1981), antigamente a criança só recebia um nome quando realmente “vingava”, isto é, sobre-

vivia. Ela tinha tarefas e era vestida como um pequeno adulto. Nada era dirigido à infância. A criança não era ouvida e não havia pedagogia para essa infância. Os centros familiares eram os pais, os adultos.

Conforme o tempo passava tivemos mudanças, as crianças começavam a participar das mesmas festas e ritos que os adultos. Começou-se a olhar a criança. De acordo com Phillipe Aires em seu livro História social da criança e da família destaca a família como:

Nessa época o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial que lhe atribuímos neste último século. A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida. (AIRES, 1981, p. 94).

O uso de Jogos, e da Ludicidade como um todo, estão presentes na Vida Humana desde os seus primórdios. De acordo com Àries (1981), na Grécia Antiga, assim como na Idade Média já havia a utilização de Jogos. Durante esse período, e por muito tempo, a atividade lúdica era vista apenas como sinônimo de jogo e de divertimento, possuindo um caráter não sério.

Posteriormente o brincar foi trazido como um forte instrumento da educação. Froebel (1782-1852), em sua proposta para a Educação Infantil, realizou estudos nos quais foi atribuída grande relevância ao brinquedo. Estudiosos como Vygotsky e Piaget fizeram análises de todo o processo do desenvolvimento infantil, mostrando a importância da presença do jogo na vida humana demonstrando que eles favorecem não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento e a interação social do indivíduo.

A aprendizagem presente no jogo relacionada a questões sociais e da vida, também é encontrada nesse estudo, compreendendo o jogo e a brincadeira como ações que estão intimamente ligadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdos, mas também a social, já que nela a criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores.

À medida que o bebê se desenvolve cognitivamente, as mudanças ocorridas afetam o comportamento em todas as áreas. Os conceitos não se desenvolvem independentemente um do outro. O comportamento sugere que a criança já tem noção de constância da forma dos objetos. Os objetos não sofrem mudanças na forma quando mudam de perspectiva. Desde que todas as ações ocorrem no espaço, a criança deve ter também um conceito funcional de espaço e das relações entre os objetos. Cada uma dessas capacidades surge mais ou menos na mesma época e tem o mesmo caminho de desenvolvimento. Todos os seus esquemas são elaborados à medida que a criança assimila e faz acomodações.

Com a evolução das brincadeiras a criança começa a se expressar fisicamente de forma mais eficaz, favorecendo a criança construir uma imagem positiva de si própria, tornando-se uma criança mais agradável, preparada criar vínculos e ob-

ter cooperação dos outros com o uso da expressão corporal.

BRINQUEDOS CONSTRUÍDOS COM MATERIAIS NÃO ESTRUTURADOS

A utilização de materiais não estruturados possibilita que possamos valorizar a personalidade de cada aluno, possibilitando o protagonismo e a autonomia. Dessa forma, várias habilidades poderão ser estimuladas. Com as brincadeiras as crianças podem conhecer melhor a si, conhecer melhor o outro e o mundo, refletir sobre a vida em conjunto com os demais e aprender.

Introduzir os materiais recicláveis e construir com as crianças os brinquedos com materiais não estruturados possibilita um ganho, mas não podemos esquecer e aqui cabe reforçarmos a ideia que devemos começar tudo pelo conhecimento da criança. Em seu livro O diálogo entre o ensino e a aprendizagem de Telma Weisz e Ana Sanchez (2012), isso fica bem claro:

Volto a me referir ao saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que não sabe. Falo das construções e ideias que ele elaborou e que, no mais das vezes, não foram ensinadas pelo professor, mas construídas pelo aprendiz. Quando uma criança escreve fazendo uso de um sistema silábico ou próximo dele, por exemplo, isso não costuma ser reconhecido como um saber – já que do ponto de vista de como se escreve em português, que é uma escrita alfabética, ele precisa, de uma forma ou outra, passar por uma concepção desse tipo: imagina que, ao escrever, o que representamos são as emissões sonoras que ele consegue reconhecer e isolar pela via da audição. (WEISZ E SANCHES, 2012, p. 13).

De acordo com Weisz e Sanches, alguns brinquedos que podem ser feitos através de materiais não estruturados:

Chocalho: Em uma roda pode-se cantar músicas e usar o chocalho: estimula a percepção auditiva e explora diferentes músicas.

Carimbos: com rolhas podem-se construir vários carimbos de formas diferentes: estimula a criatividade e promove o contato com diferentes materiais.

Binóculo: o binóculo pode ser construído com lentes coloridas e ser usado para se ver todo ambiente: explora diferentes perspectivas do ambiente que o cerca, aprimora o conhecimento das cores e favorece a capacidade de criação.

Telefone: utilizando copos e barbante pode-se brincar de telefone: amplia a capacidade de conversação, aguça a oralidade e promove a socialização.

Frisb: de um círculo feito de papelão se pode fazer um disco conhecido como frisb: noção de formas geométricas que aprimora a capacidade de criação e repertório de brincadeiras.

Quadro da natureza: com materiais encontrados pelo caminho dos alunos construiu-se um quadro com papelão com os objetos encontrados: explorar o ambiente e os diferentes materiais.

Pincel: Construir pincel com galhos e folhas: explorar a capacidade de criação e promover o contato com os elementos da natureza.

Oficina de brinquedos: brincadeiras com todos os brinquedos criados: desenvolver a noção de quantidade, trabalhar a habilidade de criação e explorar diferentes formas.

Para que se ocorra a aprendizagem significativa por meio dos brinquedos heurísticos é fundamental que as crianças tenham autonomia para brincar livremente.

Com esta forma de criar as brincadeiras e os brinquedos, as crianças terão a oportunidade de conhecer melhor o mundo que os cerca, de decifrar aspectos sobre a vida em sociedade e mergulhar em um mundo de riquíssimas aprendizagens.

Planejar as aulas com objetos recicláveis demanda uma particular atenção. De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn em seu livro Projetos Pedagógico na Educação Infantil relata o seguinte caminho:

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes – data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo – e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto é escrito é muito mais necessidade do educador do que das crianças. E, mesmo após refletir sobre uma proposta de projeto e iniciar atividades, é importante que o professor saiba que este será modificado de acordo com as situações, com as crianças e com o retorno das famílias. (BARBOSA e HORN, 2008, p. 78).

Ao se aplicar a introdução de materiais não estruturados à rotina das crianças da Educação Infantil deve-se considerar a idade, pois dependendo da idade a criança não poderá assimilar de acordo com a expectativa do professor, por isso é necessário observar em outras atividades o conhecimento que cada aluno conhece, levando em conta a cultura familiar e social, cada um trará um conhecimento. Não há criança que saiba mais ou menos, cada uma possui conhecimentos diferentes.

A ação do professor deverá ser baseada em se expressar bem para que o aluno entenda o que o aluno precisa para alcançar o objetivo e saber o que quer que o aluno aprenda. O professor deverá também estabelecer a concepção de sua ação pedagógica, levar a aprendizagens aos caminhos que leva o aluno.

A educação e o cuidado na primeira infância estão preocupados em garantir que as crianças tenham resultados satisfatórios. Pesquisas sobre ensino, aprendizagem e resultados mostram que a pedagogia de qualidade é identificada como uma alavanca fundamental para melhorar os resultados das crianças. Evidência de pesquisa sólida, discutido mais adiante, mostra o que os educadores podem fazer para proporcionar às crianças fortes bases para aprendizado e desenvolvimento contínuos em todos os aspectos da vida.

O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

As situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A família tem grande importância nesse processo na articulação de ambientes adequados para proporcionar as condições para a criança brincar com uma maior diversidade de experiências para auxiliar no desenvolvimento da inteligência e a usar plenamente o seu corpo. No próximo Capítulo procura-se relatar a necessidade de se trabalhar com a Ludicidade e a Psicomotricidade, para que sirvam como auxiliadoras no processo ensino aprendizagem.

O CONCEITO DE LUDICIDADE E PSICOMOTRICIDADE

Por muito tempo, a sociedade considerou a escolinha e a creche como lugares de brincar, enquanto que a escola nas séries iniciais seriam o lugar de estudar. Sabe-se que são nos primeiros contatos que a criança desenvolve seu cognitivo, suas emoções e seu social com os demais integrantes do grupo a qual está inserida.

A brincadeira e os jogos por si apresentam uma série de alternativas que auxiliam na construção do conhecimento, cuja criança aproprie-se deste conhecimento de uma forma muito agradável e interessante. No jogo brincando, ela mesma consegue avaliar seu crescimento e sente-se naturalmente desafiada a ir adiante.

O lúdico está sendo um objeto de interesse de muitos pesquisadores, sobretudo os relacionados à psicologia e educação. Nesse sentido, as abordagens estão voltadas, principalmente, acerca da importância do lúdico para criança como instrumento potencializador de conhecimento e auxiliador do desenvolvimento infantil. Tem sido um grande auxiliador nas práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil, essencialmente, por possibilitar a criança interagir com o meio através de suas vivencias internas e externas, propiciando assim, sua inserção cultural.

Considerando as especificidades das crianças e a importância do lúdico e da ludicidade para elas, evidencio a rele-

vância da escola como um espaço essencial na partilha e construção do conhecimento, como também do fortalecimento e desenvolvimento das relações interpessoais. Assim sendo, a escola enquanto instituição formadora deve proporcionar ao aluno uma educação de qualidade, que venha a suprir com as suas necessidades e que reconheça a sua bagagem cultural, a fim de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse sentido, o espaço educacional na qualidade de potencializador e promotor do desenvolvimento, deve propor atividades significativas que venham a contribuir no despertar dos estímulos e interesses do sujeito.

Dentro de uma perspectiva educacional, o brincar da criança poderá se manifestar de diferentes maneiras e aspectos, sendo a atividade lúdica representada pelas brincadeiras, brinquedos e jogos.

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

Para Vygotsky (2007) "atividades lúdicas têm por objetivo facilitar o progresso da personalidade integral, o progresso de cada uma das funções psicológicas intelectuais e morais" do sujeito. É por meio do lúdico que as crianças desenvolvem e potencializam suas competências relativas ao aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (os quatro pilares da educação).

Dessa forma, o brincar representa um grande potencial para educação, aprendizagem e solução de problemas. Assim sendo, diferentes aspectos constituem os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil, são eles descritos por Teixeira (2010 apud MORAES, 2012):

Aspectos físicos: são os componentes de ordem cognitiva, afetiva e social que acompanham o ato motor, [...], as crianças, por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, exercitam seu corpo como um todo, conhece seus limites, exploram a realidade e coordenam seus movimentos.

Aspectos emocionais: brincando a criança tem a possibilidade de extravasar suas emoções, reproduzir situações que lhe foram traumáticas, expressar seus desejos e suas angústias, assumir diversos papéis, reviver, refazer e reorganizar situações indesejadas.

Aspectos socioculturais: os brinquedos e as brincadeiras são atividades culturalmente pertencentes ao ser humano.

A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras no ambiente escolar, como aporte didático tem por objetivo estimular o desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas, físicas, sociais e motoras do sujeito. Para a criança, as práticas pedagógicas que utilizam do lúdico como ferramenta para aquisição do conhecimento e aprendizagens são de fundamental importância para o seu desenvolvimento global, uma vez que estimulam, impulsionam e motivam a exploração de desafios, imaginação e criatividade possibilitando assim, descobertas, envolvi-

mento, desenvolvimento, compreensão e aprendizado.

Os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo, mas deve-se voltar um olhar para que os jogos sejam pensados no sentido de ser apropriados a faixa etária que está sendo aplicado. Fantacholi (2011), denota que:

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

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

Para que a aprendizagem através do lúdico ocorra de maneira efetiva, o educador enquanto facilitador, mediador, problematizador e propositor do processo de ensino e aprendizagem do sujeito, precisa ter ciência do planejamento, como consequência os objetivos precisam estar bem definidos, como também a organização do espaço físico e a seleção dos materiais. Assim sendo, as práticas lúdicas deverão oportunizar o desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento e a interação, para isso o educador deve atentar para as limitações e particularidades de cada aluno, considerando sempre o seu conhecimento prévio para uma atividade lúdica contextualizada e significativa.

Devemos ressaltar a importância de haver um equilíbrio entre a aplicação das duas práticas relativas ao brincar da criança no contexto escolar. O brincar livre da criança é relevante em razão do despertar do conhecimento no nível de desenvolvimento real, uma vez que são revelados os conhecimentos prévios dos sujeitos. Assim, o educador tendo ciência do desenvolvimento real da criança poderá realizar o planejamento do brincar dirigido, oportunizando o permear do nível de desenvolvimento real para o potencial. Sendo o educador enquanto mediador fundamental para o desenvolvimento proximal da criança. É através do brincar dirigido que a criança irá desenvolver uma aprendizagem significativa, visto que propicia o domínio do conhecimento e aprendizagem, resultando em desenvolvimento.

Segundo Maluf (2009 apud MORAES, 2012) a atividade lúdica pode acontecer de forma solitária e/ou solitária compartilhada, e cooperativa e/ou cooperativa complexa:

Solitária: o brincar da criança é individual, nesse momento ela vivencia a exploração do mundo, as formas, as texturas, os sons, as cores, os espaços, as possibilidades de seu corpo etc. a fim de conhecer e descobrir o seu próprio eu.

Solitária compartilhada: o brincar ainda é individual, porém surge o interesse nas atividades de outras crianças. É através da observação que a criança demonstra seu interesse pelo brincar do outro. As atividades nessa fase estão ligadas ao desenvolvimento psicomotor da criança.

Cooperativa: o brincar da criança passa a ser compartilhado. As atividades agora são realizadas em conjunto, há predominância do trabalho em grupo. Nessa fase o brincar refere-se à ordenação dos aspectos corporais com os espaços temporais.

Cooperativa complexa: o brincar está relacionado à ideia de regra. E as atividades são realizadas em grupo, porém o bom desempenho na atividade depende do conjunto do grupo. Nessa fase a criança apresenta uma motricidade bem desenvolvida e brinca de faz de conta, manifestando suas ações numa esfera imaginativa que combina situações reais com elementos fantasiosos.

Fica evidente o quanto a prática lúdica no contexto escolar é relevante para o desenvolvimento das aprendizagens da criança. Sobretudo por configurar-se como um poderoso instrumento de socialização e fonte de conhecimento, visto que o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) se constitui como fenômeno cultural e social, oportunizando a troca de experiências entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Assim sendo, a escola enquanto espaço lúdico deve representar um ambiente estimulante e motivador para a expressividade criativa da criança, propiciando a aquisição do conhecimento mediante o prazer acompanhado por vivências significativas.

Para Brito (2010), “o conteúdo a ser aplicado deve ser vinculado às características socioculturais da comunidade a qual pertence a escola ou creche, de modo atender às necessidades e expectativas”. Quanto mais próxima estiver a realidade da comunidade e a escolha desse conteúdo, maior a possibilidade de criar um ambiente positivo e de forte conotação afetiva.

Kishimoto (2008, p.24) denota que “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas”.

O jogo pressupõe um ponto de partida que chamamos de cultura lúdica, é ela que determina o andamento e o desencadear da brincadeira, a cultura lúdica é fruto de uma interação social e está ligada a cultura geral de onde e de quem se brinca. Como a cultura de um povo não é algo estático – ressignificada a todo o tempo, não haveria como a cultura lúdica ser algo fixo.

A imaginação, o mundo do faz de conta e as brincadeiras na escola se tornam cada vez mais importantes para o processo educacional, já que tudo colabora para as várias linguagens.

A ação de brincar não pressupõe a

utilização apenas de elementos do imaginário, pode-se também combinar situações reais vivenciadas com outras do universo da imaginação. Essa adesão do real com o imaginário promove a recombinação criativa das experiências vividas com suas ideias virtuais e também dos materiais como que se brinca; estes podem receber a denominação de brinquedo.

A utilização do brinquedo com a finalidade pedagógica na educação infantil é importante para pensar na relevância existente na utilização desses materiais no processo de desenvolvimento da criança e também de sua aprendizagem. Quando se trata de crianças no nível pré-escolar, o fato de que elas aprendem de modo intuitivo durante os processos de interação com as ações que acontecem ao seu redor e o brinquedo pode interferir de forma positiva no momento dessa aprendizagem.

A partir da criação de momentos de ludicidade/ brincadeira por um adulto com a intenção de criar um estimulo ou colaborar para algum tipo de aprendizagem direcionada, apresenta-se a dimensão chamada por Kishimoto (2009) de dimensão educativa, nesse momento o educador cria e mantém as condições do jogo e a possibilidade de brincar com ele, mas no entremeio da brincadeira ele encontra formas para potencializar a aprendizagem ao mesmo momento em que a criança está brincando.

Uma das características básicas do ser humano é a capacidade de estabelecer relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. A partir desta função de relação, pode-se perceber a unidade do ser enquanto inteligência, vontade, afetividade, motricidade e fundamentalmente, a psicomotricidade enquanto função integradora por meio da qual o indivíduo atinge o controle corporal, base a integração social. Assim, de acordo com este princípio, o homem é antes de tudo o seu corpo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram abordadas reflexões a respeito do Brincar de uma forma Lúdica na Educação Infantil e seus aspectos relevantes, baseando-se em autores que corroboram com esse tema.

Para dar continuidade à essas reflexões discorremos sobre a necessidade de respeitar o brincar na Educação Infantil e como o Brincar contribui para o desenvolvimento da criança.

Encontramos a necessidade de abordar reflexões à respeito da ludicidade e da psicomotricidade, dos quais são fundamentais durante o processo ensino aprendizagem.

Verifica-se que, muitos estudos comprovaram a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Eles mostram que o brincar é fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças, independentemente da idade.

As crianças desenvolvem a linguagem e a alfabetização por meio da brincadeira, também entendem e adotam regras e expectativas sociais.

O jogo livre incentiva as crianças a usar sua imaginação e todos os seus sentidos - visão, olfato, audição, tato e paladar.

É essencial que as escolas e os pais reconheçam a importância do brincar no

desenvolvimento infantil. Esse artigo não se encerra aqui, vem tentar colaborar com professores e pesquisadores que procuram abordar reflexões sobre o brincar e a contribuição dos professores para que o lúdico não seja realizado apenas como forma de recreação, mas que seja pensado como contribuinte no processo ensino aprendizagem, no qual é extremamente necessário para o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBUD, Ieda. John Dewey e a educação infantil: entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011.

AIRES, Phillipe. História social da criança e da infância, Rio de Janeiro: editora Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AMARAL, Cícera Aparecida. Relação professor/aluno na educação infantil. 2012. Disponível.em:a<https://www.webartigos.com/artigos/relacao-professor-aluno-na-educacao-infantil/105026>. Acesso em: 10 de Julho de 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria das Graças Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Ler e escrever na educação infantil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRÀS, Regina Maria. O Lúdico na educação infantil: O brincar como forma de aprendizagem. 2018. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-educacao-infantil-o-brincar-como-forma-de-aprendizagem/159743>. Acesso em 15 Julho 2020.

BRASIL. Magistério/Secretaria Municipal de Educação. N.5-SP: SME/COPED, 2018.

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. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 09 Julho 2020.

BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. Tradução de Maria Alice de Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 1995. 110p.

CAVALCANTE, Camila. Projeto: Brincarolando meu mundo de atividades. São Paulo: Colégio Itatiaia, 2017.

CAMPOS, D. M. S.. Psicologia da Aprendizagem. 19 ed. Petrópoolis: Vozes, 1986.

CAVICCHIA, Durlei de Carvalho. O cotidiano da creche: um projeto pedagógico. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

CORDAZZO, S. T. D. Caracterização das brincadeiras de crianças em idade escolar. 2007. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico. Revista Cientifica Aprender, Minas Gerais. Dez. 2011. Disponível em:< http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78 >. Acesso

em 30 Julho 2020.

FROEBEL, F. (1974). A educação do homem. 1826.

HAETINGER, M. G. Jogos, recreação e lazer. Unidade I. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2004.

HRIDIOMAS. Disponível em: <https://hridiomas.com.br/origem-da-palavra-brincar/>. 2018. Acesso em: 05 Julho 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. 1995. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269/11695>. Acesso em 17 Jan 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LIANE. Maria Grigolo Klassmann. O lúdico no processo de aprendizagem de criançasadaaeducaçãoainfantil.a2013. aDisponívelaem:a<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4499/1/MD_EDUMTE_2014_2_129.pdf>. Acesso em 19 Julho 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança. 4 ed. São Paulo, Loyola, 2001.

MALUF, Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Curitiba: Lilacs,2005.

ROSA, Sanny S. Brincar, conhecer, ensinar. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001 (coleção questões da nossa época; v.68).

MORAES, Ingrid Merkler. A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

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.

REGO, T.C.R. Origem da constituição da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Lev Semenovic!J Vygotsky. Faculdade da Educação da USP, 1994. Tese de Mestrado.

RULLOF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. 2010. Disponívelaem:a<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 09 Julho 2020.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. 2012. Disponível em: < https://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso em: 09 Julho 2020.

UJIIE, Najela Tavares. Brincar, brinquedo e brincadeira usos e significações. 2008. Disponível em: <http://revistas.uncentro.br/index.php/analecta/view/1743/1590>. Acesso em: 10 Julho 2020.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo – SP. Editora: Martins Fontes, 1987.

WAJSKOP, Gisela, Brincar na pré-escola. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (coleção questões da nossa época; v.48).

WEISZ, Telma e SANCHES, Ana. O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem. 2012.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO E A PRÁTICA NO DIA A DIA

MARIA MADALENA IOVONOVICH

RESUMO:

O lúdico é tudo que traz diversão, que faz a pessoa se sentir bem, relaxar. Uma atividade de passeio com os filhos ou amigos é estar sendo lúdico. Para desenvolver-se o homem precisa do lúdico, pois traz prazer a vida e num mundo tão cheio de problemas como temos hoje, o lúdico deve fazer parte de nossas vidas diariamente. Há mais ou menos 300 a.c, já havia o lúdico nas atividades diárias do homem através dos jogos como na Grécia antiga com os jogos olímpicos. Atualmente as teorias do conhecimento na educação estão centradas na aprendizagem, na ação de aprender e de conhecer. Lúdico é muito importante na aprendizagem infantil, é através da brincadeira, estímulos necessários eficazes na construção do saber, necessários para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Conhecer tem por definição construir categorias de pensamento, não é possível a construção de categorias de pensamento como se elas existissem a priori, independentemente do sujeito que conhece. Somente é possível conhecer quando realmente se almeja, quando se quer, quando há um envolvimento total com o que aprendemos. No aprendizado, gostar é mais importante que criar hábitos de estudo. Nos dias de hoje as metodologias de aprendizagem, as linguagens e as línguas estrangeiras são mais valorizadas do que os próprios conteúdos de ensino. Valorizam-se mais a transversalidade e a transdisciplinaridade do conhecimento do que os conteúdos longitudinais do currículo clássico.

Palavras-chave: Jogos; Brincadeiras; Práticas educativas.

1 **INTRODUÇÃO**:

Em maio de 2019 já podemos observar o ápice do desenvolvimento na linguagem oral das crianças participantes no projeto. Com brinquedos sonoros de sucata a escola deu um pulo alto, pois crianças que só balbuciavam agora já falam palavras completas devido ao estímulo com cantigas e brinquedos sonoros. A partir destas estatísticas podemos ver como o lúdico trouxe grande relevância para o desenvolvimento do educando, desde que haja interação de todos do grupo escolar. Transformando o objeto do brincar em algo simbólico e cheio de subsídios para construção do conhecimento de forma agradável.

2. O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

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 ensino-aprendizagem.

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.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrifi-

car-se pelo próprio bem e pelos demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observa-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser per-

feita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado "bom professor" é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado 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 crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de

comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona 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. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

De acordo com Raul (2011), ao longo desta pesquisa foi possível destacar, portanto, a importância em propiciar as crianças situações de jogos e brincadeiras para que as crianças se apropriem de forma lúdica de conhecimentos diversos. Pois compreende- se que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para e se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância do ensino infantil, como umas das etapas mais importantes para o desenvolvimento integral da criança sendo assim sabem que este aprendizado se dá na primeira infância.

Nesta pesquisa também pudemos observar a relevância que o lúdico e brincadeiras têm para que a criança construa seu conhecimento. É uma ferramenta essencial para os professores analisarem e ao mesmo tempo compreender a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem. Sabendo que o brincar é uma atividade prazerosa e que exerce um papel muito importante neste período de desenvolvimento e descoberta, apontando também a contribuição do brincar como processo psicológico e afetivo da criança, com o apoio pedagógico podemos verificar de que forma este trabalho pode ser desenvolvido, com qualidade para despertar na criança, interação respeito e cooperação, sendo um agente motivador em toda a fase do ensino, o educador participa com extrema importância do aprendizado de cada um de seus alunos.

Para Duprat (2015), as múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também concluímos que o lúdico e 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 construtivo até sua vida adulta. As contribuições de Piaget afirmam que “os programas lúdicos na escola são berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. O lúdico, os brinquedos e as brincadeiras são sempre elementos fundamentais à infância, onde o brincar tem função primordial no processo de desenvolvimento da criança, principalmente nos primeiros anos de vida. O avanço da tecnologia, especialmente através da informática, robótica e automação, está garantindo melhor qualidade e maior quantidade na produção de bens materiais. Este avanço vem diminuindo a necessidade de que as pessoas se intoxiquem ou se bestializem nas tarefas rotineiras às quais estavam e continuam estando submetidas no cumprimento de tarefas do trabalho manual. Estes processos de substituição

do trabalho humano manual por máquinas estão expulsando ou liberando as pessoas da ocupação desgastante. As pessoas estão tendo cada vez mais desemprego ou mais tempo livres.

Com relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, toda brincadeira só faz bem à criança, é essencial para seu desenvolvimento em todos os sentidos. Mas é necessário divulgar entre os pais, responsáveis, profissionais da educação, a importância que a brincadeira traz para o desenvolvimento das crianças, pois infelizmente alguns pais acham que o brincar não faz parte do aprendizado, até mesmo criticando o trabalho das professoras do CEI, sem conhecer verdadeiramente a importância deste trabalho em conjunto.. Quando as crianças são estimuladas, seu desenvolvimento é imenso. Os Pais devem exercer um papel de grande importância na brincadeira dos seus filhos, pois podem estimular e desafia-los para novas conquistas.

Quanto ao imaginário e a recreação, comenta-se que toda atividade recreativa, independentemente de seu formato, sempre será uma brincadeira ou um jogo. O professor que irá trabalhar com a área de recreação deve conhecer as diversas formas como toda a parte lúdica ou uma brincadeira ocorrem, e suas modalidades, para poder ajudar na elaboração de situações que atendam objetivos específicos a cada público, tipo de atividade realizada e características do local onde trabalha, sendo assim, Sabine (2009), diz que apesar de existirem diversos diferenciais, basicamente o que separa uma situação da outra é o fato de que trabalhar com a ludicidade solicita regras mais elaboradas, que o levem a um resultado de vencedor ou perdedor, enquanto a brincadeira não necessariamente possui tais fatores, o que as torna muitas vezes mais interessantes por evitar a frustração da derrota, possuindo um caráter de maior ludicidade, e permitindo exercitar a criatividade na forma de execução, o que o jogo impede pelo fato de terem de ser seguidas as suas normas preestabelecidas (regras), por isso a importância do brincar Heurístico, com brinquedos não estruturados.

A ludicidade 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-la, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe uma liberdade da criança agir sobre ela. Para a autora, 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.

Após os humanistas do renascimento, por volta do século XVII ao perceber que o lúdico e brincadeiras contribuíam para Educação, começaram a utilizá-los como maneira de conservar a moralidade das crianças, que até então eram considerados, “adulto em miniatura”, a partir daí começaram a proibir aqueles jogos que considerados inapropriados para as crianças e orientar os que consideravam bons, colocando em questão e em prática tudo

aquilo que os pesquisadores e historiadores conseguiram ao longo do tempo.

Para Raul (2011), a partir destas ideias é que se começou a observar a educação das crianças pequenas como portadoras de características específicas, deixando de ser considerada uma educação dos adultos em miniatura, como eram considerados até então. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico permitiram a constituição da criança como um ser brincante, e a brincadeira deveriam ser utilizados como uma atividade essencial e significativa 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 tudo aquilo que cada criança trás consigo mesma como cultura. Portanto, o brincar deve ser valorizado, sendo visto como um meio na educação infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio critico de maneira prazerosa pelas crianças.

A ludicidade é um direito da criança, e este é reconhecido em declarações, convenções e leis, como a convenção sobre os direitos da criança de 1998, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, a Constituição Brasileira de 1998 e o estatuto da criança e do adolescente de 1990, portanto todos estes documentos colocam o brincar como prioridade e direito da criança e do adolescente.

Para Duprat (2015), afirma que os pesquisadores Comenius, Rousseau e Pestalozzi deram início a educação sensorial, usando o lúdico e os materiais didáticos. Eles foram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista de sua época. Sugeriram a educação sensorial, tendo como base a utilização do lúdico e dos materiais didáticos, que teria que traduzir por si a crença em uma educação natural dos instintos infantis, respeitando e dando voz a criança, fazendo ela protagonista de sua história.

Entendendo que o brincar, pelo ato de brincar estimula os fatores físicos, moral e cognitivo, dentre outros, porém ele justifica, que também, seja importante a orientação do adulto para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido as escolas adotaram suas teorias, 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, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento infantil, ela cresce brincando com o mundo a sua volta.

Para Duprat (2015), a ludicidade aproxima as crianças e é a partir dela que ambas aprendem a trabalhar em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso. O ato de jogar nada

mais é que a construção do conhecimento aliada ao prazer, e com este prazer a criança aprende brincando.

O ato de brincar não significa especialmente apenas diversão sem fundamento e razão, caracteriza-se como uma das maneiras mais complexas da criança comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece por intermédio de trocas experimentais mútuas de toda sua vida. Sendo assim, através da brincadeira, e da socialização a criança consegue desenvolver conhecimentos relevantes, como, por exemplo, memória, imitação, atenção, imaginação, entre outros, que proporcionem à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, a saber: afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Duprat (2015), 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 jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria, quando utilizado de maneira correta e absorvido com sabedoria. 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-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com o lúdico é fazer com que a criança 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, com ele mesmo e 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 durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social.

Para Raul (2011), A escola e reconhecida como uma fase de transformação na vida dos quais a frequentam, portanto se o ambiente onde este individuo frequenta é convidativo, esta transformação ocorre de forma mais agradável. Muitas vezes visualizamos escolas mecânicas com atividades repetitivas que desfocam o educando e tirem seu interesse de frequentar a escola.

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 diferentes 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 e no processo de duração e do espaço nos diferentes temas de jogos, 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.

Tiram- se as atividades impressas que abarrotam as salas de educação

infantil e insere-se o lúdico com brincadeiras e jogos que estimulem a criança a pensar e a criar. Esquecem-se os papéis por um tempo, não que sejam menos importantes, mas são desnecessários quando são utilizados em peso.

Como na escola pesquisada CEMEI Palmares, as crianças foram estimuladas a criar e a brincar sozinhas ou acompanhadas de seus professores, pai e colegas. Como foi visto na estatística anterior 82% das crianças melhoraram suas dificuldades na linguagem oral, devido não só ao uso das atividades diárias da sala que já foi citada muitas vezes mecânica, mas também o uso das cantigas com instrumentos musicais construídos por eles mesmos.

Diante de tantas conquistas é notório dizer que houve um aumento de 76% da participação da família na escola devido ao projeto realizado.

Observa-se que quando chegamos no quarto trimestre, em meados de outubro a participação da família na escola aumentou de forma significativa pois tomaram a frente do projeto como algo primordial ao aprendizado das crianças. Professores e gestores relataram que a participação da família na escola melhorou bem mais com o projeto, pois os pais perceberam que o lúdico é importante tanto na escola como em casa. Pais relataram também que as crianças que brincam ao invés de ficar no celular ou assistindo televisão ficam mais calmas e desenvolvem -se melhor. Alguns pais e pessoas da comunidade em si utilizaram os conhecimentos adquiridos na construção de brinquedos e jogos desenvolvidos na escola para passar para seus conhecidos do bairro e de outras comunidades.

Fotos das atividades realizadas são expostas sempre, e os pais estão com ideia de uma feira cultural que demonstre todo trabalho realizado na escola e arrecade fundos para a mesma. A partir desses relatos a escola pesquisada passou a utilizar e a fazer diversas oficinas de brinquedos, brincadeiras e jogos na escola envolvendo a família e a comunidade em si.

As escolas em âmbito geral devem reorganizar-se e esquecer o mecanismo de atividades impressas e inserir o lúdico em seu espaço de forma a bem acolher essas crianças, não provocando rupturas e impactos negativos no processo de escolarização, mas sim trazer relevância ao desenvolvimento do educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pode-se compreender que o lúdico 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.

Com o lúdico 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. Falar em Educação significa falar em ser humano. Todo e qualquer processo educativo precisa ter, considerar o sujeito, a pessoa, como um ser histórico-cultural, como ponto de partida. As interferências

da tecnologia, que possibilitaram o mundo globalizado, estão provocando mudanças no comportamento das pessoas. Por isso, a necessidade de rediscutir a formação dos profissionais da Educação, considerando a velocidade da informação e os novos conhecimentos que exigem das pessoas maior atenção no que se refere às questões de sua competência técnica e seu compromisso político, para que as relações sociais possibilitem uma melhor qualidade de vida.

Observa-se que os dois mesmo 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 envolveram o lúdico tiveram grande êxito nesta escola pois fizeram com que as crianças aprendessem de forma agradável.

Cabem às escolas promoverem ações como a escola CEMEI Palmares, que envolvam o lúdico como forma de aprendizado e conscientização do brincar na educação infantil. Não necessita ser especificamente o trabalho com construção de brinquedos com recicláveis, basta inserir o brincar no currículo escolar. A pesquisa se reportou em observações do desenvolvimento do projeto na presente escola, e foi observado que ao propor esta situação de aprendizagem os professores e grupo gestor se preocuparam em contextualizar, apreciar e o fazer deste projeto com total benefício da criança, escola e família.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, visto que possibilitará aos leitores conhecerem habilidades para serem desenvolvidas onde garantirão aos educandos um aprendizado significativo.

REFERÊNCIAS

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. 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.

ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL - UM OLHAR SENSÍVEL

MARIANA MIRANDA ELEODORO SENA

RESUMO

No contexto da sociedade contemporânea em que vivemos, vem se observando que a Educação Infantil tem sido alvo de diversas reflexões e analises que variam de propostas pedagógicas voltada para o artes visuais e para o atendimento específico das crianças de 0 a 5 anos. É importante destacar que a ação pedagógica dos educadores envolve o desenvolvimento das diferentes linguagens, mas, a grande maioria destas práticas tem um enfoque maior nas linguagens oral e escrita e as demais é trabalhada de forma superficial. A presença das linguagens artísticas na educação infantil, como: a música, a dança, o teatro, etc.; são primordiais para

o desenvolvimento dos pequenos. Com este trabalho pretende-se refletir e analisar as diferentes linguagens como forma de comunicação e expressão infantil. E com isso levar os educadores a desenvolverem um olhar e uma escuta pedagógica sensível que culmine em mudanças na prática docente, para que considerem o repertório de conhecimentos construídos culturalmente ao logo da história ao qual as crianças pode ter acesso através das ações dos professores.

Palavras chaves: Arte. Educação Infantil. Linguagens. Olhar sensível.

INTRODUÇÃO

A escolha do tema se deu devido ao fato das crianças da educação infantil terem dificuldades em se expressarem nas aulas de artes visuais.

Boa parte desta dificuldade se explica devido ao fato do trabalho dos professores de educação infantil darem foco no desenvolvimento das linguagens orais, escrita e lógico matemática.

As manifestações de arte existem desde a pré-história, os homens das cavernas faziam os desenhos nas paredes das cavernas como meio de comunicação. Através dos séculos ela continua presente na vida das comunidades.

Por da arte e suas diferentes linguagem podemos expressar sentimentos, emoções como: tristeza, alegria, raiva, entre outros, que resultam na constituição de uma cultura, de uma história, de uma identidade para cada civilização.

De acordo com Martins; Picosque; Guerra, (1988, p.14)

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.

No entanto, os tempos mudaram e atualmente estamos rodeados por milhares de tecnologia, no qual os desenhos são feitos por diferentes recursos e ferramentas super avançados. Os avanços auxiliaram em várias descobertas sobre as diferentes culturas.

O uso das imagens e dos recursos midiáticos contribuem para que o conhecimento dos alunos se ampliem diante dos desenhos, desenvolvendo assim suas habilidades e competências, tanto de interpretação, como as compreensão e leitura de mundo.

Neste sentido o objetivo aqui é mostrar as contribuições trazidas pelas artes visuais enquanto área do conhecimento, bem como as diferentes linguagens podem ser mais utilizadas no cotidiano da educação infantil, proporcionando as crianças vivências de explorem suas sensações, comunicação e expressão de forma concreta.

Para Brasil (1998, p.89):

Fazer artístico- centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal; Apreciação percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto

aos elementos de linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação e da fruição a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores; Reflexão- considera tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas.

Para tais fins, se fez necessário fazer breve histórico das contribuições desta área do conhecimento em nosso país. Depois será abordado as características das diferentes linguagens nas artes visuais e as mais utilizadas no cotidiano da educação infantil.

Dando continuidade refletiremos sobre o educador enquanto mediador nas aprendizagens das artes visuais.

Pretende-se mostrar por meio deste trabalho, que as artes visuais e o desenvolvimento das diferentes linguagens podem fazer parte das práticas pedagógicas dos profissionais de educação infantil, resultando em vivências ricas e significativas para crianças e para seu desenvolvimento integral.

1. HISTÓRICO: A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO

No Brasil, correlações dos movimentos sociais culturais com a educação e a arte acontecendo ao longo do século XX enraizadas nas práticas sociais vividas pela sociedade. Nas escolas brasileiras o ensino era o tradicional, o ensino da arte era vista como algo técnico e científico.

Em 1930, com o movimento da escola nova, com a democratização e valorização das expressões dos educandos, na qual passaram a ter uma maior liberdade em seus desenhos sem ter que copiar algo.

Segundo Iaverberg, (2003, p. 114):

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 a aprender”, como fato mais importante do que aprender conteúdos.

No entanto, a arte como uma possibilidade de ensino aprendizagem que desenvolvesse as diferentes linguagens de forma transversal só teria sua retomada décadas mais tarde. Entre as décadas de 60 e 70, com o surgimento das escolas técnicas o ensino estava voltado para atuação no mercado de trabalho e o ensino da arte ficou em segundo plano, deixando de fazer parte do currículo.

Apenas nos anos 80 com a organização e movimento dos educadores, das associações de arte-educadores, desenvolveram-se discussões e luta para inclusão da obrigatoriedade da arte nas escolas. Com a aprovação do texto da LDB 9394/96 e após a constituição federal de 1988, a arte foi adicionada ao currículo, com a denominação de educação artística, que foi se distanciando de sua verdadeira essência enquanto área do conhecimento.

Essa retomada ocorreu após ditadura militar, influenciadas por debates

promovidos por novos movimentos sociais, que reiniciaram as investigações e experiências pedagógicas no campo da arte, e as novas concepções estéticas e tendências de arte contemporânea, modificaram os horizontes dos educadores e conseqüentemente da docência em arte.

Gouthier (2008) salienta que com a nova LDB, a educação artística é extinta de vez, dando lugar para arte enquanto disciplina e área de conhecimento. Um pouco depois com os PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais, se deu um grande salto qualitativo no ensino aprendizagem, influenciados pela proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, que foi muito mais além da estética, criatividade ou seu potencial crítico e transformador.

A proposta triangular consiste em três abordagens para a construção do conhecimento em arte: contextualização histórica, a importância que a arte tem enquanto algo sociocultural e histórico. O Fazer artístico, enquanto capacidade de produção e por fim a apreciação artística, ou seja, saber ler uma obra de arte.

Atualmente a grande preocupação da grande parte dos profissionais da área é o conhecimento da arte enquanto linguagem que irá contribua para formação integral do ser humano.

De acordo com Brasil (2000, p.19)

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.

Na educação infantil deve-se oportunizar e dar espaço para o desenvolvimento da arte, pois ela é tão importante quanto os demais campos de experiências. Por meio da arte a criança é convidada e instigada a desenvolver sua imaginação o faz de conta, ressignificando sua realidade, sua visão de mundo.

Nos RCNs Referenciais Curriculares Nacionais para educação infantil, aponta a importância das artes visuais como formas de linguagens, na qual se refere à expressão e comunicação humana. Estas idéias também estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2010, que esclarecem a proposta de desenvolver arte no sentido de garantir experiências que explorem o conhecimento de si próprio e do mundo que estão inseridos, por intermédio das experiências corporais, sensoriais e expressivas, que propiciem o aprofundamento das diferentes linguagens, sendo elas, verbal, artística, musical e dramática.

Quando de fala de crianças pequenas, o desenvolvimento de suas expressões artísticas permite a ação entre o cognitivo e afetivo de forma espontânea por meio das brincadeiras, elas conseguem liberar suas inibições, criatividade, imaginação e autoconfiança.

Para Santos et. al. Costa (ano), a BNCC aborda o ensino da arte na educação infantil com objetivos bem claros de trabalhar e desenvolver a expressividade de diferentes linguagens, promovendo nas crianças um olhar perceptivo, sensível e de expressividade de diferentes formas.

A arte para formação dos pequenos está ligada ao desenvolvimento da linguagem, da capacidade de interpretação, da criatividade e de saber lidar com as próprias emoções.

Cabe ressaltar que os professores devem criar espaços que proporcionem grandes descobertas à criança e estimular a valorização de sua própria arte, sem comparar com a de ninguém, contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como um todo.

2. CARACTERIZANDO AS DIFERENTES LINGUAGENS DA ARTE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Cada criança possui sua subjetividade com seu jeito e maneira de se expressar, o que implica na formulação de sua arte, ela expõe no papel o que sente, suas vivências. São por meio de seus primeiros rabiscos, pinturas, etc., que elas começam a interagir com o mundo.

E é neste sentido que Albinatti (2008, p.4) nós diz:

Fazer arte reúne processos complexos em que a criança sintetiza diversos elementos de sua experiência. No processo de selecionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos. Uma obra de arte não é a representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa. [...] Quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social.

A importante contribuição trazida pelo autor é de suma importância, pois, são questões a serem desenvolvidas no ambiente escolar e que devemos enquanto refletir enquanto profissionais da educação, porém, não podemos esquecer a afetividade nesse processo, pois é nela que a criança expressa o que sente o mundo a seu redor.

Neste sentido podemos a arte e suas linguagens torna-se importantes aliados no desenvolvimento da motricidade infantil e no trabalho com as relações afetivas e interação sociais. Assim a probabilidade de encontrar dificuldades de interação na vida adulta e profissional são poucas.

No tocante as artes visuais, podemos destacar 3 formas de expressões mais utilizadas nas instituições de educação infantil, que são: o desenho, a pintura e música, ou seja, as cantigas.

Para Piaget (1973) o desenho é uma semiótica, na qual, o indivíduo se expressa e constrói suas diversas manifestações, desenvolvendo se por meio de duas delas, que é o brinquedo e a linguagem verbal.

Assim quando os pequenos vêem uma folha de sulfite em cima de uma carteira ou de qualquer outra superfície, logo já lhe passa pela mente a idéia do que irá desenhar pelo simples fato de rabiscar, levando-a a descobrir novas cores e formas, isso à deixa muito feliz, sentindo prazer em desenvolver sua criatividade e realizar determina atividade.

Com o tempo as garatujas vão evoluindo e criando novas formas, objetos mais definidos e com maior ordenação.

Aqui as primeiras expressões “os rabiscos” não são simplesmente um papel com riscos, mas sim algo muito significativo, no qual a criança vai representar o que vive os fatos que aconteceram no seu final de semana, no dia a dia com seus pais, entre outros. E essas representações são importantes para saber se no seu convívio familiar ele possui uma relação saudável com os mesmo.

Fale ressaltar que nesse processo o olhar e a escuta pedagógica do professor são de suma importância tanto no que diz respeito à motivação e valor dato pelo mesmo as produções da criança para que se sinta estimulada a realizar demais desenhos, como no tocante ao relato que ela própria dá do que está desenhando para sabermos sobre este convívio familiar.

Segundo Cunha (1999), devemos lembrar que os registros resultam de olhares sobre o mundo. Se o olhar é desinteressado e vago, as representações serão opacas e uniformes.

O tempo vai passando e as percepções vão se desenvolvendo juntamente com a parte cognitiva através desenho, pois, primeiro ela desenhava o que via em um segundo momento ela representa o que esta na memória dela, saindo do palpável para sua imaginação. Isso é importantíssimo, pois, mais pra frente ela vai precisar usar sua capacidade cognitiva e da sua memorização, não apenas para desenhar, mas, também em outras áreas conhecimento.

Já a pintura segundo Coll et.al. Teberossky (2004) pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas.

Com base na contribuição dada pelas autoras podemos dizer que a pintura vai além de pinceis, tintas, rabiscos, desenhos num pedaço de papel. Pois é por meio dela que mantemos um contato com todos esses objetos, além disso, as crianças podem expressar seus sentimentos na superfície trabalhada, desenvolvendo as habilidades motoras que auxiliaram no processo de alfabetização das mesmas.

Pintar na educação infantil tem como fator fundamental o desenvolvimento motor, afetivo e social da criança além de interpretar e criar obras, imagens, entre outros, é nela que se mostra o mundo em diferentes formas, texturas e cores. Esse tipo de atividade contribui para que a criança descubra um mundo de cheio de cores, linhas, formas, sentimentos, simbolizando experiências e adquirindo atitudes que serão fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade e senso crítico.

Outro aspecto positivo é que ela também estimula a comunicação, a criatividade e aumenta a capacidade de concentração e expressão dos pequenos.

É importante frisar que para Sousa (2003) ao pintar o principal objetivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação, ela pode estar pintando, desenhando ou modelando, ali está transmitindo o prazer e a alegria que está lhe dá.

Outra linguagem que proporciona boas aprendizagens e que desenvolve muito na educação infantil é a música.

Sendo assim Santos (1997) diz que está expressão assume papel fundamental, pois valoriza a criança de forma que esta organize as suas percepções auditivas, que dizem respeito à construção e desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação dela.

Ao trabalhamos está expressão no cotidiano da educação infantil conseguimos transmitir respostas que vão de encontro com as necessidades da criança.

Sousa (2003) enfatiza que inicialmente deve-se explicar o que é musica para os pequenos. Ela é algo que transmite alegria, no qual conseguimos expor nosso estado emocional, é algo sensacional as possibilidades que a música enquanto expressão trás não só para criança, mas para o indivíduo de modo geral, está é vista como fenômeno sociocultural.

Diante disto é de extrema importância que a criança desenvolva as noções básicas para formação musical, Santos (1997) pontua que estas noções básicas envolvem o ritmo, s educação auditiva, a educação da voz e dos instrumentos. Segundo o autor estes devem ser comunicados às crianças de forma implícita e não sistemática, mas de forma espontânea ao se trabalhar o ritmo, na aprendizagem das canções e cantigas de roda e no manuseio de instrumentos simples.

Para Willems (1966) apud Santos (1997) o ritmo define-se como uma medida entre os tempos diversos, que estabelece uma conexão entre o espaço e o tempo, pois ele é visto como um movimento ordenado. Este ritmo é cultivado na primeira infância, em que a espontaneidade e a liberdade de expressão dos pequenos os favorecem. Existem elementos do ritmo, tais como a pulsação e acentuação.

Em relação aos instrumentos musicais, Santos (1997) argumente que a utilização destes proporciona às crianças um leque de possibilidades que estão associados à psicomotricidade, à produção de sons, que se destinam ao acompanhamento e ao caráter lúdico musical.

Educar a criança para a música é de suma importância, pois Sousa (2003) considera-a como um vínculo fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Na prática pedagógica dos professores Sousa (2003) reforça a idéia de que não se faz necessário que os educadores conheçam a escrita musical, ou saibam tocar algum instrumento, mas sim é de extrema importância que os educadores gostarem de crianças, de música.

Mas o autor enfatiza que os mesmos devem ter alguma formação psicopedagógico para que possa evitar certos erros que possam prejudicar o desenvolvimento da criança. O fato de a criança rir, falar, bater palmas ou fazer barulhos com objetos é a forma que ela se expressar através de sons, pois existe um desenvolvimento progressivo por parte da mesma, visando assim seu desenvolvimento global.

Sousa (2003) considera que os objetivos não devem se restringir ao fato de se ensinar a tocar ou ler uma pauta musical, mas o desenvolvimento das capacidades de percepção, atenção e memória.

3. A APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Os alunos e os professores são indivíduos que estão em constante aprendizagem, à interação entre eles muito importante, tendo como foco o processo de criar e fazerem “juntos”, isso quer dizer, por meio das trocas de informações, experiências surgem novas idéias.

O educador neste processo é o mediador do conhecimento e a criança é quem recebe essas informações. Neste sentido no ambiente da educação infantil, é necessário que as crianças tenham mais contato com as artes visuais seja, explorando, observando, interagindo, etc., com as diferentes linguagens.

A mediação não acontece somente pela linguagem oral mais também por outros meios como, por exemplo, através da linguagem escrita, que tem papel fundamental na relação professor/aluno e a corporal que tem como objeto principal a expressão do corpo, onde a criança pode representar gesticulando.

Porém o foco das nossas discussões é as linguagens visuais, não podemos deixa - lá de fora, pois é com ela que a criança vê o mundo, se comunicação se expressa, manifestando se através de desenhos, pinturas, esculturas, modelagens, música, filmes, desenhos animados entre outros.

Muitos professores não utilizam a artes visuais corretamente, ele tem a visão de apenas um passatempo, para acalmar os alunos, acabam propondo atividades e que sem significância, fora de contexto e depois de serem trabalhadas não são retomadas.

No momento da atividade é importante dar espaço para interação entre eles mesmos, como uma forma prazerosa para que criem suas próprias produções. Precisa – se que os métodos e as técnicas sejam ensinados para os alunos para não ocorreram desordem ou bagunça na sala de aula propiciando assim somente aprendizagem significativa.

Deve-se despertar no aluno pensamento crítico, bem como a sensibilidade, questionamentos e a construção de idéias. As técnicas utilizadas para a confecção de obras artísticas são as mais variadas, não só na Educação Infantil, mas, principalmente nela, possibilitando atividades para aumentar o potencial criador das crianças, para tal, precisamos que os educadores ofereçam vários suportes e materiais.

As crianças possuem marcas próprias que deixam a partir de sua relação com a realidade, em diálogos permanentes com seu imaginário e que são expressas por meio das diferentes linguagens, isto é, são marcas pessoais. Portanto, é suma importância que o professor tenha um olhar mais sensível e apurado para entender que cada criança tem um jeito próprio de se expressar: traços com mais vigor ou mais leveza, ocupando o espaço todo ou apenas um cantinho, usando muitas cores ou escolhendo apenas uma.

Para Brasil (2006) Nós educadores, que lidamos constantemente com meninos e meninas e suas produções culturais, somos capazes de reconhecer a produção de cada criança mesmo que não tenha nome escrito se possibilitarmos que os pequenos se expressem com autoria.

A arte vai além de entregar um lápis escrever ou de cor, caneta ou giz de cera, folha de papel, independente se seja de sulfte ou de um caderno de desenho, é necessário que o educador ofereça meios que estimulem a criatividade e a imaginação, pode-se trocar o lápis por um pedaço de carvão ou graveto ou qualquer outro tipo de material que obtenha o mesmo resultado.

Neste sentido o professor deve planejar um ambiente bem organizado com materiais e instrumentos de uma maneira que todos tenham acesso para realizar determinada atividade. Quanto mais material possível melhor, pois, estaremos estimulando os alunos a conhecerem novas técnicas, novos materiais, texturas, formas, misturas de cores e tintas desenvolvendo seus sentidos e sua intelectualidade.

E 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 Brasil (1998) 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. Os Espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto os espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão.

Assim devemos promover ambientes desafiadores, para que os pequenos sintam se capazes de perceber seu potencial, onde reconheçam suas habilidades, para poder assim se interessar pelas atividades artísticas e começar a praticar por prazer.

Os diferentes materiais despertam o imaginário, onde usa se da fantasia e descobre diversas maneiras de criar novas obras artísticas, na imaginação cria se sonhos e fantasias, pois, através dele que a mente infantil percorre outros tempos e espaços.

No trabalho com as artes visuais usa-se uma didática com o objetivo de ser algo prazeroso e interessante capaz de estimular a curiosidade da criança. Devemos deixar os alunos pegarem os materiais didáticos necessários para promover e despertar a curiosidade, e descobrir para que sirve como utilizá-los nos desenhos, promovendo oportunidade de experimentá-lo e compreende-lo.

Algumas crianças segundo Krechervsky (2001) serão mais hábeis com canetas, outras com tintas, e outras terão mais facilidade, usando argila do que arame. Algumas preferirão materiais como as tintas, a meios mais controlados e precisos como as canetas. Ao oferecer as crianças diferentes meios e ao se tornarem sensível aos aspectos que distinguem os trabalhos artísticos das mesmas, o professor terá uma visão mais completo de cada criança.

O educador de Artes visuais precisa usar diversos procedimentos, para que eles possam construir habilidades para criar trabalhos de sua própria autoria, bem como conseguir identificar 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.

Propiciar atividades relacionadas à releitura de obras de autores que tratam de um contexto histórico, para assim valorizarem a arte e entender como foi elaborada. O diálogo é enriquecedor, perguntar sobre o que elas acharam das obras e o qual a conclusão que tiveram sobre a releitura, se gostaram, se acharam bonito, etc., é fundamental para o desenvolvimento do senso estético, criticidade, sensibilidade dos pequenos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) ao organizar o tempo, o educador pode trabalhar da seguinte forma:

Atividades permanentes que acontecem todos os dias, na rotina da criança, desenhar, modelar, colar etc. Seqüências de atividades: Atividades que são orientadas pelos professores e sua missão é promover atividades específicas e bem planejadas.

No que diz a formas de avaliação e de valorização das produções das crianças, o uso do portfólio em sala de aula, é um meio que pode ser utilizado com o intuito de ajudar o professor a identificar os interesses e estilos de cada um. Para o educando falicita a compreensão de seu próprio percurso e desenvolvimento.

Segundo Krechevsky (2001, p.146): "O portfólio, incluindo as atividades estruturadas e os outros trabalhos produzidos na escola pela criança é o principal veículo de avaliação no domínio de artes visuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos com este artigo mostrar as contribuições trazidas por diferentes autores, de que é possível inserir na rotina da educação infantil o trabalho com as diferentes linguagens artísticas. Ao trabalhá-las estaremos contribuindo para formação integral das crianças e auxiliando-as pra que desenvolvam seu lado crítico, sensível e humano.

Para tal é importante que os educadores desenvolvam um olhar sensível e uma escuta pedagógica que os leve a conhecer mais cada criança, no sentido de desenvolver uma prática que ofereça atividades que despertem a criatividade natural e inovadora que elas possuem.

Segundo Brasil (2006) todas as crianças têm condições de se expressarem por meio das linguagens visuais, isto é, cada um do seu jeito, com seu ritmo, deixando suas próprias marcas. E por conta disto que suas produções artísticas devem ser respeitadas e valorizadas.

Na educação infantil é importante trabalhar com todo e variado tipo de artes, pois é o primeiro contato que as crianças vão ter, 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.

Aqui cabe destacar que o ideal seria que o 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 procurando aprimorar suas práticas em sala de

aula, usando os mais variados métodos de ensino, ter paciência e ser relevante, pois sempre irá deparar se com crianças que terão dificuldade em algumas atividade e a postura do professor diante disto é o que fará a diferença, na forma de transmitir o conhecimento principalmente em relação a arte.

Assim o fundamental é que o professor de suas aulas com motivação e entusiasmo, e ao mesmo tempo seja comprometido em trabalhar está matéria na Educação Infantil. Dessa maneira as crianças pegam gosto por artes visuais. Assim é importante trabalhar 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 realidade que nos cerca.

Após termos refletido diante das inúmeras obras consultadas, pode-se observar o quanto é importante o desenvolvimento das diferentes linguagens das artes visuais na educação infantil e a quantidade de benefícios que estas colaboram com a construção e desenvolvimento da criticidade, senso estético, sensibilidade, da musicalidade, das capacidades de expressão e comunicação, coordenação motora, entre outros nas crianças.

A caminhada realizada pelo universo teórico consultado trouxe reflexões bastante pertinentes a ponto de enriquecer nossa futura prática enquanto profissionais na área, abrindo espaço para discussão e debates dos profissionais de educação infantil, bem como a possibilidade de futuras pesquisas e aprofundamento em nossa trajetória acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALBINATTI, Maria Eugênia Castelo Branco. Artes visuais. Artes II. Belo Horizonte. 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: http://www. revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Coleção Proinfantil:

módulo IV: unidade 5. Brasília, DF, 2006. v.2. Disponível em: Acesso em: 17 jan.2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. São Paulo: Áti-

ca, 1999.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

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, R. Para gostar de aprender arte: sala de formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRECHEVSKY, M. Avaliação na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Disponível em: www.planetaeducacao.com.br/novo/ legislacao/ Acesso em: 26 dez. 2021.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Formação Pessoal e Social. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v 3. Brasília, DF, 1998.

PIAGET; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SANTOS, A; Garcia, T. & Vallejo, A. Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar, expressão musical-expressão corporal e dramatização. Lisboa: Nova Presença, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, DF, 2000.

SOUSA, A. A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas. v1. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO NO 1°ANO DO FUNDAMENTAL

MARINA ALVES CORREIA

RESUMO:

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a importância do lúdico no processo de alfabetização dos alunos do 1º ano do ensino fundamental. Um dos principais motivos que levaram a pesquisar este tema foram as teorias e práticas realizadas durante o curso. Outro fator importante para o desenvolvimento deste tema foi refletir sobre a importância do lúdico em relação à necessidade da criança. Para tanto, foi feito o levantamento bibliográfico para compreensão dos conceitos, na qual utilizou-se como referencial teórico as contribuições de Lino de Macedo, Referencial Curricular Nacional para a educação infantil, Tizoko Morchila Kishimoto e Jean Piaget. A análise dos resultados possibilitou concluir que os jogos e brincadeiras no desenvolvimento da criança podem ser utilizados como ferramentas úteis, proporcionando um aprendizado prazeroso, sob a orientação criteriosa do professor.

PALAVRAS-CHAVE: O Lúdico; Desenvolvimento Infantil; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema "A Importância do Lúdico na Alfabetização no 1º Ano do Fundamental", que tem como objetivo de pesquisa identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento dos alunos, considerando o seu aprendizado. Demonstrando a eficiência de utilizar o lúdico enquanto como recursos didáticos.

De acordo com Kishimoto (2003), as brincadeiras e jogos são

atividades essenciais, uma vez que, a criança precisa criar, imaginar para nutrir seu equilíbrio com sua vivência. O brinquedo não deve ser compreendido apenas como lazer, mas como subsídio enriquecedor para promover a aprendizagem e a socialização. Através dos jogos e brincadeiras, o aluno encontra sustentação para sobrepujar suas dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido, é possível afirmar que, a brincadeira é capaz de fazer com que a criança se concentre e desenvolva a autonomia; a estima, a criatividade, a interação com outras crianças, a imaginação e a linguagem, este é o modo natural de aprender, relacionar-se como que a cercam e conhecer o ambiente ao seu redor. É comum associar-se a infância ao brincar, como consequência imediata e natural no processo de desenvolvimento da criança e, hoje sabe-se, é saudável que faça por inúmeros motivos.

Segundo Brougère (1998, p. 89), a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, e com essa integração desenvolve o ser que é social por intermédio da atividade lúdica. "A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser". A brincadeira, além de proporcionar prazer e diversão, pode apresentar um desafio e provocar pensamento reflexivo da criança. Na primeira infância, o desenvolvimento infantil é um processo "acelerado", por este motivo é muito mais fácil à criança ter contato com brinquedos e aprender brincando, por meio de jogos, tendo uma experiência lúdica mais ampla.

Com essa didática a criança revigora os vínculos de amizade e de confiança com as pessoas que vivem em torno delas. Ademais, o jogo pode ser também uma alternativa para a aprendizagem da criança.

1.1. JUSTIFICATIVA

Em seu livro "Brinquedo e Cultura", Brougère (1998) explica que, a criança sempre brincou, independentemente de sua estrutura ou civilização, sendo está uma característica universal. A criança brincando aprende e de forma prazerosa. Contudo, é importante que o professor ao utilizar essa didática já tenha os objetivos definidos e saiba escolher os jogos de forma que a criança compreenda os valores, conceitos e conteúdo que essas levarão para a sua vida adulta.

Conforme explica Kishimoto (2003), nas escolas os brinquedos estão sempre presentes, mas nem todos os professores os utilizam com fins de aprendizado. Ao se ler sobre o tema é possível perceber a sua importância, mais que isso, aprende-se que se o professor não motivar as

crianças, orientando e colocando objetivo, o brinquedo será apenas parte da recreação.

Nessa mesma perspectiva, Macedo (2005) acrescenta que, a criança precisa ter um espaço aberto para que possa desenvolver sua criatividade, com jogos e brincadeiras que lhes permitam soltar a imaginação. O professor precisa facilitar este desenvolvimento e permitir que as crianças brinquem sem censura ou críticas que possam bloquear o seu desenvolvimento.

Dessa forma, destaca-se a importância do tema, pois as novas propostas de ensino baseiam-se em teorias psicopedagógicas que não aceitam o sujeito como simples assimilador de conhecimentos. Para todos os efeitos ele é o agente do processo ensino-aprendizagem. Por acreditar que cada aluno, independente do grau de estudo que ele está cursando, é construtor de seu conhecimento e que essa construção pode ser concebida de forma prazerosa e dinâmica, proponho uma pesquisa que foca o lúdico como uma forma prazerosa e dinâmica de ensinar.

2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL SEGUNDO PIAGET

Piaget dedicou-se às pesquisas no campo da evolução mental das crianças, contribuindo dessa forma para a formulação de uma teoria sobre os processos de pensamento, relacionando, no corpo de seu trabalho, os aspectos lógico e biológico.

Piaget, posicionando-se contrário ao empirismo associacionista , postula que todo conhecimento é consequência de uma ação, não que seja apenas associações de respostas, mas da associação da realidade e as coordenadas que a ação exige. Dessa forma, o conhecimento de determinado objeto é poder agir sobre ele e até transformá-lo, simultaneamente, o indivíduo aprende os tantos os mecanismos quanto à ação que se deu na transformação do objeto, essa dinâmica é elaborada pela inteligência e estendida pela ação.

A ideia central de sua teoria é que a estrutura mental possui uma base biológica, caracterizando a lógica de "funcionamento mental da criança como qualitativamente diferente da lógica adulta". (PIAGET, 1975, p. 38)

Para Piaget (1975), é através do processo de adaptação que o organismo entra em contato com novas circunstâncias, possibilitando mudanças nessas estruturas. Do processo de adaptação fazem parte a assimilação, que é a integração de novas experiências ou informações à estrutura mental sem alterá-la, e a acomodação, que é a reorganização de novos conhecimentos às estruturas. Quando essas estruturas não podem operar com as novas situações, ocorre o desequilíbrio. Para ele, a construção do conhecimento acontece através deste processo de desequilíbrio e nova equilibração.

Através de seus estudos, Piaget (1975, p. 38) chegou à conclusão de que a "partir de reflexos biológicos, que se transformam em esquemas motores através da ação, a criança constrói suas estruturas cognitivas. O autor identificou pelo menos quatro fatores responsáveis pela psicogênese infantil":

1. fator biológico: é o condutor do crescimento orgânico e maturação do sistema;

2. exercício e experiência física: ocorre por meio da atuação sobre os objetos;

3. interações e transmissões: ligadas aos fenômenos da linguagem, da cultura e das ideologias;

4. equilibração das ações: processo ativo, de auto regulação, essencial para obtenção do conhecimento.

O meio é estruturado em função da própria organização do sujeito. A

inteligência se organiza, e o indivíduo estrutura sua realidade adaptando-se à realidade do meio. Ou seja, as influências que o indivíduo recebe do meio acionam mecanismos de adaptação, que por sua vez sofrem constantes organizações e reorganizações, denominadas de processo de equilibrações sucessivas, com características próprias para cada fase.

Os conceitos de organização e acomodação são chaves na teoria de Piaget. Na perspectiva piagetiana, a organização consiste na "construção de processos simples como ver, tocar, nomear" e adaptação pela "mudança contínua que ocorre no indivíduo como resultado de sua interação ao meio". (PIAGET, 1975, p. 89)

A noção de estágio para Piaget é "a forma de organização da atividade mental, sob seu duplo aspecto: por um lado, motor ou intelectual, por outro, afetivo". (PIAGET, 1998, p. 39-40). Esta organização em fases sequenciais o autor as chamou de Estágios Cognitivos, a saber:

Período sensório motor (0 a 2 anos): Período pré-verbal, formado durante aproximadamente dezoito meses de vida. A inteligência das crianças neste período é desenvolvida através de sua ação sobre os objetos. Seus atos são dirigidos por reflexos, pois ainda não é capaz de planejá-los. (PIAGET, 1998)

Período pré-operatório (2 a 7 anos): Neste estágio a linguagem oral que possibilitará a construção de esquemas representativos. A criança nesta fase é egocêntrica, tendo dificuldade em perceber o outro. Este período é caracterizado pela função simbólica que "permite que a inteligência sensório-motora se prolongue em pensamento". Piaget conclui que é mais fácil executar uma ação do que representar o desenrolar desta ação e seus resultados. (PIAGET, 1998, p. 39)

Período de operações concretas (7 a 12 anos): Nesta fase o pensamento lógico passa a predominar. Seu pensamento vai se tornando mais reversível e menos egocêntrico. Ainda opera sobre os objetos, porém não mais sob suposições. Os problemas que se apresentam são de fácil resolução, em virtude da coordenação, conduzindo a um certo equilíbrio. (PIAGET, 1998, p. 41)

Período de operações formais (a partir de 12 anos): Neste período o pensamento vai superando as limitações do concreto, e a criança pode raciocinar sobre hipóteses e não apenas sobre os objetos. Segundo Piaget este período se caracteriza pela capacidade de raciocínio, tanto pela compreensão da realidade quanto pelas hipóteses. (PIAGET, 1998)

Diante disso, se hoje é possível tentar compreender o que acontece eficaz-

mente, escutando a criança, na tentativa de entender como ela compreende e vê o mundo, como constitui sua maneira de pensar, qual sua coerência, é porque Piaget nos deu essa possibilidade, ou seja, trabalhar, a partir do "erro", que foi sua grande descoberta. Na lógica dos erros, que as crianças cometiam, durante testes de raciocínio, ele viu a possibilidade de resgatar o processo de desenvolvimento intelectual do ser humano.

3. O LÚDICO

Nos tempos atuais a tecnologia tem substituído às brincadeiras e os jogos, sendo que esses têm uma importância indispensável no desenvolvimento da criança. As crianças de hoje vivem no mundo onde a industrialização de brinquedos e a influência da mídia, interferem no comportamento e na maneira das crianças brincarem, tornando-as muitas vezes isoladas e sem autonomia. São tantos brinquedos com várias funções, que a criança não precisa usar a sua imaginação, criatividade, contribuindo assim para o sedentarismo e certa imobilidade prejudicial ao seu desenvolvimento.

A ausência de jogos e brincadeiras tradicionais ou culturais no cotidiano escolar e familiar pode fazer com que a criança apresente dificuldades motoras, afetivas e sociais.

Por esse motivo deve haver transformações com os aprendizados formais para o lúdico ganhar espaço na aprendizagem, tornando-se prioridade educacional. A partir da concepção de um novo olhar sobre a infância e suas necessidades faz-se necessário não somente a assistência, mas levar em consideração o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetiva se sociais.

Brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação. Enquanto brinca, a criança concentra sua atenção na atividade em si e não em seus resultados e efeitos. Permitir brincar às crianças é uma tarefa essencial do educador. (VYGOTSKY, 1984, p. 60).

Conforme o autor é de suma importância que as brincadeiras e os jogos sejam explorados em sala de aula como recursos, que auxiliam na construção do conhecimento da criança.

É brincando que a criança aprende e se desenvolve integralmente, possibilitando a compreensão e construção de seus saberes em diversas situações, agindo e modificando com a idade e a experiência de vida. "O sujeito que aprende que constrói conhecimento é um ser social, afetivo e cognitivo" (PIAGET, 1975).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (1998) por meio do brincar as crianças "amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais". Quando a criança brinca de faz- de- conta, por exemplo, está imitando situações da vida real, representando experiências vividas no cotidiano familiar. Nessas brincadeiras, elas assumem papéis diferentes, que contribuem no desenvolvimento da capacidade de pensar e representar simbolicamente.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma

criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto no âmbito de grupos sociais diversos. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL vol.1 p. 27, 1998).

É preciso que o adulto (professor) brinque, para que compreenda e valorize essa ação e a incorpore a seus métodos de trabalho favorecendo a criação de espaço para a arte do brincar. Nesse sentido, a função do educador é de extrema importância e, deve manter-se atento ao auxiliar a criança a utilizar o brinquedo, criando situações que valorizem o prazer em aprender.

O lúdico tem grande significado no dia-a-dia da criança, uma vez que ele dá oportunidade para que se descubra com suas brincadeiras de faz-deconta conhecida como jogo simbólico, e sua caracterização é o mundo imaginário e requer um fortalecimento no envolvimento do professor com suas práticas pedagógicas, como: organização e adequação do espaço, qualidade e quantidade de brinquedos e materiais que venham de encontro com objetivo a alcançar dentro do interesse e necessidade do professor.

A criança começa uma situação imaginária, que é uma reprodução da situação real. Na brincadeira, a criança consegue escapar suas emoções, as brincadeiras, jogos possibilitam à criança transpor seus sentimentos, bloqueios e suas frustações, adquirindo autoconfiança com o passar do tempo. (VYGOTSKY, 1984, P. 64).

Os professores devem reforçar e incentivar os alunos desde a primeira infância, a buscarem, escolherem materiais lúdicos que valorizem o brincar em suas muitas formas. Através das brincadeiras e dos jogos manuais a criança se desenvolve integralmente, vivenciam momentos únicos, tanto no desenvolvimento de suas concepções quanto na aprendizagem.

Segundo Kishimoto:

O brincar envolve relaxamento. Brincando a criança se socializa se expressa. Quando a criança de 03 a 04 anos cuida da boneca, ela recria situações de sua casa, de sua vida e usa a cultura do mundo de fora para criar a sua própria. Nessa brincar, a criança está falando o tempo todo e desenvolvendo a fala narrativa. Também aprende a se socializar e a lidar com as pessoas. Brincar dá duas formas de desenvolvimento para a criança: a de desenvolver sua capacidade simbólica e a possibilidade de se colocar no mundo, interagindo com as pessoas. Na brincadeira de casinha é filha, irmã, mãe, pai, vive a hierarquia. Essa é uma preparação para o mundo, para o ser humano simbólico. (KISHIMOTO, 2003, p.3).

Outro dado importante, afirma Kishimoto:

É que ao brincar a criança, não fica parada, desenvolve a coordenação motora. Não se trata de dar ginástica, mas de deixá-la se soltar nos movimentos da própria brincadeira, que ajudam a desenvolver a coordenação motora global e a fina. (KISHIMOTO, 2003, p.3).

Enfim, brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação. Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico afetivo, intelectual e social, forma conceito, relaciona ideias, estabelece relações

lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, e a faz integrar-se à sociedade favorecendo a construção do seu próprio conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a ludicidade vem ganhando espaço na educação infantil, sendo objeto de pesquisa e utilizado como ferramenta auxiliadora no trabalho com aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Viver ludicamente significa uma forma de intervenção no mundo, indica que não apenas estamos inseridos no mundo, mas, sobretudo, que somos parte desse conhecimento prático e que essas reflexões são as nossas ferramentas para exercermos um protagonismo lúdico e ativo.

Para Brougère (1998) a brincadeira tem seu papel na socialização das crianças quando permite que ela se aproprie dos códigos culturais da sociedade. Ao brincar a criança deparasse com a cultura, apropriando-se dela e transformando-a, mas para isso ocorrer é preciso haver um ambiente favorável, tempo, espaço. No brincar é possibilitado à criança fazer relações, viver experiências, construir sua subjetividade, imaginar, experimentar as mais diversas emoções, administrar conflitos, interagir e desenvolver-se.

As crianças ao brincar se comunica, interpreta e toma decisões, assim elaboram um sistema de regras, criando saídas para as situações de dificuldades, tornando um espaço de flexibilidade, inovação e criação. “A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário. A criança pode, sem riscos, inventar, criar e tentar nesse universo” (Bougère, 1998, p.103).

3.1. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O jogo vem abordando um contexto social e educacional, resgatando seus valores e como isso é desenvolvido nas escolas, pois é através dos jogos que podemos desenvolver uma relação social educativa que trabalha o desenvolvimento global da criança na ação e participação com o jogo.

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com apropriação da estrutura, das possíveis implicações e tematizações. Logo não é somente jogar que importa (embora seja fundamental!), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permita a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem. (MACEDO, 2005, p.105)

Através do jogo a criança pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade natural. Os jogos não são apenas divertimento, são meios que contribui intelectualmente, também, possibilita que criança mantenha seu equilíbrio com o mundo, a criança precisa brincar criar e inventar. A criança devota ao jogo a maior parte do sem tempo.

Com jogos e brincadeiras, a criança desenvolve raciocínio lógico e conduz o seu conhecimento de forma descontraída e espontânea: ao brincar, ela constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo.

Ao jogar a criança não só desenvol-

ve os aspectos intelectuais e cognitivos, mas também os aspectos afetivos: suprindo muitas vezes a ausência do pai ou da mãe principalmente ao brincar do faz de conta.

Na educação infantil os jogos e brincadeiras podem ser afirmações do que está acontecendo ou representações da vida familiar. A brincadeira e o jogo são de extrema importância para a criança se comunicar, assim faz com que seja um instrumento que ela possui para relacionar com o todo ao seu entorno.

O jogo leva a criança a ultrapassar seus próprios limites, absorvendo uma autonomia na aprendizagem. Resgatar, reconstruir e vivenciar as brincadeiras do passado abre um importante caminho para o diálogo, o aprendizado recíproco e a formação de relações convergentes.

Para Orlick Terry (1989, p. 88) "a essência dos jogos cooperativos existe há milhares de anos para celebrar a vida e transmitir valores éticos e morais voltados para a vida em coletividade".

As vantagens do jogo na vida social da criança são:

- ajudar a criança a ser menos egocêntrica;
- viver momentos prazerosos de colaboração com o outro;
- ensinar a criança conhecer regras e usa-las no dia-a-dia;
- proporcionar uma ordenação, estratégia;
- permitir que a criança crie um novo jogo a partir do que tem.

Com isso pode-se afirmar que os jogos desenvolvem um melhor raciocínio e constroem o seu conhecimento de forma descontraída. A sala de aula deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

Para o desenvolvimento integral da criança faz-se necessário e fundamental despertar o interesse nas diversas faixas etárias, quando o professor proporciona o brincar oportuniza que a criança seja feliz e humanizada.

3.2. O PAPEL DO EDUCADOR

Conforme explica Kishimoto (1994), nas escolas os brinquedos estão sempre presentes, mas nem todos os professores os utilizam com fins de aprendizado. Ao se ler sobre o tema é possível perceber a sua importância, mais que isso, aprende-se que se o professor não motivar as crianças, orientando e colocando objetivo, o brinquedo será apenas parte da recreação.

Ainda segundo Kishimoto (1994), no processo de alfabetização, a criança está se abrindo para o mundo e conhecendo esse mundo tão novo, pois antes de entrar para escola, seu mundo era a sua casa e seus familiares e amiguinhos. Quando entra para a escola a criança conhecerá outras crianças que estão na mesma fase, seu ambiente muda, na escola estão mesas, cadeiras, lousa, brinquedos que não pertencem somente a elas e seu espaço não é mais só seu, ela tem que

dividir tudo com outras crianças.

Nesse espaço, não está sua mãe e sim outra pessoa, a professora, assim quando a professora coloca os brinquedos, por exemplo, massinha de modelar, ela deve estar junto com a criança e ir orientando e motivando as várias coisas que ela pode fazer com essa massinha. Se outra criança também quiser usar essa massinha, a professora também deve explicar a ela que ela pode emprestar para a amiguinha. (KISHIMOTO, 1994)

Para Kishimoto (1994), a professora estará motivando a criança a criar, a conviver com outras crianças e saber a partilhar com os outros, pois as atividades lúdicas permitem à criança desenvolver-se, imaginando, fantasiando, construindo regras e resolvendo conflitos.

Brinquedo e brincadeira têm significações opostas e contraditórias: a brincadeira é vista ora como ação livre, ora como atividade supervisionada pelo adulto. O brinquedo expressa qualquer objeto que serve de suporte para brincadeira livre ou fica atrelado ao ensino de conteúdos escolares. A contraposição entre a liberdade e a orientação das brincadeiras, entre a ação lúdica concebida como fim em si mesma, ou com fins para aquisição de conteúdo específicos, mostra a divergência de significações (KISHIMOTO, 1994).

De acordo com Kishimoto (1994), ao brincar, a criança usa a sua própria vida e a reproduz, cria situações concretas, como, por exemplo, brinca de médico e examina outra criança, lembrando-se de quando ela foi ao médico e como foi examinada, assim ela vai imaginando ser um médico, um professor e etc. A sua criatividade vai sendo explorada, mesmo quando o objetivo não é o mesmo na vida real, ela fica imaginando, pega uma corda e faz de conta que essa corda é a mangueira de um caminhão de bombeiro e assim ela é o bombeiro. Nesse processo ela substitui objetos, cria, imagina situações e personagens.

O espaço que a criança brinca torna-se um mundo ao mesmo tempo imaginário e real, assim esse espaço dá oportunidade para ela se desenvolver e o recurso dos brinquedos enriquecem o ambiente infantil. O professor utilizando o brincar como meio de ensinar contribui tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem da criança. Para Kishimoto (1994, p. 19):

O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo. Entretanto, o desequilíbrio provoca duas situações: não há mais ensino, há apenas jogos, quando a função lúdica predomina ou, o contrário, quando a função educativa elimina o hedonismo, resta apenas o ensino.

Por isso, o professor deve saber que os brinquedos podem ajudar no aprendizado das crianças, ele não deve ser usado para ocupar as crianças, preenchendo o tempo de aula. Ele deve estar no planejamento e deve também, ser escolhido de acordo com o que o professor quer explorar naquele dia, mas também não deve simplesmente espalhar os brinquedos no chão e a criança que escolhe o que quer brincar. O professor deve organizar o espaço e escolher os materiais e ir orientando as crianças nas brincadeiras.

Dessa forma, o brincar aprendendo

se apresenta dentre as formas

de brincar, visto que toda criança é curiosa, isso é natural no decorrer de seu desenvolvimento, por isso essa curiosidade deve ser estimulada e o professor deve estar atento para o fato de que ao brincar a criança também aprende.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração desta pesquisa foi possível perceber que a ludicidade por meio das brincadeiras e os jogos são importantes recursos para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, uma vez que, desperta o interesse das crianças.

Cabe aos pais e professores criarem ambientes motivadores e repensarem suas atuações, propiciando momentos para que os alunos se interessem e se esforcem a aprender.

A evolução das brincadeiras e jogos varia de criança para criança dependendo do contexto físico e social que está inserida. À medida que se desenvolve, a criança se utiliza do simbolismo e do faz-de-conta, onde representa e cria situações modificando objetos e falas. Nessa fase, a criança faz muitas representações de seu mundo e realidade em que vive.

O jogo surge num grau mais elevado de desenvolvimento. Neste momento a criança cria, obedece, cobra e impõe regras, estes jogos podem ocorrer de forma apenas lúdica, onde já está implícito o desenvolver, ou de forma mais dirigida, onde o professor os elabora como estratégia de ensino.

O papel do educador é fundamental na observação, e orientação das brincadeiras e jogos. A criança ao explorar tais situações, além de fornecer informações de sua vida, demonstrando sentimentos e aliviando angústias, necessita de um importante mediador e orientador para um significativo desenvolvimento dos jogos.

Vê-se que a regra também ocorre na brincadeira, uma vez que, a criança representa padrões sociais, ela cria algumas regras, um exemplo seria o fato de a boneca necessitar ser a filha. Neste momento a criança cria padrões de conduta para este brinquedo e o mesmo ocorre com outros casos.

Ao se pensar em brincadeiras e jogos, muito se tem a pesquisar,

vários autores colocam diversas situações sobre o tema o que nos leva a pensar e repensar a prática educativa em prol de um sadio desenvolvimento de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo:

Cortez, 1994, 2003.

MACEDO, Lino. PETTY, Ana. PASSOS, Norimar. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Ed. Artemed, 2005.

ORLICK, T. Vencendo a competição. São Paulo: Círculo do Livro, 1989

PIAGET, J. Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: Introdução/vol.1/Se-

cretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998.

VYGOTSKY , L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARINA TAVARES DA SILVA RODRIGUES

RESUMO:

Este trabalho é fruto da preocupação de professores que atuam na educação infantil, que se questionam a cada dia de como melhorar o desempenho dos alunos na prática da leitura e da escrita. Seu objetivo é discutir a construção do imaginário infantil pelo ato de contar histórias, bem como o desenvolvimento da criança em diversos aspectos, psicológico, social, cultural e intelectual. O gênero oral, ou narrativa da história, é o método que é analisado como propulsor de outras competências no ambiente escolar, pois traz um conjunto de referências que podem contribuir para os pais, alunos e a escola. Porque, antes de contar uma história, a história deve ser catalogada de acordo com a idade, ano do aluno, e o contador deve relê inúmeras vezes para convencer o público de que está contando um fato puro ao contar a história. Os métodos utilizados são a pesquisa bibliográfica e a vivencia em sala de aula, depois de investigar o que é oral e o que é literatura infantil, uma análise abrangente da conexão entre contar histórias e prática de leitura. Cita-se a prática das memórias de Machado (2004) e Coelho (1998), sintetiza-se a importância da narrativa e consequentemente descreve, as leituras de textos literários.

Palavras-chave: Educação infantil; contação de histórias; textos literários.

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, as histórias que ouvimos ficaram gravadas em nossa memória em certa medida, por causa dos personagens, suas atitudes, gestos heroicos, beleza, pureza, sinceridade entre outras. Nos lembramos dessas histórias e de quem as contou, isso marca a nossa trajetória de vida.

Por muitos anos, antes que as palavras surgissem, valores e crenças, conhecimento e motivação, tudo era difundido oralmente. Hoje, a literatura se tornou assunto de sala de aula, histórias, lendas, fabulas, contos todos esses e outros gêneros fazem parte da nossa literatura.

Portanto, trazer esse conhecimento para a sala de aula, especialmente para os alunos da educação infantil, pode ajuda-los a aprender, porque eles não são apenas ouvintes, mas também participantes ativos no processo de ensino aprendizagem individual e coletivo, e terá um impacto positivo em sua inteligência e desenvolvimento social.

Dessa forma, este trabalho ajuda a dar continuidade a esse tipo de divulgação literária, para que o ato de contar histórias não desapareça com o tempo, pois com o avanço da globalização e da tecnologia da informação, tem aparecido em segundo

plano, sendo que com o desenvolvimento da arte visual dentro e fora dos muros da escola, passa-se a ideia de que só se acredita no que se vê. Portanto, Machado (2004, p.27) enfatiza:

O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens internas que revela para quem estuda ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiências. (MACHADO, 2004, p. 27).

Desta forma, contar histórias traz uma variedade de possibilidades para a sala de aula. O aluno se vê como sujeito ativo de um processo e do mundo, o processo e o mundo começam na imaginação ou na realidade, dependendo do ponto de vista histórico, e, portanto, torna-se uma continuação desta prática.

Além disso, a narração de histórias pode ser uma forma de apoio pedagógico para professores e pais, que podem usar a prática de contar histórias para estimular a escrita e a leitura dos alunos, pois muitos professores questionam a falta de métodos de ensino em sala de aula.

No processo de ouvir alguém contando uma história, uma imagem surreal é criada, pode influenciar positivamente os alunos na sala de aula e melhorar problemas, como: comportamento, atenção, motivação, por meio das ações atitudes0 das personagens. Para isso, o professor/contador precisa entender seu cliente, desta forma poderá escolher cada história que fará parte do conjunto na vida de cada aluno, porque pode ser uma atividade continua se bem-feita.

A justificativa para esta pesquisa é fornecer dados sobre a importância da narrativa na formação do imaginário infantil e a necessidade de pais, professores e outras pessoas que trabalham com crianças perceberem a importância da literatura, que está relacionada ao processo de aquisição da leitura que de maneira adequada pode trazer benefícios incomensuráveis a sua formação psicológica e moral.

Diz-se que um grande problema das escolas brasileiras é ignorar completamente a língua que as crianças adquiriram e trouxeram para a escola, ou seja, sua língua materna. Portanto, a maioria deles é trazida para a escola para alfabetização de acordo com as normas e padrões da língua padrão, o que acabará prejudicando a velocidade e a compreensão de cada aluno no aprendizado.

Por este motivo, professores e familiares precisam cooperar para despertar o interesse dos alunos pelo estudo da arte de contar histórias e se tornar um intermediário para que os alunos adquiram e estimulem a leitura. Para orientar esta pesquisa, foram formuladas as seguintes questões: que tipo de contribuição o comportamento de contar histórias pode proporcionar para a construção do imaginário infantil e o desenvolvimento da psicologia, sociedade, cultura e inteligência infantil?

Diante desta questão, é necessário buscar respostas para as seguintes questões norteadoras: o ato de contar e ouvir histórias pode estimular o desenvolvimento da capacidade de leitura de crianças da educação infantil, préescola e de outras competências e habilidades estabelecidas

para este nível de ensino? Por meio da arte de contar histórias, você pode aprender inúmeras ações, ajuda o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças na educação infantil? A família também ajuda a cultivar o interesse das crianças pela leitura?

A partir dessas questões, foram elencados os seguintes objetivos gerais para este estudo: analisar a construção de comportamentos de contação de histórias no imaginário infantil, bem como seu desenvolvimento psicológico, social, cultural e intelectual, além dos específicos como: investigar a narração a escuta de histórias como estratégias de ensino colaborativo no processo de educação incentivando a leitura na educação infantil, verificar até que ponto a arte de contar histórias ajuda a aprender inúmeras ações que ajudam no desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças; discutir como as famílias podem ajudar a cultivar o interesse das crianças pela leitura.

Acredita-se que além da contação de histórias, as crianças também podem ter outras práticas e oportunidades para que se deem conta de que são participantes do seu próprio processo de ensino. Por isso, com esse conhecimento prévio, o professor deve se organizar e escolher seus próprios objetivos, pois é importante ser um agente de leitura em seu trabalho, em primeiro lugar, ele deve se tornar um leitor, porque o leitor faz comentários e fala com emoção e paixão sobre sua leitura.

Portanto, é necessária a consciência pessoal dos educadores sobre o ato de lê, não porque você tem que trabalhar com a leitura, mas ler por prazer, porque é importante para sua vida pessoal, social e cultural, mas também para aqueles que estão sob sua responsabilidade, pois o professor sempre vai ser o espelho para seus alunos.

Diante disso, observamos que os teóricos que apoiam esta pesquisa sempre comparam a leitura a algo essencial para a sobrevivência humana. Machado (2002) compara a leitura a um prato de comida, não que deva ser empurrada goela abaixo, mas que seja saboreada, escolhida, diversificada; Ziraldo (1988) faz a comparação com o ar que respiramos e por essa ótica, não podemos deixar de nos alimentar e muito menos de respirarmos esse conhecimento explícito nos livros, porque na realidade, a qualquer momento, enfrentamos a leitura de uma forma que é desafiadora para todos, e a leitura nos dá o subsídio mais importante para que possamos viver com o mínimo de dignidade.

A fim de explorar a construção da imaginação infantil e o desenvolvimento da psicologia, sociedade, cultura e inteligência infantil por meio da narrativa, a estrutura desta pesquisa é a seguinte: a discussão da pesquisa fornecendo pequenos diálogos sobre o ato de contar histórias, ouvir e escutar histórias. Em seguida, falaremos sobre o papel da literatura infantil no desenvolvimento da imaginação das crianças, objetivos gerais e específicos, métodos e procedimentos, e por fim a discussão que norteia o trabalho, bem como as considerações finais.

2. DESENVOLVIMENTO

Contar histórias é tão importante

quanto ouvir, mas para isso você precisa estar aberto a novas descobertas ou redescobertas, isso exige que o contador faça mais, porque ele deve contar a história como se estivesse contando um fato verídico, para que o ouvinte possa interagir com o que está sendo narrado e comece a acreditar nas palavras. Na verdade, é uma via de mão dupla, uma complementa a outra. De acordo com o espaço da narrativa e o público presente, o contador precisa entender o que vai dizer, quem vai falar, de que forma e finalidade, como aliança climática de quem espera e escuta.

Por meio da contação de histórias, você pode iniciar um processo que permite as crianças vivenciarem suas próprias dificuldades com mais segurança, onde podem criar um mundo cheio de charme, suspense, surpresas e emoções, os personagens ganham vida, o enredo pode mudar de acordo com a realidade do narrador e do público.

Por isso, a contação de histórias também é uma boa aliada para a prática da leitura em sala de aula, pois pode despertar o interesse de professores e alunos, permitindo que participem de um novo tema, no qual a diversão, a conspiração, a fantasia e a trama podem estimular os alunos a irem mais longe, desenvolvendo esta prática, cada vez melhor. Para Coelho:

A história é um alimento da imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral. Sabemos que o leite é um alimento indispensável ao crescimento sadio. No entanto, se oferecermos ao lactante leite deteriorado ou em quantidade excessiva, poderão ocorrer vômitos, diarreia e prejuízo à saúde. Feijão é excelente fonte de ferro, mas nem por isso iremos dar feijão a um bebe, pois fará mal a ele. Esperamos que cresça e seu organismo possa assimilar o alimento. A história também é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança e por um sistema muito mais delicado e especial. (COELHO, 1998, p. 14).

Diante desse exposto, os professores devem saber quem os ouvirá ao contar histórias para que possam escolher criteriosamente os materiais de leitura para atingir seus objetivos e alcançar resultados positivos, porque, apesar desde o início não foi centrado na criança, mas no adulto, e a literatura tornou-se um conteúdo indispensável nos cursos de leitura em todo o muno. Segundo Coelho (1991, p.99):

Já no século XVI, surge uma nova concepção da família, a criança teria um valor social. A família burguesa viu a necessidade de ensinar boas maneiras as crianças, utilizando a Literatura como manuais educativos a serem seguidos. Assim, a criança era considerada um ser de menor importância com sua educação direcionadas às questões religiosas e a modelos de comportamento repassadas nos mosteiros, escolas da época. (COELHO,1991, p. 99).

Em suma, não existia ou não se via literatura para crianças no século 16, o que existia era o incitamento da imaginação, ou seja, as fantasias que existiam nas narrativas populares, que eram passadas de geração em geração através da narração oral das pessoas.

Nesse sentido, a partir da expressão oral, a informação precisava ser re-

gistrada, traduzida e lida. Porque nessa época quem tinha acesso aos documentos e ao conhecimento, era quem dominava a leitura e a escrita e, portanto, excluía aqueles que não tinham essa habilidade.

A literatura infantil, percorrendo toda a sua trajetória de desenvolvimento e atingindo o nosso imaginário, é um fator necessário para que possamos criar o prazer da leitura. Hoje, apesar da utilização das tecnologias e recursos literários como suporte ao ensino da língua materna, esse prazer vem diminuindo, por isso esses mecanismos são necessários para criar e expandir seu uso, é possível estabelecer metodologias que contribuam para novas práticas em sala de aula.

Portanto, é necessário reexaminar a relação entre o professor e a obra literária, o aluno e a leitura, pois a escola, por ser uma instituição de ensino, promove incentivos que promovam relações familiares-escola-leitura saudáveis. Esse fato destaca a importância da leitura, uma tarefa complexa que requer o esforço de todos os profissionais envolvidos a orientar as crianças nesse processo, ne não houver incentivo, esta criança não irar se interessar pelo hábito da leitura de histórias. Segundo Machado,

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento de espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo deve ter a sua disposição e boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio de comida pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo. (MACHADO, 2002, p. 15).

Portanto, o processo de aquisição da leitura é e deve ser entendido como um processo natural e importante, que garante a cidadania de todos. Na verdade, a autora exemplifica que a leitura é estimulante, e o interesse deve ser pessoal, pois a primeira impressão é marcante.

Se o professor responsável pela sala de aula considerar a leitura uma obrigação do aluno, este entenderá que isso só o deterá, resultando em um afastamento quase irreversível da leitura. O leitor deve chegar á conclusão e vivenciar o sentimento trazido pelo texto, mas a leitura precisa ser apresentada como algo essencial a ele, assim como um alimento, pois neste caso ele pode escolher o prato que quiser começar, pois as opções de leitura são infinitas.

A leitura a partir desse entendimento não existe apenas dentro da escola, mas também faz parte do cotidiano, é uma forma de descoberta pessoal, quase ninguém o fará da mesma forma. Um texto lido por várias pessoas ou mesmo em ambientes distintos pode produzir múltiplas interpretações porque é com base na estrutura de vida e no ambiente social em que o leitor se encontra.

Por isso, é compreensível que seja lícito proporcionar histórias ás crianças, despertando o imaginário, fazendo assim a mais infinita e profunda relação entre elas. Expressividade e sentimento marcam hoje e para sempre este tipo de memórias carregadas de emoções e tudo o que pode sugerir uma espécie de liberdade interessante, pois nesta fase da vida a essência mais importante está relacionada com os jogos, os sonhos e a felicidade, a experiência da infância possível. No en-

tanto, reduzir a distância entre as crianças e os livros ainda é uma tarefa difícil, pois os alunos estão cercados de tecnologia: televisão, videogame e agora as redes sociais desempenham um papel importante em seu desenvolvimento cultural.

No entanto, o apelo dessa vida moderna estimula de alguma forma a leitura e é utilizado pelos professores para aproximar os alunos das obras literárias, que, se usados e apresentados aos alunos da educação infantil de forma correta, podem se tornar poderosos aliados da escola. Para dar a todos a chance de pensar e refletir suas atitudes e emoções, pois os textos literários são cheios de fantasia e têm características necessárias e indispensáveis para fazer esse processo na sua vida normal. Desta forma, o educador precisa estimular os alunos a fazerem a leitura obrigatória de forma prazerosa, estimulando a observação das crianças, uma forma de leitura que pode processar livros, contar e ouvir histórias e se tornar o próximo exemplo de seu trabalho que será narrado em livros de outros autores, admirado por seu professor como exemplo.

As crianças estão iniciando seu processo de desenvolvimento e encontram referências em tudo, daí a importância dos professores como leitores e contadores de histórias. Eles serão a motivação para essas crianças, assim como fez com Machado. Machado conhecia a profissão do pai na época, mas aproveitou para lhe contar histórias sempre que possível, o que o deixava muito feliz.

[...] foi até a estante, pegou um livro grandalhão, sentou-se numa poltrona e me mostrou. Lá estava várias figuras dos dois, em preto e branco. - Outra hora eu te conto, agora vá brincar... mas eu sabia que depois ia ter histórias. E isso já me deixava feliz. Não recordo bem o que pensei. Posso ter me distraído com outras coisas. Posso ter lembrado a cantiga de roda que dizia “Fui na Espanha/Buscar o meu chapéu/Azul e Branco/Da cor daquele céu...Afinal, era lá que eu iria quando chegasse a hora de ouvir história prometida. Não sei, há coisa que a memória da gente não guarda. Mas nunca vou esquecer as aventuras de Dom Quixote que meu pai foi me contando aos poucos, com suas próprias palavras, enquanto me mostrava as ilustrações. (MACHADO, 2002, pp. 7-9).

Este relato de memória pode lançar luz sobre os problemas que constituem o mundo infantil das crianças privilegiadas. Suas obras literárias próximas não só servem como modelos, mas o mais importante, elas sabem como se divulgar e se dedicar a formação dos filhos, sem desconsiderar as oportunidades emocionais vividas pelas crianças.

Dessa forma, a narração de histórias deve ser enriquecida pela experiência que se estabelece entre o narrador, a história e a criança. Deve ser uma possibilidade em um momento confortável, não só pode ser simples de contar, mas também pode atrair pessoas através do mundo mágico da narrativa, inspirar fantasia e atender ás expectativas do ouvinte atento para a relação vivida pela criança.

Por isso, permite o surgimento de emoções, revelando lugar, tempo, existência e comportamento de acordo com a narrativa, isso se soma a qualquer conhecimento didático sobre a compreensão do mundo, repleto de elementos atrativos de

um processo agradável como diz. No entanto, vale lembrar a crescente demanda por contação de histórias, pois essa abordagem perdeu suas dimensões e, portanto, sua diversão devido ás ferramentas técnicas contemporâneas já mencionadas.

Estar exposto a narrativa desde cedo é essencial para a formação de leitores de textos literários, pois as crianças devem ter oportunidades de leitura literária para que possam não só saber, mas também sentir o entusiasmo e comece a expressar o seu gosto pela leitura. A partir das referências que possuem, devem promover o contato das crianças com a leitura de textos literários, de certa forma, sentem a liberdade de explorar o universo, sem que seja algo forçado ou obrigatório.

Para leitores e ouvintes, a leitura pode proporcionar muitas coisas além da diversão da história, bem como o contato com o desconhecido, outros ambientes, outros tempos e relacionamentos, tornam os personagens fictício em personagens atraentes, que fazem os leitores e ouvintes a embarcarem nesse jogo atrativo.

É importante ressaltar que essa postura deve ser sempre adotada, seja na hora de assistir a um filme ou diante de uma peça, respeitando a aceitação estética da literatura e da arte infantil. Outro aspecto que deve ser considerado sobre a narrativa é o tema que tem que ser escolhido de acordo com a idade da criança e o estágio de desenvolvimento, a fim de alcançar ativamente a proximidade e relacionamento com ela.

O que mais exige dos contadores de histórias é o uso de texto nas áreas acima mencionadas. Além dos livros, existem outros suportes narrativos, como textos de imagens e filmes, que também auxiliam no processo de formação dos leitores de textos literários. A história sem palavras se destaca pela vivência do olhar, ela explica, transforma a visão em criação verbal e estimulante, e constrói um mundo que se move com inteligência pelas crianças fornecido pela narrativa verbal.

Como diz Abramovich (2006, p. 3): “é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotado de todo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais”.

Promover e estimular a participação das famílias nas ações escolares, permitindo que pais e alunos interajam em um ambiente familiar, amigável e estressante, é uma discussão que ajuda a uma abordagem mais ampla. Portanto, o gênero de contar histórias fornece aos alunos a oportunidade de descobrir o significado em leituras e contagens diferentes e por meio de diferentes níveis de compreensão narrativa, níveis infinitos, sons e vocabulário. Para que esse tipo de prática realmente aconteça, é necessário reservar um tempo, pois é um elemento essencial de todo conhecimento, cada aluno está em seu tempo e provavelmente alcançará o resultado, pois é uma forma de ler que funciona e, portanto, de escrever. Como disseram os filósofos, existem infinitas possibilidades para lidar com gêneros textuais.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não teve a intenção

de classificar o gênero narrativo em uma categoria, mas mostrar trabalhos com gêneros textuais e o ensino da leitura, o pensamento e as reflexões que se propõem para aplica-los á educação. O objetivo é inseri-los na prática educativa, que de forma consciente e eficaz seja utilizada como motivação para outras práticas pedagógicas no ambiente escolar, ajudando professores e alunos a se livrarem da autoindulgência muitas vezes imposta.

A busca por novos métodos é sempre motivo de encontro e desacordo entre educadores. Portanto, acredito que este trabalho atingiu seu objetivo: discutir comportamentos de contação de histórias para construir a imaginação infantil e desenvolver o desenvolvimento psicológico, social, cultural e intelectual das crianças.

Investigou-se o comportamento de ouvir e contar histórias no processo de incentivo à leitura na educação infantil como estratégia de ensino colaborativo e outras competências e habilidades identificadas para este nível de ensino, além de verificar em que medida a arte de contar histórias contribui para a aprendizagem de inúmeras ações úteis para o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças.

Por fim, ele discutiu como a família também pode ajudar a cultivar o interesse das crianças pela leitura e a importância da leitura para a vida das crianças. Portanto, pode-se inferir que a educação é um trabalho comum, que ocorre na interação criada no ambiente pré-estabelecido entre os pares. Família, escola e sociedade podem proporcionar ás crianças um futuro melhor, se trabalharem juntas, seus filhos se tornarão uma continuação da vida nesta sociedade que vive em harmonia, em paz, respeitando mutuamente as diferenças universais.

Enfim, contar histórias reacende as chamas em nossos corações, andar no caminho certo, olhar para trás, também tem as suas vantagens, porque somos seres históricos, vindos de certas origens sociais, podemos agora construir a nossa própria história e reconstruir a história de outras pessoas, formando assim um leitor competente e estabelece-se um gosto literário único e próprio.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosura e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2006.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise-didática. 5ª ed.

São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura Infantil - juvenil. 1ª ed. São Paulo: Ática,1991.

MACHADO, Ana Maria. Como e por que ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

MACHADO, Ana Maria. Textura: sobre leitura e escritos. RJ. Nova Fronteira, 2002.

A DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARISA ROSA SOUZA

RESUMO

Este trabalho trata do fenômeno conhecido como bullying, expressão de língua inglesa utilizada para denotar a agressividade recorrente em atitudes tomadas por uma ou mais pessoas com o objetivo de causar dor, humilhação, sofrimento e angústia a outra pessoa. Para tanto, apresenta um estudo sobre o fenômeno bullying em ambiente escolar por meio de uma investigação sobre a existência desta violência na educação infantil, além de evidenciar as condições em que o bullying ocorre, buscando ainda entender o silêncio dos profissionais da educação acerca dessa problemática. Discorre sobre o tema baseado em uma pesquisa exploratória em parte da bibliografia disponível sobre bullying. O bullying é um termo inglês que exprime atitudes agressivas entre iguais, que acontece de forma repetida e sem um motivo que o justifique. Um fenômeno que sempre ocorreu nas escolas, mas que ganhou relevância devido a sua correlação com eventos trágicos. Conclui que o bullying na infância pode acarretar transtornos de personalidade e desencadear graves problemas no desenvolvimento psicossocial das crianças, como transtornos emocionais, desordens psicológicas e depressão, entre outros, transformando-as, na fase adulta, em pessoas com dificuldades em adequar as suas ações e reações. Portanto, acrescenta-se que os professores, as escolas, as famílias e a sociedade devem dar a devida importância às atitudes, às expressões e ao comportamento que configuram o aluno enquanto sujeito sócio-histórico-social, buscando a observação como aliada na intervenção nos comportamentos erráticos das crianças nesta fase educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying, Docência, Educação Infantil e Violência escolar.

ABSTRACT

This work deals with the phenomenon known as bullying, an English-language expression used to denote recurrent aggression in attitudes taken by one or more people with the aim of causing pain, humiliation, suffering and distress to another person. In order to do so, it presents a study about the bullying phenomenon in the school environment through an investigation about the existence of this violence in the children's education, besides evidencing the conditions in which the bullying occurs, seeking also to understand the silence of the professionals of the education about this problematic . It discusses the topic based on an exploratory research in part of the available literature on bullying. Bullying is an English term that expresses aggressive attitudes among equals, which happens repeatedly and without a motive to justify it. A phenomenon

that has always occurred in schools, but that has gained relevance due to its correlation with tragic events. It concludes that childhood bullying can lead to personality disorders and lead to serious problems in the psychosocial development of children, such as emotional disorders, psychological disorders and depression, among others, transforming them into adults in people with difficulties in adjusting their actions And reactions. Therefore, it should be added that teachers, schools, families and society should give due importance to the attitudes, expressions and behavior that shape the student as a socio-historical-social subject, seeking observation as an ally in intervention in Children's erratic behaviors at this educational stage.

KEYWORDS: Bullying, Teaching, Early Childhood Education and School Violence.

INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios da humanidade no século XXI é o combate à violência existente no mundo. A todo o momento, a atual organização socioeconômica condiciona os sujeitos a disputarem posições hierárquicas em relação ao seu próximo.

Neste contexto, o bullying, objeto de estudo deste trabalho, não é um fenômeno incomum e isolado, posto que se faça presente em qualquer situação onde ocorram relações interpessoais, estando presente no dia a dia do indivíduo desde o início de seus relacionamentos interacionais. Além disso, o bullying vem se mostrando um tipo de violência que está ganhando formas diversas, dentro e fora das instituições de ensino privadas ou públicas.

Nesta pesquisa foram encontradas diversas maneiras de compreender o significado da palavra bullying, Fante (2005, p. 28), por exemplo, indica que “Bully, enquanto nome é traduzido como „valentão, „tirano, e como verbo „brutalizar,

„tiranizar, „amedrontar”.

Assim, buscou-se, através desta pesquisa, verificar como o fenômeno bullying se manifesta na educação infantil e ainda compreender como os profissionais da educação, os pais, a comunidade escolar e a sociedade agem diante de situações de bullying, que permeiam as escolas de todo o mundo. Deste modo, procurou-se discutir e diagnosticar essas práticas de violência que afetam a criança psicologicamente e fisicamente já na educação infantil, fase que rege a criança como ser social. Concomitantemente, tentou-se identificar as práticas de intervenção pedagógicas no combate ao bullying nas escolas.

Este estudo justifica-se por tratar-se de um suporte teórico tanto para profissionais da educação como para os pais e estudantes de Pedagogia, principalmente por ser um assunto que carece de estudos mais aprofundados aqui no Brasil, visto que a maioria das pesquisas não traz dados suficientes sobre os préescolares. Grande parte dos profissionais de educação que se encontra nas salas de aula atualmente e estudantes dos cursos de formação de professor ainda não conhece o fenômeno bullying. Outros profissionais, por sua vez, não admitem a ocorrência dessa prática ou as minimiza, tratando-

-o como uma simples brincadeira ou até acreditando que essas situações servem para fortalecer a criança ou adolescente. Essas atitudes, aliadas à desinformação dos pais aumentam o perigo das condutas agressivas entre os alunos. Assim, a prática do bullying atinge as crianças de faixas etárias mais baixas em escolas de todo o mundo. Esse é um problema ainda maior porque, na educação infantil, essas mesmas atitudes agressivas quase nunca são vistas com seriedade por educadores e pais e porque são raros pesquisadores que buscam trabalhar neste âmbito.

Com tudo isso, numa tentativa de começar a mudar essa realidade torna-se necessário pensar: Como o bullying se manifesta entre crianças da educação infantil? E quais são os tipos mais comuns?

Acreditamos que a sociedade em geral e, principalmente, os educadores devem tomar consciência da violência implícita que acontece dentro da escola, um lugar onde a convivência pacífica e o respeito às diferenças deveriam ser o seu lema. Assim, temos como objetivos do nosso estudo: Informar a educadores e pais acerca deste problema para que estes possam buscar meios de combater esta prática, a fim de melhorar as relações sociais e consequentemente o desenvolvimento cognitivo de seus alunos e filhos dentro da escola. Consideramos ainda relevante: - Identificar como o bullying se manifesta entre as crianças da educação infantil. - Identificar possíveis causas, consequências e formas de prevenção. Tudo que foi feito no intuito de alcançarmos os objetivos do nosso estudo monográfico.

Espera-se, portanto, que este trabalho possa contribuir para uma maior compreensão do assunto abordado, e que ainda auxilie os leitores desta pesquisa a pensar em alternativas para combater essa realidade violenta, que se multiplica diariamente dentro das escolas e por trás das grades escolares.

Conclui-se que, ao investigar o fenômeno bullying, alcançam-se os objetivos propostos e possibilita-se visualizar de forma holística a realidade que rege a educação, os docentes, as escolas, as vítimas e os agressores dessa realidade social.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DO FENÔMENO BULLYING

Historicamente, os estudos sobre o bullying tiveram início na Suécia, na década de 70 e na Noruega na década de 80. Aos poucos, vem se intensificando nas escolas dos mais diversos países. A maioria dos brasileiros desconhece o termo bullying, sua gravidade e abrangência. Conforme Silva (2010, p. 111):

O bullying é um fenômeno tão antigo quanto à própria instituição denominada escola. No entanto, o tema só passou a ser objeto de estudo cientifico no início dos anos 70. Tudo começou na Suécia, onde grande parte da sociedade demonstrou preocupação com a violência entre estudantes e suas consequências no âmbito escolar. Em pouco tempo, a mesma onda de interesse contagiou todos os demais países escandinavos.

Entretanto, na Noruega o bullying foi durante muitos anos motivo de apreensão entre pais e/ professores, que se utilizavam dos meios de comunicação

para expressar seus temores e angústias sobre os acontecimentos. Mesmo assim as autoridades educacionais daquele país não se pronunciavam de forma oficial e efetiva diante dos casos ocorridos no ambiente escolar.

No final de 1982, um acontecimento dramático no norte da Noruega chamou a atenção da população daquele país, pois jornais noticiavam a morte de três crianças com idade entre dez e quatorze anos, que haviam cometido suicídio por terem sido submetidos pelos seus colegas de escola a situações de maus-tratos, reescrevendo assim a história do bullying na Noruega.

Diante deste acontecimento, começou uma mobilização nacional, onde o Ministério da Educação da Noruega realizou, em 1983, uma campanha em larga escala, visando ao combate efetivo do bullying escolar. Sabe-se que o fenômeno bullying já existe no mundo e nas escolas muito antes da nossa própria existência no ambiente escolar (FANTE, 2005).

A violência já acontecia da mesma maneira, com agressões e deboches, entre outros, no entanto, não se tinha um nome predeterminado para tal ato. Este não é um fenômeno recente, porém, no nosso país só nos últimos anos é que se começou a ter uma visibilidade maior sobre o assunto, uma vez que vários estudos sobre a matéria foram publicados e então surgiram pesquisadores para investigar mais a fundo este tema nas escolas.

Ainda hoje, há pouca literatura sobre o assunto e os autores ainda recentemente publicaram suas investigações e experiências com relatos vividos nas escolas. Depois disso, países como Portugal, Espanha, Canadá e Estados Unidos aderiram à campanha anti-bullying com influência positiva da Noruega.

Silva (2010), ao descrever um breve histórico sobre o bullying, relatou que Dan Olweus, professor de uma universidade de Bergen na Noruega foi quem relatou as primeiras investigações para diferenciar o bullying de outras interpretações de atos violentos. A autora relatou ainda que Olweus pode ser considerado o “Pai” do fenômeno bullying, pois foi o responsável pelas primeiras pesquisas realizadas nos anos 70 em escolas, onde utilizou como procedimento o uso de questionários que verificavam as características e a extensão do fenômeno.

Segundo Silva (2010), Dan Olweus pesquisou ainda como eram as intervenções que as unidades de ensino estavam adotando. Portanto, através desses estudos e pesquisas realizadas por Olweus, é que foram adaptados estudos sobre o bullying em outros países, inclusive no Brasil, que apesar de não ter muitos estudos referentes a este assunto, realizou, no Rio de Janeiro/RJ, uma investigação nas escolas baseados nos trabalhos de Olweus. Neste estudo, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescente (ABRAPIA), apontou que no Brasil o bullying acontece com maior frequência dentro das salas de aula, diferente de outros países, onde predomina o bullying no horário do recreio e fora da sala de aula.

No Brasil, as pesquisas são recentes, já que apenas a partir do ano de 2000 vem sendo investigado o bullying nas escolas. (FANTE, 2005) relata que essas pes-

quisas não são mais avançadas, pois em nosso país, ainda não se tem uma visão mais clara do fenômeno, portanto não há um patrocínio ou incentivo para que as pesquisas avancem. Contudo não se tem verba suficiente para realização dos estudos, sendo a maioria das pesquisas realizadas por doações e verbas dos próprios pesquisadores. Há poucos anos que a mídia vem fazendo campanhas antibullying e alertando as pessoas sobre a violência que vem acontecendo com maior intensidade dentro das instituições de ensino.

2. BULLYING E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao se falar em bullying entre crianças de 4 e 5 anos é preciso ter muito cuidado e inicialmente, discernir o que é próprio da criança dessa faixa etária do que está fora dos padrões que são esperados pelas mesmas.

De acordo com os estágios de Piaget (1982), crianças de quatro e cinco anos estão na fase pré-operatória. Porém, nesta idade, ela já começa a "abandonar" o egocentrismo e começa a socializar-se, mostrando também maior consistência em seus sentimentos em relação a objetos e pessoas, ou seja, no gostar ou no não gostar.

Nesse período aparecem os conflitos e podem-se identificar alguns comportamentos de discriminação, provocações ou mesmo a adoção de outros comportamentos agressivos que são praticados, por exemplo, de forma repetida e com o mesmo alvo.

Uma pesquisa feita em uma escola de Servilha (Espanha) com crianças de 4 a 6 anos comprovou a existência do bullying na educação infantil, o que muitos pesquisadores defendem assim como Ortega e Manks (2005) e Fante (2008), que se mostra preocupada com o envolvimento dessas crianças de tão pouca idade e as evidências de prejuízos sofridos pelas mesmas. Porém, algumas características diferenciam esta pesquisa realizada por Ortega e Manks (2005) das demais feitas com crianças maiores e adolescentes, a exemplo dos tipos de agressões utilizadas pelas crianças de educação infantil que possuem na grande maioria a forma direta. Ainda referindo-nos a essa pesquisa foi destacado que os agressores são sempre os mais rejeitados e as vítimas, por sua vez, não aparecem como as crianças mais fracas, contrastando mais uma vez com as pesquisas geralmente realizadas. Esta pesquisa foi baseada em outra, feita pela própria Manks no Reino Unido, repetindo seus resultados.

E de acordo com Ortega e Manks (2005, p. 453) "Estas diferencias se relacionan com la instable naturaleza del proceso de agresion / victimización, durante los años preescolares". E dizem ainda que:

Es possible que la más poderosa razón de la escasez de envestigación relativa a estos años sobre el fenómeno bullying sea de caracter metodológico, ya que hasta el momento los instrumentos exploratórios más comunes han sido los que requieren <>. Sin embargo, la edad, o factor psicoevolutivo, Es, a su vez, uma importante variable em estos estúdios, lo que aconseja no descuidar su investigación em años preescolares.(Ortega y Manks, 2005, p. 453).

Essa colocação de Ortega e Manks (2005) é, talvez, a mais cabível em relação à falta de trabalhos neste âmbito, visto que é de grande importância, principalmente, por se tratar dos primeiros anos escolares e em alguns casos, do início das condutas agressivas.

As pesquisas em escolas sobre o bullying são feitas na grande maioria em escolas de séries iniciais e ensino fundamental, os resultados mostram o número cada vez maior de crianças e jovens envolvidos com esse fenômeno, um exemplo é a pesquisa feita pelo CEMEOBES em 2007, mostrou que a média de envolvimento entre alunos de escolas brasileiras era de 45% acima dos índices mundiais (Fante e Pedra, 2008, p. 51). Mas, onde se origina essas agressões? Será que elas só começam a existir quando a criança chega a esta fase? Com certeza elas não aparecem do nada, estas práticas acontecem bem antes, muitas vezes antes das crianças chegarem à escola, dentro de suas famílias. Talvez, não sejam percebidas ou não tenha sido dada a devida atenção.

Segundo a psicologia comportamental os comportamentos agressivos podem ser percebidos desde os primeiros anos de vida das crianças. Estes comportamentos nem sempre são negativos, alguns psicólogos consideram normal, uma forma de defesa desenvolvida pela criança.

Para Zaguri (2004, p.104), a agressão infantil é compreendida como um "desconhecimento das regras sociais". Porém, o que pontuamos é o tipo de agressividade que foge da perspectiva adaptativa natural da criança e mesmo que ainda no início das relações sociais das crianças muito cuidado deve ser tomado e intervenções devem ser feitas pelos adultos responsáveis por estas.

E isso deve acontecer mesmo muito cedo como nos mostram Fante e Pedra:

> Entre os 2 e os 3 anos, as crianças precisam ter alguém que intervenha a fim de conter adequadamente o impulso e a ânsia que o provoca. Caso isso não aconteça, esse tipo de comportamento passa a fazer parte do seu repertório comportamental. Uma vez adotado esse comportamento, muitas crianças passam a desempenhá-lo em suas relações sociais, através de atitudes intimidatórias, abusivas e agressivas, como forma de manipular e conseguir seus intentos. (Fante e Pedra, 2008, p. 99)

As condutas agressivas são aprendidas pelas crianças por meio da observação e imitação de outras pessoas e é evidente que existem atitudes e condutas agressivas que acontecem nas classes de educação infantil, assim como nas demais, que não são de forma espontânea, como uma simples reação. Sendo interessante ser estudado até que ponto uma criança da educação infantil tem a intencionalidade em suas atitudes por exemplo.

De acordo com Constantiti (2004, p. 69/70) "É essa falta de respostas que facilita a formação e a consolidação de modelos de comportamentos, os quais, de fato rotulam quem é vítima e quem é agressor". Atitudes que passam despercebidas pelos adultos, que podem anteceder o bullying propriamente dito e trazer, consequentemente, problemas futuros, tanto para as vítimas quanto para os agressores, dentro e fora da escola.

Apesar das pesquisas sobre o bullying estarem crescendo no país, como já foi dito, tratar deste fenômeno na educação infantil é algo ainda delicado. Por se tratar de crianças pequenas, professores e pesquisadores do fenômeno muitas vezes excluem as salas de pré-escolares dos estudos iniciando suas pesquisas no ensino fundamental. Mas, não é porque pouco se faz pesquisas em escolas de educação infantil que se pode afirmar que ele não exista entre crianças dessa idade.

Fante e o psicólogo Pedra (2008, p.45), afirmam que "O comportamento bullying pode ser identificado em qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Entre os 3 e os 4 anos de idade podemos perceber o comportamento abusivo, manipulador, dominador e, por outro lado, passivo, submisso e indefeso." Isso deixa claro a importância do estudo dirigido a crianças nesta fase que vivenciam essa violência ainda de forma quase oculta.

Como afirma Constantini (2004, p.70) "ocupar-se desse fenômeno é importante para uma ação preventiva acerca do possível desenvolvimento de comportamentos antissociais no futuro".

Por outro lado, o termo bullying, como é conhecido aqui no Brasil, assusta certos professores que acreditam ser um termo forte ou "pesado" para tratar de crianças pequenas, mas é muito comum escutar estes mesmos professores referindo-se a determinados alunos como agressivos ou violentos.

E o que é o bullying, senão um conjunto de agressões? Talvez se o Brasil já tivesse um termo próprio para designar tais atitudes, agressivas, isso não fosse ainda um assunto quase que restrito a pesquisadores, porque o que acontece é uma desinformação a respeito do fenômeno por parte até mesmo dos profissionais da educação. Inúmeras pessoas, inclusive educadores assemelham o bullying somente à prática suicida das vítimas, mas, pesquisas demonstram que o suicídio é só a ponta do iceberg: "É uma resultante de todo sofrimento vivido pelas vítimas no limite da exaustão emocional que acabam com a própria vida e outras, antes, voltam à escola e matam outras pessoas" (Fante e Pedra, 2008). Esses casos são considerados poucos, apesar da sua importância, quando comparados a todas as vítimas de bullying escolar em todo o mundo.

Enfim, com o conhecimento aprofundado desse assunto o profissional de educação será capaz de fazer muito no dia-a-dia dos estudantes a fim de evitar que casos extremos como esses cheguem a acontecer.

3. PAPEL DA ESCOLA FRENTE AO BULLYNG

Conforme já mencionamos, a violência praticada por crianças dentro da escola é um reflexo do que acontece na sociedade como um todo. Mas, a responsabilidade de proteger seus alunos dessa violência é dos educadores e

profissionais da educação. A escola não pode limitar-se ao ensino sistemático simplesmente, mas também funcionar como produtora de comportamentos sociais. Segundo Constantini;

O adulto no papel de educador tem grande responsabilidade na ação de combate a esse fenômeno. Sua função seria,

de um lado, chamar a atenção do agressor com firmeza em relação ao respeito ao outro, à convivência social e às regras ligadas a esta; de outro, desenvolver todas as práticas e estratégias pedagógicas que favoreçam a educação voltada para as relações e para os enfrentamentos entre os membros do mesmo grupo- classe. (Constantini 2004, p.70)

Assim, é obrigação da escola também oferecer a seus alunos um lugar onde possa se desenvolver livre de violência. Para isso, ela não pode fechar os olhos para essa realidade, é preciso modificar a própria estrutura e seus métodos pedagógicos, reorganizar currículo, formar o professorado, estabelecer regras de convivência claras para evitar o bullying, criar programas de intervenção antibullying, para que tenham êxito na erradicação das condutas violentas, e estar sempre vigilante. Realizar também um trabalho conciso que proporcionasse às testemunhas e vítimas, principalmente, "um desenvolvimento autocrítico positivo, como a autoestima e a capacidade de se impor, de defender o próprio ponto de vista para que ela consiga enfrentar seu destino" (Constantini 2004, p. 73).

Mas, os agressores também devem ter na escola trabalhos voltados para eles, com atividades que busquem desenvolver "comportamentos de autocontrole e de tolerância, de sentimentos altruístas e de educação social e cívica, como a empatia, a compreensão a solidariedade e o respeito às regras, seria útil para evitar cair em caminhos perigosos" (Constantini 2004, p. 73).

Contudo, a escola não pode trabalhar sozinha. Segundo Cério (2001, P.94)

"En las aulas de Educación Infantil está presente también la violência familiar o doméstica, que existe en algunos hogares y afecta a los niños pequeños condicionando negativamente su adaptación social y escolar.".

Por isso, para que o trabalho realizado na escola tenha êxito é necessário a fundamental colaboração da família. Atividades como reuniões periódicas para levá-los a refletir sobre o modo como estão educando seus filhos deve ser um dos primeiros passos seguido de orientações acerca do que podem e devem fazer para manter seus filhos afastados do bullying.

Outras ações contra a violência desenvolvidas pelos profissionais da educação podem ser: políticas educacionais contra a violência escolar, programas de mudanças na organização escolar, programas de formação do professorado, programas de atividades para serem desenvolvidas em salas de aula, estratégias de ações específicas contra a violência já instalada na escola.

Com essas atuações a escola pode promover a cooperação e o entendimento de todos. Educando para uma convivência pacífica escolar.

4. Possíveis Causas do Bullying

A compreensão do comportamento agressivo da criança deve ser explicada dentro do contexto em que ela se encontra.

As crianças de 4 e 5 anos, geralmente, fazem parte de dois grupos sociais, a família e a escola. Por sua vez, elas refletem na escola com seus companheiros

atitudes que imitam de seus familiares, professores, além de personagens de televisão. Baseando-nos neste pensamento, acreditamos que as principais causas da agressividade nas escolas de educação infantil podem ser: pessoais, familiares, os meios de comunicação e a própria escola.

Pessoais: crianças com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), impulsividade, distúrbios comportamentais, com problemas de autoestima, depressão, stress. Familiares: Crianças que sofrem maus-tratos, que tem pais permissivos ou opressores, que sofrem abusos, que tem uma família desestruturada. Mídia: a mídia reproduz a violência de forma acrítica e apresenta para as crianças a violência como se essa fosse à forma de resolução de poder aceita socialmente, criando novos padrões e valores.

Desse modo, é muito comum ver no recreio as crianças reproduzindo as falas e atos das personagens de filmes que não deveriam ser vistos por elas e utilizandose destes para provocar e até humilhar seus colegas com a "ajuda" da mídia que utiliza de estereótipos negativos de uma parcela da população.

Para exemplificar como a mídia pode influenciar, negativamente, nos valores que ainda estão sendo formados em nossas crianças, trazemos um caso real que aconteceu em uma escola de educação infantil do Estado da Bahia. João, uma criança de quatro anos brinca no pátio com seus colegas e propõe que brinquem de

"Tropa de Elite".

Ele se autonomeia Capitão Nascimento e escolhe os outros policiais: aponta para alguns colegas, brancos, e os escolhe como policiais e os negros seriam os ladrões. Um menino negro briga para ser policial e se senta um pouco afastado muito aborrecido com a escolha e João diz, naturalmente: "não, porque o preto que é o ladrão" e todos concordam com ele e o menino se conforma. Depois João diz ainda: "o branco é polícia e o preto é ladrão, as meninas não podem brincar".

E brincam sem que nenhuma intervenção seja feita pela professora. Durante todo esse tempo, podem-se ver atitudes de violência e se escutar muitos palavrões. Até mesmo um saco foi utilizado para representar uma das cenas onde o policial mata um suposto bandido por asfixia. Só então a brincadeira é encerrada. Neste exemplo, percebemos que João não tem a intenção de magoar seus colegas negros. Mas, seus valores já estão sendo corrompidos e pode-se perceber que para esta criança está determinado que os negros fossem sempre os ladrões. Outra criança poderia utilizar-se disso para humilhar ou discriminar seus colegas.

Ultimamente, assistir programas sensacionalistas como "Bocão" e „Na Mira, virou moda entre as crianças, além, dos próprios desenhos que trazem a violência de maneira explícita. Toda essa violência produzida pela mídia televisiva é levada para dentro da escola e reproduzida como simples brincadeira.

E as crianças, principalmente do sexo masculino "aprendem", nestes programas que o uso da força física o fará superior, um poderoso e respeitado líder. Além da televisão existem as músicas, especialmente na cidade de Salvador, onde os pagodes fazem sucesso entre as

crianças com suas letras que vulgarizam a mulher e que incitam a violência a exemplo da música do grupo Parangolé “Desço a madeira”, cujo refrão não passa da mera repetição dessa frase. A partir daí aparecem apelidos depreciativos, lutas “de brincadeiras”, mas que machucam etc.

Ainda assim, valem a pena esclarecer que o problema da agressividade infantil não deve ser ligado exclusivamente a programas de televisão, letras de músicas ou a jogos eletrônicos, ainda que violentos, como mostra Middelton-Moz e

Zawadski, (2007, p. 70): “O problema existe quando a televisão é o modelo de comportamento mais contundente na vida da criança e/ou as ações de seus cuidadores dão sustentação ao comportamento agressivo e à intolerância.” Escola: Condicionada pelas próprias estruturas escolares e seus métodos pedagógicos as escolas muitas vezes provocam nos estudantes vivências muito negativas.

As escolas contribuem para ocorrência de abuso psicológico sobre crianças e adolescentes, ao admitirem a existências de relações conflituosas entre os alunos (bullying) e os tratamentos humilhantes e desrespeitosos entre o corpo discente e docente. Outra forma de violência -muito naturalizada- é a violência das precárias condições estruturais existentes nas escolas que, de forma simbólica, afeta a formação de identidade e autoestima juvenil e sua capacidade de projeção de futuro. (Assis e Avanci, 2006, p.64).

Ser alvo de bullying definitivamente atinge e, por vezes, é letal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo cientifico, foi relatado aqui, há grande importância das escolas e da sociedade no combate ao bullying, devendo-se tomar algumas medidas e buscar algumas maneiras que sejam capazes de combater ou ao menos evitar o bullying. Para que isso ocorra, é necessário que todos se sensibilizem e se conscientizem que o problema existe nas diferentes culturas e sociedades.

Sendo por meio da educação escolar e familiar, o agente desmotivador ao preconceito e a intolerância pelo diferente. No momento em que os alunos tomam consciência prática do bullying, se sentirão seguros para comunicar ao educador, cabendo ao educador intervim e desmotivar essa pratica. Da mesma forma, os alunos analisarão as consequências, antes de decidirem tornar-se um possível agressor.

É de suma importância que a instituição de ensino, capacite e oriente os seus educadores sobre essa problemática. Incluindo no currículo a abordagem ao problema bullying, através das atividades sociais e intervenção sobre as diferenças características físicas e suas normalidades, visando sensibilizar os alunos e alertar para que não sejam obrigados a sofrer em silêncio.

Organizar ações de formação para todos os setores envolvidos sobre a temática e todas as suas implicações é também um vetor de combate e prevenção do bullying.

Para todos os autores anotados neste estudo, a solução para evitar o bullying é criar um ambiente escolar seguro e sadio, em que se conscientizem os

alunos quanto aos valores fundamentais, de respeito, amizade, solidariedade aos outros.

Enfim é fundamental que se construa uma escola que não se restrinja a ensinar apenas o conteúdo programático, mas também onde se eduquem as crianças e adolescentes para a prática de uma cidadania justa, juntamente com a comunidade e pais, pois, como a criança já traz consigo sua bagagem de conhecimento, em casa ou na rua o preconceito e intolerância já vêm implantados no mesmo, para dentro da escola, ai, a escola tem que trabalhar com todos, respeito, a solidariedade com os outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAPIA, Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência. Disponível em:< www.abrapia.org.br>.

ASSIS, Simone Gonçalves de. E AVANCI, Jovina Quintes. Abuso Psicológico e Desenvolvimento Infantil, V Capítulo. Violência Faz Mal à Saúde 1ª edição Brasília DF 2006.

CAMARGO, Carolina Giannoni. "Brincadeiras" que fazem chorar: introdução ao fenômeno bullying. 2. ed. São Paulo: All Print Editora, 2009. 5.

CEMEOBES, Centro Multidiciplinar de Estudos sobre o Bullying Escolar. Disponível em www.bullying.pro.br

CONSTANTINI, A. Bullying como combatê-lo? São Paulo:Itália Nova, 2004.

FANTE, Cléo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência na escola e educar para a paz 1ª edição. São Paulo. Verus, 2005

FANTE, Cléo. E PEDRA, José Augusto. Bullying Escolar Perguntas e Respostas. São Paulo, Artemed, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

MIDDELTON – MOZ, Jane. e ZAWADSKI, Mary Lee. Bullying estratégias de sobrevivência para crianças e adultos. Porto Alegre, Artemed ,2007

NOGUEIRA, Rosana M. C. D. P. A. A prática da violência entre pares: O bullying nas escolas, Revista Iberoamericana de Educación, n37, p. 93-102. Brasília, 2005.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

OS BENEFÍCIOS DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MICHELE SOUSA LIMA

RESUMO

O presente trabalho tem por tema o processo de desenvolvimento das crianças, podendo considerar que os anos iniciais representam um período fundamental neste processo. Dessa forma, esse artigo tem como objetivo demonstrar a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil, e como ela contribui para o processo de ensino e aprendizagem da criança. Mostrando a necessidade do uso de jogos capazes de contribuir para o desenvolvimento interativo da mesma. Tra-

ta-se de um estudo realizado a partir de pesquisas bibliográficas. Concluindo que há a necessidade da compreensão dessas técnicas psicomotoras por parte do profissional da área, para que se obtenha benefícios voltados ao desenvolvimento dos educandos.

Palavras-Chave: Educação Infantil, psicomotricidade, desenvolvimento, educandos.

1. INTRODUÇÃO

A Psicomotricidade pode ser desenvolvida através de atividades e brincadeiras que envolvem a motricidade, onde tem um conhecimento maior através de seu corpo, fazendo com que possua um grande domínio e que favoreça na sua aprendizagem.

Os elementos básicos da Psicomotricidade como a lateralidade, discriminação visual, coordenação motora fina, coordenação motora grossa, esquema corporal, discriminação auditiva, devem ser trabalhadas para que desenvolva noções, ideias, conceitos e espaços favorecendo o desenvolvimento, esses elementos mal estruturados podem prejudicar o ensino aprendizagem do indivíduo desfavorecendo seu desempenho psicomotor e intelectual.

Com o desenvolvimento mal estruturado da criança pode trazer problemas como na escrita, e na leitura entre outros relacionados ao seu mau desempenho. Cabe a cada profissional ajudar, pois a má formação é muito grave para a formação da criança, é importante que a escola auxilie de maneira favorável dando recursos para os profissionais trabalharem com apoio e união.

Nas séries iniciais é a fase da escola onde é mais trabalhado o sistema psicomotor dos indivíduos, pois é através das experiências com seu corpo que é formado de maneira organizada seu esquema corporal e seus conceitos.

As atividades lúdicas e jogos são muito importantes para o desenvolvimento e sua percepção e conscientização se adaptando com o comportamento psicomotor auxiliado com o seu movimento corporal.

Com o desenvolvimento motor a criança busca um comportamento prazeroso, sendo importante trabalhar todas as funções onde está relacionada com a psicomotricidade que possa se expressar por meio do seu corpo, principalmente colocando limites respeitando tempo e espaço.

Esse trabalho tem como função mostrar e alertar profissionais para que se manifestem e auxiliem essas crianças na Educação Infantil onde traga benefícios para esse desenvolvimento, para que haja relação entre professor e aluno e que a escola de suporte e auxilie esses profissionais.

O trabalho irá apresentar sobre a psicomotricidade e seus conceitos mais relevantes, além disso como manifesta na Educação Infantil e como trabalha a reeducação infantil.

Os procedimentos baseiam-se em pesquisas bibliográficas como objetivo de solucionar os problemas apresentados no desenvolvimento psicomotor da criança, principalmente na Educação Infantil, como foco fazer com que o profissional

da área comece a perceber como são importantes essas atividades para o futuro dessas crianças e como ser trabalhado de maneira correta, assim ajudando também no processo de contribuições para a alfabetização.

Assim fazendo com que o professor observe melhor o seu ambiente escolar assumindo uma postura de auxiliar corretamente essas crianças, compreendendo melhor seu importante papel em sala de aula.

A metodologia deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas, sites e livros que contribuíram para o processo deste trabalho. Onde teve como objetivo apontar alguns assuntos que contribuem e funcionam a Psicomotricidade na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

2. PSICOMOTRICIDADE

Seu estudo constitui questões motoras e psicoafetivas, sendo expressões motoras (o que ele faz) e o psicoemocional (o que ele sente). Como a psicomotricidade tem o corpo humano seu movimento como principal objeto de estudo ela engloba várias áreas, tais como educação, pedagogia e saúde (JIMENEZ, 2008).

É muito importante que estimulem todas as funções motoras onde cada um contribui para o desenvolvimento, trazendo saúde e trabalhando os movimentos do corpo de maneira correta que traga benefícios ao desenvolvimento como foco na Educação Infantil.

Os conceitos básicos da Psicomotricidade são: o aprimoramento das funções motoras com a lateralidade, a estruturação do esquema e imagem corporal, noção espacial e temporal, coordenação motora fina (pequenos músculos), global (grandes músculos), equilíbrio e ritmo (JIMENEZ, 2008).

3. LATERALIDADE

Este relacionado a um lado onde há mais predominância do seu corpo do que o outro direcionado em três níveis: Mão, olho e pé. Onde existe um domínio motor maior ou menor de um dos lados do corpo, dando uma dominância de um dos lados. O lado com a dominância é onde apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez. Ele que inicia e executa a ação principal. Já o outro lado atua como um auxiliar desta ação, sendo igualmente importante. Ou seja, os dois lados não trabalham isoladamente, mas sim de forma complementar (OLIVEIRA, 2011).

Os três tipos de níveis acima citados são divididos em vários aspectos, tendo, portanto, todos os certos nomes específicos para cada tipo de desenvolvimento apresentado com as mãos, olhos e pés.

A dominância do lado direito dos três níveis: mão, olho e pé podem dar o nome de destra homogênea, e do lado esquerdo, canhota ou sinistra homogênea. A dominância espontânea nos dois lados do corpo, dominar os movimentos tanto de um lado como do outro, o que não é muito comum, é chamado de ambidestra (OLIVEIRA, 2011).

Quando pregamos um prego em algum local, a mão que auxilia segura o prego quando a outra, com precisão e força muscular suficiente, bate o martelo; quan-

do escrevemos, uma mão segura a folha enquanto a outra escreve outras ações da vida cotidiana (OLIVEIRA, 2011).

A lateralidade ocular pode perceber qual a dominância maior que um dos olhos tem perante o outro através de algumas ações, fazendo com que busque maior auxílio para que possa trabalhar corretamente com a criança percebendo esse desempenho maior em um dos lados.

Essa dominância pode ser percebida quando perfuramos um cartão e pedimos que a criança olhe através do buraco feito, em determinado objeto em sua frente. Mas devemos tomar cuidado ao ver a dominância ocular da criança, pois isso pode ser um problema na vista podendo dar uma dominância incorreta (OLIVEIRA, 2011).

A lateralidade pode também ser cruzada, quando se apresenta a mão esquerda, ao mesmo tempo em que a perna direita é a que se destaca; ou no caso de se ter o uso da mão direita e olho canhoto. Estas crianças precisam então submeter a um processo de organização da sua psicomotricidade, ou seja, de autocontrole muscular, como atividades escritas, visuais e motoras onde sintoniza estas predileções. As pessoas com este problema ao contrário dos canhotos, podem apresentar distúrbios de aprendizagem. (SANTANA, 2006).

Em caso de acidente onde tenha que haver uma amputação ou paralisia ao lado dominante, em que a pessoa começa a usar o outro lado, é considerado como falsa sinistralidade ou falsa destralidade, dependendo do caso (OLIVEIRA, 2011).

Auxiliando assim como trabalhar com o desenvolvimento de cada um conhecendo a sua lateralidade, lembrando que cada um possui uma lateralidade diferenciada da outra, proporcionando para que busque perceber qual o lado tem dominância baseando em alguns exemplos citados acima, executando atividades, movimentos que ajudam a pegar objetos e na escrita.

4. DISCRIMINAÇÃO VISUAL

Quando nasce uma criança, seus neurônios ligados a retina estão ainda imaturos. Ela só reage à luz muito forte, não percebe nuanças luminosas. As informações visuais obtidas pelos receptores externos levadas ao córtex cerebral são geralmente distorcidas e muitas vezes fluidas (OLIVEIRA, 2011).

Ou seja, a criança ela nasce sem enxergar corretamente, não possui um desenvolvimento avançado somente com muita luz e principalmente fortes. Mas com a percepção do seu dia a dia vai conseguindo se desenvolver até estar completamente desenvolvida.

Através do amadurecimento do sistema nervoso, o aparelho visual vai amadurecendo e a criança consegue distinguir objetos e pessoas ao seu redor de maneira satisfatória. Isso acontece através da associação com muitos dados receptores. Mas só isso não é suficiente. A criança precisa aprender também a controlar os movimentos de seus olhos, precisa ser capaz de dirigi–lós para um determinado ponto para direciona–lós intencionalmente para algum lugar. Para isto precisa ter um controle rigoroso e preciso dos mús-

culos extraoculares (OLIVEIRA, 2011).

Sendo assim, é necessário também que a criança desenvolva a retenção dos símbolos visuais apresentados, como letras, palavras, sinais de pontuação, isto é, deve desenvolver a memória visual (OLIVEIRA, 2011).

Principalmente na Educação Infantil, pode estar trabalhando, pois são inseridas várias atividades e brincadeiras que contêm esses tipos de símbolos visuais contribuindo com a memória visual.

As atividades visomotoras ajudam em todo processo de aprendizagem da criança na escrita, pois é uma forma básica de comunicação da linguagem para que haja interação de habilidades visomotora e práticas a atividade gráfica precisa de maturação visomotora. Esse tipo de coordenação está presente em atividades manuais como a escrita, mas também nas corporais como chutar uma bola usando os membros inferiores (ALMEIDA, 2010).

Todas essas atividades contribuem para que possa ter um desenvolvimento favorável, onde a criança possa manifestar todos os seus desempenhos necessários, onde trabalhadas corretamente só contribuem para a formação sócio motora, afetiva e intelectual do indivíduo.

5. COORDENAÇÃO MOTORA FINA

Foi verificado que, na perspectiva da coordenação fina, há a presença do uso de músculos pequenos como as das mãos e dos pés. Assim, é realizado pelas crianças, movimentos precisos e delicados, como desenhar, pintar e manusear pequenos objetos, desenvolvendo habilidades que a acompanharão por toda a vida (LOUREDO, 2002).

O desenvolvimento da criança com as mãos, por exemplo, não é algo fácil e simples, eles precisam de estímulos para que sua coordenação motora fina seja eficiente, de modo satisfatório para seu desenvolvimento e na educação infantil deve–se inserir objetos e atividades que estimulam esses desenvolvimentos.

É possível observar a coordenação motora de um indivíduo desde pequeno, a todo momento a criança está exposta as percepções e estímulos exteriores que são respondidas de várias formas, sendo assim cabe ao professor, nas primeiras séries, trabalhar a psicomotricidade da criança. À medida que a criança aprende a pintar dentro de espaços delimitados, a mesma começa a desenvolver sua coordenação, do mesmo modo que, conforme ela for sendo alfabetizada, aumentará a sua capacidade motora (LOUREDO, 2002).

Um aspecto que a experimentação do corpo favorece é a independência do braço em relação ao ombro, e das mãos aos dedos, fatores decisivos para a coordenação visomotora onde a escrita necessita de independência dos membros para que se processe de maneira econômica e sem cansaço onde a criança consiga controlar a pressão dos dedos (OLIVEIRA, 2011).

A coordenação motora fina tem que ser trabalhada para que através de atividades possa se desenvolver corretamente, pois essas crianças que têm essas pressões ao escrever precisam ser trabalhadas com estímulos para que sua coordenação

seja favorável.

6. COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA

A coordenação motora é caracterizada pela sua capacidade de usar os músculos esqueléticos de forma mais eficiente, procedendo em uma ação ampla de modo eficiente, plástica e econômica que permite ao indivíduo um domínio sobre o seu corpo no espaço, controlando os movimentos mais bruscos. Ex: andar, pular, rastejar etc. (SANTOS, 2011).

Várias atividades podem ser aplicadas na Educação Infantil onde estimulem estes tipos de movimentos, fazendo com que esse processo de coordenação motora grossa seja trabalhado ajudando aquelas crianças que não conseguem fazer certos exercícios ou movimentos que envolvem coordenação motora grossa, como pular amarelinha.

Foi verificado que na coordenação motora grossa é presente o uso de grupos de músculos maiores que desenvolvem habilidades como correr, pular, chutar, subir e descer escadas. Estas podem ser desenvolvidas através de exercícios e atividades esportivas. Caso haja um déficit nessas habilidades, verificamos dificuldades, em praticar atividades esportivas, o que acaba gerando baixo autoestima (LOUREDO, 2002).

7. ESQUEMA CORPORAL

O corpo é uma forma de expressão de individualidade. A criança percebe as coisas que a cercam em função de seu próprio corpo. Sendo assim, conhecendo–o, terá maior habilidade para se diferenciar, para sentir diferenças. Ela passa a distingui-lo em relação aos objetos circundantes, observando–os, manejando–os (OLIVEIRA, 2011, p.47).

A Educação Infantil é uma fase em que a criança tem mais domínio sobre elas mesmas, pois começam a perceber esse domínio através de algumas atividades aplicadas, como colocar corretamente os membros dos corpos em devidos lugares como cabeça, braços e pernas.

Para a criança agir através dos aspectos psicológicos, psicomotores, emocionais, cognitivos e sociais, precisam possuir um corpo organizado, onde sendo um ponto de partida para descobrir suas diversas possibilidades de ação, portanto, é preciso levar em consideração os aspectos neurofisiológicos, mecânicos, anatômicos e locomotores (OLIVEIRA, 2011).

“Um esquema corporal organizado, portanto, permite uma criança se sentir bem, na medida em que seu corpo lhe obedece, em que tem domínio sobre ele, em que o conhece bem, em que pode utiliza–ló para alcançar um maior poder cognitivo”

(OLIVEIRA, 2011, p.51).

O corpo organizado permite que a criança tenha equilíbrio, uma boa coordenação global podendo assim trabalhar com objetos e fazer atividades de coordenação motora que necessitam para um bom desempenho e para que possam ter domínio de seu corpo.

8. DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA

Na Educação Infantil é muito impor-

tante a aplicação de trabalhos músicas, pois contribuem para a formação da criança, onde ela estimula vários membros do seu corpo de uma só vez, como braços, pernas e assim por diante, pois além de cantar ajudando na fala , a criança acaba dançando sob o ritmo da música, sendo de extrema importância para seu desenvolvimento motor.

A expressão musical é caracterizada no aspecto intuitivo e pela exploração (sensório-motor) das matérias sonoras. A criança interage com a música através de brincadeiras que cantam enquanto brincam, acompanham sons e o movimentos de seus carrinhos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas, conferindo personalidade e significados simbólicos aos objetos sonoros e instrumentos musicais e à sua produção musical (MENDONÇA, 2011).

O instrumento musical ajuda no desenvolvimento da criança, podem ser variados como os de materiais que produzem sons, os que usam o corpo e até a voz. Como exemplo explorar elementos do mar, como a água do mar, os peixes, baleias, tubarões entre outros, podendo trabalhar a questão da organização do material sonoro no tempo e no espaço, permitindo que aproximem do conceito de organizar os materiais sonoros (MENDONÇA, 2011).

Como os sons do mar que podem ser usados vários sons sonoros e existem outras coisas que podem ser trabalhadas com as crianças, como o barulho da natureza, como das arvores, pássaros, mas existem músicas que ajudam no desenvolvimento cognitivo da criança, onde auxiliam no desenvolvimento da criança ajudando no seu convívio social e afetivo.

9. PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicomotricidade auxilia de modo significativo a formação e estruturação do esquema corporal e tem como prioridade estimular a prática do movimento em todos os processos da vida de uma criança. Através de atividades, as crianças podem se divertir, criar, interpretar e se relacionar com o mundo em que estão introduzidos. Por isso, há uma crescente tendência sobre a recomendação de jogos e brincadeiras, por parte de educadores em programas escolares desde a Educação Infantil (LIMA, 2007).

Todos esses jogos ajudam no desenvolvimento da criança onde através do estímulo a criança proporciona um ótimo recurso, além de contribuir com a sua personalidade e no ambiente escolar.

Assim, a psicomotricidade é um meio que se relaciona através da ação, que conscientiza a união do corpo, da mente, do espírito, da natureza e da sociedade e está diretamente ligada à afetividade e à personalidade, uma vez que o sujeito utiliza seu corpo para demonstrar o que sente (LIMA, 2007).

10. A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE

No processo de educação infantil, a criança busca experiências em seu próprio corpo, desenvolvendo conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade permite que seja entendido a forma de como a criança compreende seu corpo e as possibilidades

de se expressar através do mesmo, localizando–se no tempo e espaço. O movimento humano é construindo em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade intima, o movimento transforma–se em comportamento significante.

Sendo assim, toda criança precisa passar por todas as etapas em seu desenvolvimento (LIMA, 2007).

Baseia–se também na Educação Infantil onde é importante para a criança passar por essa etapa para que se desenvolva conforme as atividades aplicadas para determinada idade com o objetivo de incentivo ao desenvolvimento da criança.

A psicomotricidade na educação infantil é de grande importância, pois prevê a formação da base indispensável para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico da criança possibilitando através de jogos e atividades lúdicas, que a mesma se conscientize sobre seu corpo.

Por meio de recriações a criança envolve suas aptidões perceptivas ajustando seus comportamentos psicomotores. Assim, é necessário que a recriação desenvolva atividades de acordo com os níveis de maturação biológica da criança, para que a mesma relacione o controle mental a sua expressão motora. A recreação dirigida oferece várias atividades esportivas que auxiliam na aprendizagem da criança, conservando sua saúde física, mental e equilíbrio sócio–afetivo (LIMA, 2007).

Conforme Lima (2007), atividades de caráter recreativo são bons exemplos, pois favorecem a consolidação dos hábitos e o desenvolvimento corporal e mental, além de melhorar a aptidão física, a socialização, a criatividade, visando como um todo à formação da sua personalidade.

11. DIFICULDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicomotricidade está ligada ao ambiente escolar, principalmente na Educação Infantil onde acontecem estímulos para o desenvolvimento cognitivo da criança, que contribui no seu processo de aprendizagem.

“Verificamos que há alunos que correm, brincam e que participam de todos os jogos. Nas salas de aula não apresentam qualquer problema de postura, de atenção, leem e escrevem sem dificuldades, conhecem a noção de tempo e espaço” (OLIVEIRA, 2011, p.11).

Tem crianças que precisam de mais estímulos no ambiente escolar para que através de estímulos o seu processo de aprendizagem seja favorável dentro da unidade escolar com atividades simples do dia a dia, porém muito importante verificamos que há crianças que são diferentes porem sua inteligência é normal, são chamados “desastrados”, que derrubam coisas nos locais em que passam, possuem movimentos lentos e pesados e tem dificuldades em se relacionar com outras pessoas corretamente, letra ilegível, escreve com muita força que em alguns casos resgam o caderno, postura relaxada, desconcentração, dificuldade em conhecer direita e esquerda, não conseguem usar corretamente a tesoura, pulam letras ao ler e escrever, não consegue controlar o tempo de suas tarefas, porém são diferentes problemas que essas crianças podem

apresentar (OLIVEIRA, 2011).

As crianças que têm essas dificuldades além de serem estimuladas na escola, em alguns casos tem que haver um encaminhamento de um especialista, para que esses desenvolvimentos sejam trabalhados no objetivo de interver essas dificuldades.

Existem muitos desses casos em que as crianças são prejudicadas porque este encaminhamento se faz tardiamente, além de possuir erros automáticos, principalmente na leitura e na escrita (OLIVEIRA, 2011).

É importante que os professores da Educação Infantil detectem que certos alunos não conseguem desenvolver nas atividades satisfatoriamente dando apoio em sala de aula de todas as formas que esses indivíduos não têm uma coordenação motora desenvolvida corretamente.

O professor deve esgotar os seus recursos antes de proceder a um encaminhamento para diversos profissionais, nem todos os problemas apresentados são de total responsabilidade da escola, mas algo tem que ser feito no âmbito escolar, antes de encaminhamentos (OLIVEIRA, 2011).

O importante é verificar corretamente o desenvolvimento da criança na Educação Infantil para que através disso se apresentar um desenvolvimento não favorável para a recuperação do desenvolvimento não favorável aos demais faça uma análise ampla para que busque uma alternativa favorável para a recuperação do desenvolvimento.

12. REEDUCAÇÃO COM A PSICOMOTRICIDADE

A reeducação estimula as crianças suas funções psicomotoras, que foram contrariadas em seu desenvolvimento. É uma ação dirigida ao déficit motor, com o objetivo de atingir também o cotidiano. É importante chamar a atenção ao que Piaget já antecipava, com a preocupação de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Assim ele mencionava as questões da Psicomotricidade e não a limita apenas a uma ação reeducativa, mas a uma ação educativa (COSTA, 2010).

Sendo assim a criança se desenvolve conforme sua fase de desenvolvimento, basta estimular para que se possa ter um desempenho onde favoreça todas as suas funções psicomotoras.

A educação psicomotricidade deve ser considerada com uma educação de base na pré-escola. Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares, da lateralidade, a situação no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos (OLIVEIRA, 1997).

Esses desenvolvimentos devem ser de uma maneira favorável para que a criança possa se expressar livremente para que não atrapalhe seu desenvolvimento e sua evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da bibliografia consultada para a realização deste artigo, foi possível obter maior compreensão dos temas abordados. Tiveram como foco principal

auxiliar educadores que envolvem a Educação Infantil para a colaboração de aplicar e entender melhor a Psicomotricidade em sua área de atuação (na prática do dia a dia), sendo que a Educação Infantil está relacionada a aplicação de várias atividades e brincadeiras que nisso podem ser trabalhadas vários desenvolvimentos em que se relaciona a motricidade.

O artigo também abordou a Psicomotricidade na sua reeducação porque isso contribui muito para o desenvolvimento das crianças que ainda não foram estimuladas. Lembrando que é favorável para o desenvolvimento motor e também para o psíquico, a reeducação com a psicomotricidade na Educação Infantil é um desafio muito importante a ser encarado pelos profissionais envolvidos, mas que haja muita força de vontade, porque é importante que essas crianças sejam estimuladas desde nas séries iniciais, pois é a fase onde a criança tem que ser direcionada a esses assuntos tratados no artigo, onde favoreça o desenvolvimento importante nesta fase que merece muito desempenho e dedicação do profissional.

É muito importante que os professores conheçam as técnicas necessárias para que enxerguem a verdadeira necessidade da criança, pois os resultados auxiliam em um bom desenvolvimento principalmente de uma relação global do indivíduo.

Pude analisar que se o desenvolvimento da criança estiver de maneira não favorecida pode impedir que essa criança tenha um contato sociável com os demais, principalmente em sala de aula, e esses ensinamentos não contribuem somente para o desenvolvimento motor da criança e sim cognitivamente e afetivamente onde envolva melhor e possa se desenvolver.

As funções ligadas à educação motora têm que haver com a estimulação por parte do profissional e para isso conhecer melhor todas essas funções psicomotoras, e que repasse isso para seus alunos de uma maneira organizada e bem aproveitada garantindo aprendizagem de qualidade.

Como vimos uma coisa liga a outra, pois a lateralidade, por exemplo, bem trabalhada ajuda no desenvolvimento da criança para que se possam fazer atividades favorecida ao lado predominante, e como trabalhar com a coordenação fina onde envolve a escrita para isso tem que haver uma boa lateralidade desenvolvida, com isso o mecanismo que ajuda o esquema corporal, onde tem que ter controle sobre uma escrita e também ser explorada para seu desenvolvimento, além disso o sistema visomotor precisa estar bem estabelecido para que possa conhecer símbolos, números onde estabeleça um ótimo desempenho.

A coordenação motora grossa está relacionada à discriminação auditiva, em que através de uma música, ajudando em seu desenvolvimento, possa estabelecer coordenações onde envolva correr, pular, saltar entre outros, trabalhando de uma maneira ampla e bem estabelecida.

Pois todos os educadores ligados ao Ensino Infantil, onde trabalham com o desenvolvimento da criança, devem conhecer melhor como funcionam as técnicas psicomotoras para que se integrem com maior conhecimento e trazendo benefícios as crianças. Basta que favoreça esses

indivíduos, tenham um ótimo profissional que pense um pouco que uma má formação hoje pode trazer muitos prejuízos futuramente, então trabalhar a Psicomotricidade na Educação Infantil é de extrema importância e com isso que as escolas também auxiliam os professores e profissionais da área a essa prática.

REFERÊNCIAS

JIMENEZ, K. C. Você sabe o que é Psicomotricidade? 2008. Disponível em:

http://www.ribeiraopires.net/index.php?option=com_content&view=article&catid=54:colunistas&id=229:colunistas, Acesso em: 02. Mai. 2013.

LIMA, A. Psicomotricidade na Educação Infantil – desenvolvendo suas capacidades. 2007. Disponível em: http://www.colegiosantamara.com.br/aprenda-mais/artigos/ver.asp?artigo_id=9. Acesso em: 04. Jan. 2013.

LOUREDO, P. 2002. Coordenação Motora. Disponível em: http//www.brasilescola.com/biologia/coordenação-motora.htm, Acesso em: 09. Mai.2013.

MENDONÇA, S. A criança e a música: a criança e a música. 2011. Disponível em: http://www.pedagogiaeopedaletre.com/post/a-criança-e-a-musica-musicalização-de-formaintuitiva/. Acesso em: 15. Abr. 2013.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2011.

SANTANA, Ana Lucia. Lateralidade. 2006. Disponível em: www.infoescola.com/psicologia/lateralidade/.

SANTOS, Selma. Coordenação Motora Grossa. 2011. Disponível em: http://selmacotidianomatematico.blogspot.com.br/2011/11/coordenação-motora-rossa.html. Acesso em:14.Mai.2013.

O LÚDICO COM INSTRUMENTO DE AUXÍLIO NO ENSINO- APRENDIZAGEM LUDICIDADE

MICHELLE PEREIRA RODRIGUES PESSOA

RESUMO

O trabalho proposto, tende apresentar uma pesquisa bibliográfica, no qual a pretensão de buscar demonstrar de maneira específica como o lúdico (jogos, brinquedo, brincadeiras, teatro entre outros), pode aguçar o cognitivo do educando, sendo um instrumento no ensino-aprendizagem para ambas as partes. Visto que temos por objetivo mostrar aos professores da educação Básica, educação infantil e anos inicias, dando-lhe uma perceptiva que o lúdico é uma ferramenta que proporciona uma aprendizagem efetiva dos conteúdos apresentados pelos professores. Na qual as contribuição das atividades lúdicas como os jogos e brincadeiras que estimulam o desenvolvimento cognitivo e social para a criança.

Palavras Chave: Lúdico – Ensino Aprendizagem – Brincadeiras

INTRODUÇÃO

A atividade lúdica é de suma importância, onde incentiva a criança aprender,

brincando sem pressões impostas pelo ensino tradicional, no qual a brincadeira é pouco explorada.

Durante o tempo que brincamos estingamos nossas habilidades, provocando uma reflexão no qual adquirimos conhecimento sem estresse ou medo de errar. Visto que desenvolvemos os âmbitos, social, intelectual e emocional de maneira natural que só o lúdico proporciona a aprendizagem de, tal qual é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. O ensino com atividades lúdicas é a feramente mais eficaz para o seu ensino aprendizagem. Visando que atividade lúdica é natural para o ser humano pois já vemos sinais de que o lúdico está diretamente ligado aos canais cognitivo à afetividade, à cultura e ao lazer. Sendo assim, ele pode estimular o desenvolvimento cognitivo no educando, sendo uma instrumento de grande auxílio no ensino-aprendizagem, tanto para o educador quanto para o educando.

DESENVOLVIMENTO

Há um conceito muito infeliz, onde pais e professores, sobre as concepção que os jogos, desenhos, brincadeiras, das atividades lúdicas não tem um valor significativo para aprendizagem da criança. Como muitos dizem; são atividades que passam o tempo, infantis demais para alunos do ensino fundamental I ou sala especial.

(Teixeira, 2010).

Estas atividades lúdicas estão presentes desde o nascimento da criança até a vida adulta. Para Vygotsky (1991), a brincadeira forma as zonas de desenvolvimento proximal que acarretam avanços qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Contudo devemos considerar a grande importância da atividade lúdica na vida de qualquer ser humano. Pensando assim, “brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo ser humano (...)” (MALUF, 2003, p.17), em especial na formação da criança, no qual expressa-se pelo lúdico, por meio dela se renovam a cultura infantil, desenvolvendo o convivência social, modificando-se e desenvolvem novos conteúdos, a fim de renovar a cada geração.

Piaget (1976) ressalta que, a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. As atividades lúdicas não são apenas um passatempo para eles, é uma forma de prazer e uma forma de aprender.

O lúdico é uma método de ensino-aprendizagem utilizado como estímulo na construção do conhecimento do aluno na evolução de diversas habilidades operatórias, além de mais é de suma importante no crescimento pessoal e de alcance de objetivos educacionais.(Teixeira, 2010)

A medida em que o lúdico torna-se uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, a brincadeira é a forma mais completa da criança entra em contato consigo e com o mundo, e por meio do ato de brincar que ela desenvolve a autoestima, imaginação, confiança, autocontrole, criatividade, cooperação e o relacionamento interpessoal. O lúdico proporciona a troca de pontos de vista diferentes, auxilia a criação de interesses

comuns, uma razão para que ela possa interagir.“(...) Além de muitas importâncias, desenvolve os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz”. (MALUF, 2003, p.19). No qual precisamos refletir, reavaliar e superar as práticas tradicionais da educação e a partir desta reflexão, buscar um trabalho lúdico , que contemplaria todas as idades. Assim sendo, “todo aprendizado que o brincar permite, é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida”. (MALUF, 2003, p. 21). Em vista disso Redin refere-se:

A criança que joga está reinventando grande parte do saber humano. Além do valor inconteste do movimento interno e externo para os desenvolvimentos físicos, psíquicos e motor, além do tateio, que é a maneira privilegiada de contato com o mundo, a criança sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros através da fantasia, da imaginação e do simbólico, pelos quais o mundo tem seus limites ultrapassados: a criança cria o mundo e a natureza, o forma e o transforma e, neste momento, ela se cria e se transforma. (Redin,2000, p. 64):

Para Vygotsky (1998), o brincar é de suma importância no desenvolvimento da criança que constituem no fato de que, o lúdico contribui para transformar a relação da criança com os objetos. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (p. 127)

Através das atividades lúdicas ocorrem um amplo desenvolvimento de suma importância para a criança que possibilita mudanças no desenvolvimento psíquico que preparará para uma transição de um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. Isto se pensamos na questão do jogo, ele faz que a criança explore suas potencialidades de uma forma divertida. Dessa forma trazemos a concepção de Friedmann, em relação ao jogo:

“A criança pode experimentar tanto as convenções estipuladas pela sociedade como as variações dessas convenções. Assim, durante o jogo, a criança pode escolher entre aceitar ou discordar de certas convenções, promovendo seu desenvolvimento social. O jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social. “(Friedmann,1996, p. 65)

Por isso, segundo Freire (1996, p. 96), o professor bom é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Desse modo cabe ao professor acompanhar as crianças em todas as atividades, estimulando-a e orientando-a para melhor desenvolvimento e acompanhamento de suas ações e de seu aprendizado.

Portanto a escola deve ser espaço em que a humanização se concretize e o educando tenha condições de se desenvolver a partir de uma proposta curricular que propicie a articulação entre os conteúdos tradicionalmente relacionados à escolarização formal, para que estes se integrem ao processo de humanização geral, para isto o educador precisar de

criatividade e vontade de fazer, com toda atenção um projeto lúdico que necessita de ser lapidado constantemente com paixão, razão, afeto, ética e alegria.

Devemos levar em consideração que o lúdico faz parte da atividade humana que caracteriza-se por ser espontâneo, funcional e satisfatório, visto não importa somente o resultado, mas a ação, o movimento vivenciado.(Priberam,2012)

Os jogos e brincadeiras são o centro gerador de expressão da infância, no qual integra uma das atividades mais importantes para que a criança se constitua como sujeito á cultura.(Teixeira, 2010)

Visando nesta questão vamos contextualizar o lúdico na visão de alguns estudiosos: Platão, apud Les Lois (1948, p. 39-40) refere-se sobre a importância do aprender utilizando a brincadeira. É interessante ressaltar que, Aristóteles proponha que para a educação jogos que tem uma posição de assimilar a atividades sérias de ocupações adultas, que possam educar as crianças para o futuro. Segundo PIAGET (1971), a criança desenvolve –se por meio do lúdico, tal qual ela precisa brincar para crescer. Então por meio do lúdico, é onde a criança atende e realiza o anseio de explorar o mundo ao seu redor. É importante que o professor proporcione atividades lúdicas aos estudantes, porque promoverão o seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, afetivo , social e motor. Sobre tudo a atividade lúdica estimula de forma efetiva o desenvolvimento global, auxiliando essa criança na aprendizagem e simplificando o processo de socialização, comunicação e construção do pensamento.

Feijó (1992, p. 02) explica; "o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória" Vygotsky (1989, p. 54), explica que, embora o prazer, não possa ser visto como característica definidora do brinquedo pois ele preenche o espaço da necessidade da criança. Ambos autores ressaltam que atividade lúdica, tem um processo de desconstruir e construir o conhecimento de maneira natural para a criança. Dessa forma para Bruner, apud Brougère, 1998 atividade Lúdica:

A atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingido mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (Bruner, apud Brougère, 1998, p.193).

Complementando com Friedman, 1996, considera que:

Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo. (Friedman, 1996, p. 41)

Desta forma, podemos visualizar simetria entre o lúdico e aprendizagem da criança e agem como ferramenta de

motivação no ensino- aprendizagem da criança.

De acordo com Kishimoto, 2002, p.146, “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”.

Atividades lúdicas que estimulam o desenvolvimento cognitivo e social da criança e aprendizagem para a vida

O lúdico se concentra em parâmetros educacionais e promove o conhecimento das crianças. Elas têm um caráter inato para brincar, e nossos educadores devem aproveitar isso e promover esse potencial de aprendizagem. As crianças brincam naturalmente para descobrir o mundo durante o desenvolvimento.

Neste artigo, apresento algumas atividades malucas (jogos, brinquedos e jogos) que podem estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e a aprendizagem ao longo da vida.

Contando visual

Jogo: Faça quebra-cabeças de acordo com a idade e compreensão das crianças. Peça à criança que preste atenção à imagem original atrás do quebra-cabeça e, em seguida, coloque-o na posição correta.

Brinquedos: (quebra-cabeça) Você pode encontrar brinquedos com imagens diferentes na loja, mas também pode facilmente "inventar" brinquedos com imagens do dia a dia das crianças. Além de atenção, atenção e boa coordenação motora, os brinquedos também ajudam a manter o contato visual das crianças

Brincar: Bolha, brinque com bebês e crianças, siga os olhos ou estimule as expressões corporais com as mãos.

Expresse suas necessidades; use gestos ou sinais para objetos em vez de palavras.

Jogo: Use cubos de números e cores diferentes de acordo com a idade da criança: Ao jogar um cubo, ele "cairá" na imagem. Quando for a vez do seu filho, peça que repitam o nome da imagem. Faça isso de novo e de novo com cubos diferentes. O cubo de som é a primeira escolha.

Brinquedo: (nome do objeto). Você pode encontrar este tipo de brinquedo em diferentes formatos de loja, mas também pode ser facilmente "inventado" com objetos do dia a dia das crianças. Retire alguns objetos que a criança conhece e alguns objetos que ela conhecerá e, em seguida, peça-lhe para dizer o nome correto.

Tocar música: a música pode ser uma excelente escolha para as crianças falarem muitas palavras para cantar

A integração com os outros.

Jogo: (Futebol em pares) Jogue futebol aos pares, até mesmo goleiros. Jogue com as suas próprias mãos.O jogo proporcionará às crianças conhecimentos sobre métodos de aprendizagem, procedimentos e métodos organizacionais. Desta forma, ele se tornará uma associação de futebol.

Brinquedos: (fantoches) O uso de fantoches pode ajudar as crianças a estimular a fala fora da interação social. O brinquedo pode ser encontrado em lojas ou feito em casa.

Brincar: Participe da festa de dança, as atividades sociais se tornarão mais interessantes para as crianças. (Teixeira, 2012)

Habilidades motoras e atividades motoras finas.

Jogo: Jogo de mosaico - um pequeno pedaço de tijolo Lego com um pedaço de tijolo Lego, uma imagem do objeto a ser montado por um único tijolo Lego.

Brinquedos: (peças montadas ou brinquedos Lego). Você pode encontrar nas lojas brinquedos com imagens diferentes, mas também pode "inventar" facilmente o brinquedo com imagens do dia a dia do seu filho. Além de atenção, atenção e boa coordenação motora, o brinquedo também ajuda a manter o contato visual das crianças.

Brincar: Receita de massinha caseira, em que as crianças podem fazer massinha, com diversas cores e texturas. (Teixeira, 2012)

Percepção Visual e auditiva.

Jogo: Brinquedos com percepção visual e auditiva de jogos irão beneficiar essas áreas e ajudar as crianças a melhorar a precisão de palavras e números. (Teixeira, 2012)

Brinquedo: Os brinquedo do tipo: Lince e/ ou Onde está o Wally? São bons sentimentos para a percepção visual, o que é importante ao ler palavras ou objetos.

Brincadeira: (trava- línguas) Por exemplo, começando com algumas palavras, peça à criança para repetir o "chão sujo" em outro lugar. Esta atividade ajudará a desenvolver a consciência verbal. (Teixeira, 2012)

Raciocínio matemático

Jogos: (Jogo um a um) promover a criança que socializarem, dominar novos conceitos e se registrar e desenvolver habilidades de coordenação motora visual. Jogue em pares. Uma criança ficou com a caixa e o outro manteve as letras maiúsculas com uma lista de números nela. E o missionário; o estudante jogou a tampa fora e tentou esmagá-la na caixa. Quando a tampa tocou, ele pegou o regador e fixou-o no número 1 da lista, e continuou a jogar fora a tampa até marcar o número 10 na lista. Até. Após o jogo, elas trocam papéis, sejam eles de bloqueio de arremessos ou de quem é o responsável pelo jogo

Brinquedo: (Jogo um a um) Material: 1 caixa de sapatos; 10 tampas ou botões de garrafa; 1 lista de números (de 1 a 10); e um pregador.

Brincadeira: Cada criança pega um peixinho dourado e conta os fatos e as respostas. Se a operação estiver correta, armazene o peixinho dourado separadamente. No final, quem tiver mais peixes vence. Material: 1 caixa de letras em formato de peixe, contendo areia ou serragem, com características reais.

Noção de cores

Jogo:(Pega- Pega das Cores) Os jogos que requerem conhecimento de cores e figuras podem ajudar as crianças a fixar nomes de cores e da imagem, porque a motivação correta fará com que se lembrem das instruções exigidas no jogo. (Teixeira, 2012)

Brinquedo:(Cubo de Memória e de

Associação) Este brinquedo facilita a associação entre gráficos e cores e / ou entre texto e gráficos. É rico em diversidade e promove a interação.O jogo permite que as crianças reconheçam as cores, o conceito de tempo e espaço e a associação das cores aos objetos. (Teixeira, 2012) Brincadeiras: Este tipo de jogo permite que as crianças reconheçam as cores, o conceito de tempo e espaço e a relação entre cores e objetos. As crianças estão por perto e uma delas disse:

- Elefantes coloridos!

Outros perguntaram: - que cor é essa?

A criança deve escolher uma cor e outras pessoas devem tocar em algo com essa cor. Se essa cor não for encontrada, o elefante bebê a pegará.

Percepção Visual e auditiva

Brinquedos com percepção visual e auditiva de jogos irão beneficiar essas áreas e ajudar as crianças a melhorar a precisão de palavras e números.

Brinquedo:(Lince e/ ou Onde está o Wally?) são bons sentido de trabalharem a percepção visual, características importantes na hora da leitura de uma palavras ou objeto.

Brincadeira:(Parlendas Trava- línguas) Essa atividade ajudará a criança a desenvolver a consciência fonológica, pois ela precisa se esforçar para falar corretamente. Lembre-se de que você não deve colocar seu filho em uma posição estranha. Comece com algumas frases, por exemplo, peça à criança para repetir "chão sujo" e / ou "quanto tempo o tempo requer?" Etc. Um, dois, feijão e arroz. Três, quatro, feijão no prato. Cinco, seis, é a minha vez. Sete, oito, coma biscoitos. Nove, dez, coma pastéis. (Teixeira, 2012)

Leitura e escrita

Jogo:(jogo de vocabulário) Escolha um jogo que possa ser usado para leitura visual: um jogo de palavras cruzadas simples que permite às crianças adivinhar os nomes dos personagens.(Teixeira, 2012)

Brinquedo: (Brinquedos que envolvam habilidade orais) Escolha brinquedos com os quais você precisa conversar para interagir. Bonecos e carrinhos de bebê são bons receptores de linguagem. (Teixeira, 2012)

Brincadeiras:(Faz de conta) As brincadeiras de faz de conta são ricas em linguagem e pode facilitar a linguagem oral na medida em que a brincadeira vai ficando interessante e os fantoches incorporam palavras do cotidiano da criança. (Teixeira, 2012)

Portanto, vimos algumas atividades interessantes que estimularam diversas habilidades de crescimento infantil. Portanto, depende do professor prestar mais atenção à aprendizagem. Com essa visão em mente, você deve construir um projeto de aprendizagem que envolva tópicos propostos pela disciplina ou grupo de disciplinas.

Portanto, no currículo escolar atual, as atividades absurdas não têm mais características secundárias, mas são aceitas como parte básica do currículo do ensino. O objeto lúdico fornece coordenadas que atuam sobre o objeto, promovendo mudanças em seu pensamento e necessidades comportamentais. Portanto, nas interações com professores e outras crianças,

como na brinquedoteca, os indivíduos incorporam novos valores por meio de jogos e brincadeiras.

A conclusão é que a situação - é muito importante fazer perguntas a ele, e seu desafio mobiliza o papel principal das crianças e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem. (Teixeira, 2012) Por fim, os jogos lúdicos proporcionam às crianças um jogo livre planejado que lhes permite vivenciar os conteúdos ministrados em sala de aula, estimulando o raciocínio lógico, a expressão física, as relações emocionais, cognitivas, morais, sociais e culturais., Formando assim um adulto. Ter capacidade suficiente para exercer sua cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Crianças anseiam pelo brincar e todos precisam garantir que em todas as esferas o direito e espaços de brincar sejam garantidos. Há necessidade de que a criança brinque, experimentem com outras crianças as incríveis sensações que lhes proporcionas, com prazer de brincar juntos, socialização, empatia e formação humana que só as brincadeiras proporcionam. Segundo Winnicott :

(...) é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser a forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a service da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975.p.63)

Portanto, é necessário realizar pesquisas e ações para crianças em idade escolar com o objetivo de brincar, e fornecer informações sobre todas as deficiências à comunidade escolar, e encontrar métodos educacionais e sociais que sejam conducentes à aprendizagem e às suas competências.

Deve haver formal a parceria entre a escola e a comunidade envolve todos e os professores no processo de formação, funcionários da escola, crianças e suas famílias.

Esse processo não é fácil e rápido, mas é necessário e urgente, principalmente para melhorar a educação e oferecer serviços de ensino a todas as crianças dignas e de qualidade. Portanto, os jogos enriquecem nossa formação como cidadãos, desenvolvem valores morais, valores que os educadores devem difundir, para que a transformação e a formação da sociedade sejam mais adequadas a todos.

THE PLAYER WITH AID TO INSTRUMENT IN TEACHING-LEARNING

LUDICITY

ABSTRACT

The proposed of this work tends to present a bibliographic research, in which the pretension of trying to demonstrate in a specific way how playful (games, toys, games, theater, among others) can enhance the student's cognitive skills, being an instrument in teaching and learning for both the parts. Since we aim to show teachers of Basic education, early childhood education and early years, giving them a perception that playfulness is a tool that

provides effective learning of the content presented by teachers. In which the contribution of recreational activities such as games and games that stimulate cognitive and social development for the child.
Keywords: Playful - Teaching Learning - Play

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FEIJÓ, O. G. Corpo e Movimento: Uma Psicologia para o Esporte. Rio de Janeiro: ed. Shape, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

. Extensão ou Comunicação? 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FRIEDMANN, Adriana. Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo

infantil. São

Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais Infantil: O jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes 1993.

_____. (org.). O brincar e suas teorias. SÃOPAULO: PIONEIRATHONSON Learning, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar, Prazer e Aprendizado. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo. São Paulo: Zanhar, 1971.

PRIBERAM. Dicionario. Disponível em:< http://www.priberam.pt/dlpo/lúdico> Acesso: 30/04/2020

_____ . A construção do real na criança. São Paulo: Editora Ática, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual. Trad. de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 24. REDIN, Euclides. O espaço e o tempo da criança. 3. ed. Porto Alegre: Mediação,

2000.

SANTOS, Marcos Alves: O Lúdico na Construção da Aprendizagem: Disponível em:< http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-dahttp://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-na-construcao-da-aprendizagem/64356/aprendizagem/64356/> Acesso: 10/04/2020

SANTOMAURO, Beatriz. Nova Escola: Título original: Cada um é um. E agora? Turma heterogênea: cada um é um. E agora? ED. Abril, Edição 255, SETEMBRO:2012. Disponível:<http://revistaescola.abril.com.br/gestaohttp://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/turma-escolar/turma-heterogenea-cada- agora-703842.shtml> Acesso: 27/05/2020

TEIXEIRA, Sirlândia. Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca; implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro. Wak. 2010

TEIXEIRA, Sirlândia. Dislexia na Educação Infantil: intervenção com jogos, brinquedos e brincadeiras. Rio de Janeiro. Wak. 2012

VYGOTSKY, L. S. A formação social

da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Winnicott, D. W. (1971/1975). O brincar e a realidade. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PIKLERIANA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PAUTADAS SOBRE UM OLHAR POTENTE AOS BEBÊS E CRIANÇAS EM SUAS AÇÕES

MILENE CAROLINE DOS SANTOS CARVALHO

RESUMO

O presente artigo retrata sobre a perspectiva Pikleriana para a Educação Infantil e a sua importância como prática norteadora para uma educação de qualidade, que enxerga os bebês e crianças em sua inteireza, considerando-os como seres potentes, ativos, que produzem cultura, criam e recriam, que tem seus gostos, prazeres e especificidades, levando em consideração também a importância do papel do educador nesse processo educativo que faz parte da realidade cotidiana da Educação Infantil com privilégio às crianças como centro do processo, educadores que tem um novo olhar e uma nova perspectiva no ato de observar e registrar as ações, investigações e experiências dos bebês e crianças.

Palavras-chave: pikler; observação; bebês; crianças; potentes.

1. INTRODUÇÃO

Por meio do tema escolhido, “Educação Infantil numa perspectiva Pikleriana: suas contribuições pautadas sobre um novo olhar potente aos bebês e crianças”, faz-nos refletir a respeito de uma prática docente voltada a criança como cerne desse estudo, pautada sobre um novo olhar de enxergar a Educação Infantil e o modo de observar as ações das crianças, sendo consideradas então como singulares no processo educativo, reconhecendo-os como seres ativos em seu próprio desenvolvimento, que não necessita diretamente da intervenção do adulto, mas necessita de encontrar segurança, acolhimento e necessita também ser observada, sem julgamentos, mas com olhar atento e sensível, ou seja, uma nova prática capaz de transformar a Educação Infantil, evidenciando os direitos dos mesmos, de serem ouvidos, amados e respeitados em suas vivências.

DESENVOLVIMENTO

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA PIKLERIANA

A abordagem Pikleriana, conforme salienta Valdanini (2021) promove um olhar sensível e detalhado ao bebê nos seus diferentes lugares de acolhimento. Emmi Pikler, nos remete sobre respeitar a criança como sujeito, no qual, conforme Valdanini (2021) os primeiros anos de vida são os alicerces para a construção do sujeito. Parte importante do processo é favorecer as crianças a mover-se em liberdade, observando as ações dessas crianças, levando em consideração a criança livre, pensando em seu desenvolvimento

motor, e o educador que atua de maneira indireta, possibilitando as ações dos bebês e crianças, conforme Falk (2021, p. 25):

Emmi Pikler já não acreditava que o bebê tivesse necessidade de intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se, nem para aprender a colocar-se em pé e caminhar. Quer dizer, não acreditava que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso, não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, não representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento.

A perspectiva transdisciplinar que trabalha de diversas formas sobre o desenvolvimento infantil; motor, biológico, etc., cumpre um papel importante na

Educação Infantil com uma abordagem integral do sujeito, para que, "cada criança tenha tudo o que necessita para seu desenvolvimento equilibrado do ponto de vista físico e psíquico" (MELLO, 2010, p. 15), como organizadores do desenvolvimento, conquistas motoras que não podem ser ignoradas e precisam ser percebidas por meio de estimulações positivas indiretas dos professores e ações que privilegiem os bebês e crianças, conforme relata Szanto (2021, p. 53):

Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adequado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que a motivem.

É importante repensar a prática docente, como relata Szanto (2021, p.

54) "por meio da motricidade livre, desenvolve-se uma atividade realmente autônoma e contínua, que é um fator fundamental na estruturação de uma personalidade competente", com um novo olhar de modo a não avançar etapas dos bebês e crianças, deixar que eles possam agir livremente em seus movimentos, por meio de suas próprias ações, sem intervenção do educador o observador da infância, como por exemplo: um bebê que não senta, muito menos sentou-se sozinho, ser sentado pelo educador, isso é sério, é necessário que os bebês sejam potentes em suas ações, como afirma Szanto (2021, p. 55):

A criança, sentindo-se satisfeita, percebe a sua eficácia, aprende a aprender e a realizar até o fim o que começou. Assim, a criança que segue a sua vontade faz esforços ativamente e os organiza de maneira global. Além disso, pode organizar suas etapas e, sobretudo, realizá-las como quiser. É capaz de, ao fazer um novo movimento ou assumir uma nova postura, voltar à anterior para continuar tranquilamente uma atividade voltada para outra coisa que não seja o próprio movimento.

O papel do professor é organizar o espaço e materiais para as vivências e experiências das crianças e como essa organização interfere nas aprendizagens,

sendo o centro do planejamento como um trabalho intencional, aproveitando de alguns acontecimentos que potencializem as ações dos educadores, levando em consideração as experiências e suas potencialidades.

A atividade autônoma parte do princípio do contexto sobre deixar a criança vivenciar suas investigações livremente, onde o professor apenas observa e registra sobre aquelas ações, sabendo que as crianças são potentes, criativas, que possuem e produzem cultura, que expressam seus gostos e suas vontades, trazendo contribuições significativas e potentes, partindo do pressuposto das intencionalidades pedagógicas, conforme relata Szanto (2021, p. 56- 57):

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo por que ela se interessa- mais por ela mesma que por seus atos- todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. Temos podido constatar com freqüência que a observação e a valorização dessa atividade autônoma- motricidade livre, manipulação, investigação, iniciativas da criança nas suas relações com os adultos- induzem ao respeito no adulto que se encarrega de cuidar da criança: esse respeito se torna um componente importante de sua relação.

É necessário ter um olhar aprimorado aos bebês e crianças até mesmo nos momentos de trocas, alimentações e etc., sabendo que a criança deve ter uma segurança no adulto, garantindo possibilidades de movimentos, descobertas, com roupas adequadas para que explorem suas ações, que pensam sobre detalhes da rotina da Educação Infantil, pensando no acolhimento como uma abordagem que não acaba, mas que é inacabável, fazendo parte do cotidiano dos bebês e crianças, respeitando-os como sujeitos em suas explorações, como um acolhimento o tempo todo pensado e organizado para acolher as crianças, estimulando para essa criança tenha uma relação significativa e com segurança em relação ao adulto, acolhendo-a e reconhecendo seus momentos expressivos, seja por meio do choro ou por meio da alegria e sob diversos sentimentos, sempre acolhendo esses bebês e crianças, conforme relata Riera (2019, p. 84):

Observar para Malaguzzi, significa respeitar e escutar a criança de forma atenta, amorosa, diz ele, sem cair na armadilha de realizar uma análise que procure confinar a criança em tabelas, estágios e níveis pré-fixados do desenvolvimento.

A relação do adulto com os bebês e crianças necessita ser significativo, de modo a respeitá-los, conhecer cada criança, identificar até mesmo o choro e preferência de cada criança, ter uma identificação apurada; se é choro de fome, de dor, sono, etc., estabelecendo uma relação que reconheça as crianças em sua inteireza, como relata Òdena (2021, p.19):

Uma relação afetiva de qualidade entre adulto e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da lingua-

gem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais.

A abordagem nos remete a pensar também sobre diversas ações e possibilidades aos bebês e crianças, sem estarem confinados em salas de referência, mas tendo contato com a natureza, com os diversos espaços da Unidade Escolar, com materiais e espaços adequados para que eles explorem, criem e imaginem, e as formas das crianças organizarem os seus pensamentos, com roupas apropriadas, locais que propiciem as movimentações corporais; rolar, sentar, manipular e explorar.

3. O ATO DE REGISTRAR AS AÇÕES DOS BEBÊS E CRIANÇAS COM OLHAR ATENTO E SENSÍVEL

A observação tem um papel importância na Educação Infantil e o seu modo como é registrado, tendo como foco a criança, pois por meio da observação podemos levar em consideração todo o processo e desenvolvimento dessa criança em seu contexto, no qual, não existe fazer intencional com profundidade que pode abrir mão de um registro, tendo como clareza, um processo de intenção por meio do registro, colocando em evidência a especificidade, sendo que, não há como abrir mão dos registros em Educação Infantil, com observações significativas.

A documentação pedagógica e o ato de registrar utilizando recurso tecnológico como a fotografia e as maneiras de fotografar, com olhar atento e sensível, considerando a fotografia como uma linguagem, sem tirar o foco das ações dos bebês e crianças, considerando então, as investigações dos mesmos, organizando e selecionando todos os registros observáveis que foram capturados e o que se pretende alcançar com eles, pois, quando registramos, estamos aprendendo sobre como as crianças aprendem, quando estamos observando, estamos dando vida e concretude ao processo educativo, como cerne desse processo, os bebês e crianças, com uma educação de qualidade, para que as crianças conquistem os seus próprios movimentos sem intervenção direta do adulto, por meio de ajustes, de criação de novos movimentos partindo de um movimento antigo, criando segurança em sua ação e totalmente livre para experimentar as suas próprias conquistas, conforme Falk (2021, p. 33):

> Observar as crianças, a tentar compreender tudo o que expressa a posição do seu corpo, seus gestos e sua voz, a dedicar sempre bastante tempo a atendê-las sem ter pressa e satisfazer suas necessidades segundo as exigências individuais. [...] além do sistema de vida adequado, do horário estudado atentamente, das condições matérias adequadas, do espaço, das brincadeiras, das roupas convenientes entre outros- depende, em grande medida, da alegria, da intimidade e do sentimento de segurança que a criança experimenta em relação ao adulto-sentimento este que é construído enquando o adulto se ocupa dela.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira, devemos levar em consideração o ato de observar de maneira sensível e atenta à todas as ações dos

bebês e crianças, compreendendo tudo o que diz respeito aos mesmos, buscando observar suas investigações e diversas experiências presentes no contexto educativo, como expõe com firmeza Hevesi (2021, p. 62):

[...] que os educadores buscassem e percebessem, no próprio comportamento das crianças, em quais momentos elas desejam que as educadoras se voltem para elas e os sinais que as crianças utilizam para comunicar isso; que os educadores encontrassem, nas formas positivas dos comportamentos das crianças, um momento que despertasse seu interesse, um momento que pudesse destacar ou simplesmente falar.

Repensar sobre a prática docente é um passo muito importante para a valorização significativa dos bebês e crianças, afim realmente de propiciar momentos ricos e de muito conhecimento, investigação e ação, reconhecendoos efetivamente como potentes, criativos e ativos em seu próprio conhecimento, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e capazes em suas ações, trazendo sempre à tona, a importância de deixar os bebês e crianças livres em seus movimentos e com roupas adequadas que propiciem suas investigações e experiências, afim de criarem e recriarem as suas próprias conquistas e ações de movimentar-se e estabelecer novos olhares sobre suas ações. Afim então, de fazer valer com significação os seus gostos e/ou vontades, despertando os interesses dos bebês e crianças para novas experiências, vivências, novos saberes, consideração o conhecimento prévio e o mundo em que as cercam, sendo parte importante e eficaz deste processo educativo e significativo, o ato de registrar, o ato de observar e entender como os bebês e crianças se relacionam com o meio, como eles desenvolvem-se e

como produzem cultura, mediante as interações e às novas conquistas cotidianas de acordo com fatos observáveis, por meio de registros, fotografias, etc., sendo que, devemos nunca esquecer que a criança é a protagonista e ativa em todo o seu processo de desenvolvimento, em sua enteireza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

FALK, JUDIT. Educar os três primeiros anos: a experiência Pikler- Lóczy. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.101p.

HOYUELOS, A; RIERA, M.A. tradução VILLAR, B.H.S. Complexidade e relações na Educação Infantil. 1.ed. São Paulo: Phorte,2019

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E PARA O MEIO AMBIENTE

MONICA AKEMI YAMAGUCHI DINIZ

RESUMO

Esse artigo pretende refletir a respeito da importância da educação para a sustentabilidade e para o meio ambiente. A educação ambiental surge como uma estratégia que reorienta as disciplinas educacionais com o objetivo de dar uma visão holística do meio ambiente e formar

uma sociedade capaz de tomar decisões para a satisfação de suas necessidades, cuidando dos sistemas de suporte à vida do planeta, que é a base do Desenvolvimento Sustentável. A educação ambiental responde a três problemas intimamente relacionados. O primeiro refere-se à deterioração dos ecossistemas e diminuição dos recursos naturais, o segundo ao desenvolvimento inadequado das sociedades em relação ao meio ambiente e o terceiro refere-se aos limites dos sistemas educacionais atuais, inadequados para se desenvolver com responsabilidade frente às mudanças socioambientais. O termo "Educação Ambiental" começou a ser utilizado no final dos anos 60 e início dos 70 do século passado. Nesse período, é notória a preocupação mundial com as graves condições ambientais, razão pela qual a educação ambiental é fortemente citada em fóruns mundiais.

Palavras-chave: Ecossistemas. Responsabilidade. Satisfação.

INTRODUÇÃO

Uma vez definida a educação ambiental, pode-se dizer que ela conseguiu convergir uma pluralidade de discursos, a partir da emergência de novas realidades socioambientais. Dada a importante missão que carrega consigo, cabe perguntar se este conceito, por si só, constitui uma estratégia útil para enfrentar a solução dos problemas ambientais.

O conceito de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável está presente em um contexto de transformação paradigmática do final do século passado. Conforme afirma Leff (2002), os acontecimentos recentes da história "anunciam uma mudança de tempo: o fim dos grandes projetos de modernidade e a emergência de novos significados civilizadores" (Leff, 2002 , p. 5). Segundo o autor, a sustentabilidade em relação ao desenvolvimento anuncia os limites da racionalidade econômica e apresenta outros valores relacionados a novas concepções de vida, justiça social e responsabilidade com as gerações futuras.

Marcote e Álvarez (2005) argumentam que a educação ambiental visa criar as condições culturais adequadas para que os problemas ambientais não ocorram ou que o façam de forma que sejam assumidos naturalmente pelos sistemas onde ocorrem. Basicamente, a educação ambiental estabelece mecanismos para que a sociedade defina, localize e reconheça os problemas e suas consequências, admita que afetam e desenvolva o desejo de participar na sua resolução.

Embora o conceito de Desenvolvimento Sustentável dependa da abordagem disciplinar, existe um consenso em considerá-lo como uma visão centrada nas interações economia-natureza-cultura e política. Os referidos autores argumentam que a conjunção harmoniosa e integrada de desenvolvimentos biológicos e humanos (melhoria da qualidade de vida), econômicos (racionalidade no crescimento), políticos (cooperação para resolver problemas) e culturais (respeito à diversidade) definem basicamente o que se entende pelo Desenvolvimento Sustentável.

Da mesma forma, Marcote e Álvarez expressam a ideia de uma Educação

Ambiental que não se reduza a edu-

car para “conservar a Natureza”, “conscientizar as pessoas” ou “mudar comportamentos”. A sua tarefa é mais profunda e mais empenhada: educar para a mudança da sociedade, garantindo que a consciência esteja orientada para o desenvolvimento humano que é simultaneamente causa e efeito da sustentabilidade e da responsabilidade global. Portanto, a Educação Ambiental, do ponto de vista operacional, envolve tanto a análise crítica do quadro socioeconômico que tem determinado as atuais tendências insustentáveis, quanto o empoderamento das capacidades humanas para transformá-lo.

Segundo Novo (2000), a educação ambiental no novo milênio tem o desafio de contribuir para o Desenvolvimento Sustentável e ajudar os indivíduos a descobrirem novas formas de vida mais alinhadas a um planeta harmonioso. A nova educação ambiental envolve a mudança dos modelos de pensamento, a quebra do antropocentrismo e a abertura do pensamento biocêntrico, baseado no valor da solidariedade e da equidade, com o objetivo fixo de construir um presente com futuro.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A interdisciplinaridade e as práticas educativas inclusivas assentam na internacionalização e na complexidade da vida social, económica, política e cultural, cujo motor principal é o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Para Núñez Jover e Alcazar Quiñones (2016 , p. 197),

[...] O conceito de “ciência integrada” surge da crescente pressão por uma ciência relevante e credível, capaz de informar políticas públicas, que influencie a qualidade de vida das pessoas. A reivindicação é feita a profissionais e pesquisadores para assumir problemas do mundo real e colaborar nas transformações.

Ou seja, significa uma mudança de atitude diante dos problemas do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária por uma unitária do homem e da realidade em que vive e, como afirma Fazenda (1993), a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com os inteiro. Na literatura sobre o assunto, há consenso em destacá-lo como forma de pensar e proceder para conhecer e resolver qualquer problema da realidade que requeira convicção e cooperação entre as pessoas. Para Ander-Egg (1994) , abordar a interdisciplinaridade no campo educacional significa considerar qualquer intervenção realizada como um aspecto da totalidade ou de todos os quais faz parte.

Essa precisão é fundamental para a compreensão da natureza sistêmica da interdisciplinaridade, base para o desenvolvimento de uma estratégia de ensino-aprendizagem, a partir da compreensão da complexa natureza sistêmica desse processo. Na formação de professores é necessário que esteja presente o princípio interdisciplinar-profissional, que é aquele que direciona o processo ensino-aprendizagem para a formação de um futuro profissional capaz de transferir conteúdos que lhe permitam resolver, de forma holística, os problemas que irá encarar em seu futuro desempenho profissional.

A interdisciplinaridade é uma concepção integradora do trabalho do processo pedagógico educacional que reflete

a crescente interpretação do conhecimento como reflexo da realidade natural e social. Em sua essência, a interdisciplinaridade tem como elementos fundamentais o conhecimento profundo das disciplinas, a atividade das pessoas que a desenvolvem, sua cooperação, flexibilidade de análise, comunicação, enriquecimento mútuo de conhecimentos, integração no grupo na formação de valores, como bem como o aprofundamento e a solução criativa de problemas. Sobre interdisciplinaridade, Leff (2002) argumenta que implica em um processo de inter-relação de processos, saberes e práticas que vai além e transcende o campo da pesquisa e do ensino, no que se refere estritamente às disciplinas científicas e suas possíveis articulações.

Nas escolas, a interdisciplinaridade às vezes é tratada como uma questão teórica. Portanto, é necessário especificá-lo na prática pedagógica, por meio de ações específicas, para as quais os departamentos de ensino têm papel fundamental. Concebidos como célula fundamental do trabalho político e pedagógico na escola, os departamentos são elementos unificadores e coordenadores entre as disciplinas, cabendo, portanto, a promoção da interdisciplinaridade.

Tudo isso implica um processo de amadurecimento e conceituação dos problemas ambientais que engloba aspectos educacionais, técnico-científicos, sociais, morais, culturais e éticos. O trabalho nesta esfera permanece com uma organização que privilegia a integração de diferentes áreas e cria consciência da pluralidade de ações para resolver um problema.

Uma das formas pelas quais se pretende utilizar a prática interdisciplinar em nosso contexto são as chamadas “tarefas integrativas”. Essas tarefas se inserem em um processo de ensino-aprendizagem que, na prática, não sofreu modificações no referido processo sem uma abordagem integrativa a partir de um currículo ainda fragmentado, que se materializa em procedimentos pedagógicos concretos que fornecem aos alunos ferramentas para a integração do conteúdo.

A interdisciplinaridade é uma reflexão e concretização da realidade complexa em toda atividade humana realmente voltada para conhecê-la, compreendê-la e transformá-la.

Sendo a interdisciplinaridade um princípio estruturante do currículo, bem como um processo, no campo educacional, não pode ser o resultado de uma atividade espontânea, isolada e pontual, mas sim um dos alicerces de uma concepção pedagógica centrada no assunto, meditado, instrumentado e executado, com abordagem sistêmica pelo coletivo pedagógico. A intervenção do grupo não deve limitar-se à relação entre saberes sem abarcar todo o trabalho educativo, baseado na própria atuação profissional, na motivação e no exemplo de professores e gestores.

Para Perera Cumerma (2000 , p. 48),

[...] Não é apenas uma questão teórica, acadêmica, mas acima de tudo uma prática, é um processo vinculado, em sua essência, a uma determinada forma de pensar e agir das pessoas para conhecer e resolver qualquer problema da realidade e exigir dela sua convicção, atitude de cooperação, cultura e flexibilidade, por isso

não é um modismo ou um esquema que pode ser imposto.

É critério dos autores que a interdisciplinaridade não se refere a simples relações entre disciplinas ou disciplinas, mas a inter-relações que geram síntese, que partem da existência de sistemas complexos que dão origem a uma forma de organização científica do trabalho integrado, onde o conhecimento se move dialeticamente até alcançando as generalizações mais amplas.

A partir dessas relações, são determinadas duas funções básicas implícitas nas relações interdisciplinares: a inter-relação e a cooperação. Para Salazar Fernández (2001) , a interdisciplinaridade pressupõe uma forma de explicar a realidade educacional como um todo, com suporte no estabelecimento de vínculos e inter-relações entre disciplinas, capaz de gerar novas sínteses e superar o reducionismo no estudo e solução dos problemas da educação prática. Não só pelo estabelecimento de vínculos interdisciplinares, mas também entre os sujeitos que a praticam.

Sobre exercícios integrativos interdisciplinares, Martínez Rubio (2003) as define como sendo situações de ensino-aprendizagem estruturadas a partir de um eixo integrador (problema profissional) constituído essencialmente por problemas e tarefas de ensino interdisciplinares. Tem por objetivo ensinar os alunos a relacionar conhecimentos especializados, próprios da disciplina, através da combinação de métodos de investigação científica e didática, e da articulação das formas de organização da componente académica com as da componente laboral investigativa. Seu resultado é a formação de conhecimentos integrados expressos em novas sínteses e em ideias cada vez mais totais dos objetos, fenômenos e processos da prática educativa, em decorrência de comportamentos e valores inerentes à sua profissão.

O problema de ensino interdisciplinar pressupõe a abordagem ou identificação de contradições que se manifestam no objeto de trabalho do profissional e que, levadas a situações de ensino-aprendizagem, motivam a busca e estimulam o estabelecimento de vínculos e relações interdisciplinares para sua solução.

Por tarefa pedagógica interdisciplinar entende-se o conjunto de ações ou questões que organizam a procura de soluções de problemas, estabelecendo ligações entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a conjugação dos vários métodos e formas de organização do currículo e das relações entre as disciplinas do o processo.

Para Perera Cumerma (2000) , tarefas integrativas são aquelas cuja solução requer uma integração real do conteúdo, sua aplicação e generalização. Não devem cumprir a mera função de avaliação dos conteúdos, mas devem ser concebidos como momentos culminantes, marcos do processo ensino-aprendizagem, que contribuem para avaliar tanto o desenvolvimento integral de cada aluno como do próprio processo.

Essas atividades não são isoladas, mas fazem parte de um sistema de atividades interdisciplinares. Através da concretização deste sistema, a relação existente entre diferentes fenómenos ou

processos da realidade, aparentemente desconexos, é revelada aos alunos. É por isso que o conhecimento dos conceitos, métodos e leis científicos é essencial, juntamente com a possibilidade crescente e gradual de integrá-los e aplicá-los, partindo de uma atitude crítica e reflexiva para os problemas que surgem. Os alunos desenvolvem habilidades para realizar operações de análise e síntese e transferências de conteúdo.

As diferentes disciplinas que abordem a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável como eixo transversal devem identificar os problemas ambientais locais ou presentes na cidade escolar e cumprir o objetivo proposto. Além disso, deve-se explicar as causas e efeitos desses problemas que afetam, bem como sua incidência nas mudanças climáticas, para propor ações voltadas à sua redução ou solução com a participação de instituições de ensino, famílias e comunidade com seus representantes. Desta forma, consegue-se um ensino significativo e os alunos são preparados como entidades sociais transformadoras, habilitadas a dirigir o processo de ensino educacional no nível secundário inferior.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA

A educação ambiental é um processo em que as pessoas são incutidas sobre a importância de investigar tudo o que afeta o meio ambiente e não apenas guardar o conhecimento. A ideia é que essas pessoas, já conscientes dos problemas que afetam o mundo ao nosso redor, tomem ações para resolver esses problemas. Uma boa educação ambiental confere a cada indivíduo um poder essencial, não apenas uma compreensão mais profunda das questões ambientais, mas também uma ampla capacidade de tomar decisões responsáveis sobre a conservação do meio ambiente.

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e a coletividade e o dever de defendê-lo, e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

(BRASIL, 1998 apud BATISTA; PAGLIUSO, 2006, p. 44)

A educação ambiental é um processo onde a sociedade é educada para se conscientizar da realidade global que o planeta enfrenta hoje. Uma vez conhecido o conhecimento de tudo o que o prejudica, criam-se nos indivíduos atitudes de preocupação com o nosso meio ambiente , mas não se trata apenas de criar consciência e sensibilidade a tudo o que acontece ao nosso planeta, trata-se de despertar a motivação em cada um dos seres humanos para resolver estas falhas e à medida que as pessoas se envolvem mais nesta área, vão desenvolvendo competências que lhes permitem contribuir para a resolução dos vários problemas que afligem a Terra, bem como, ainda, identificar os fatores de risco que põem em perigo o nosso planeta.

Para que a educação ambiental seja eficiente, a relação que existe entre o meio ambiente natural e os sistemas sociais deve ser muito bem explicada às pessoas, pois são justamente os sistemas

sociais que colocam em risco este planeta. A educação ambiental é a base para as gerações futuras, é urgente melhorar essa relação que existe entre a humanidade e o meio em que vive, os líderes mundiais são muito claros sobre isso.

Os parâmetros estabelecidos pelas Nações Unidas para a educação ambiental passam por formar uma população cada vez mais consciente e preocupada com tudo o que afeta o meio ambiente e não só que se preocupe, mas também que realize ações que permitam conter a destruição do local, onde todos vivemos e isso porque a importância da educação ambiental reside no fato de ser um fator fundamental para o desenvolvimento do planeta.

A questão ambiental não pode mais ser vista como entrave ou modismo no dia-a-dia da indústria. Degradação ambiental não é o 'mal necessário' indispensável para que haja desenvolvimento. Ao contrário, o desenvolvimento sustentável da sociedade deveria coincidir com o crescimento sustentado da economia: a proteção ambiental é intrínseca à vida humana e faz bem aos negócios. O gestor de meio ambiente deve poder demonstrar isso aos líderes de negócios. Um conjunto de competências envolvendo formação e habilidades comportamentais é fator de sucesso para esse profissional. (EPELBAUM, 2004, p. 37)

Com uma educação ambiental eficiente, todos os seres que habitam o planeta ganham, pois semeia consciência não só na população que hoje vive na Terra, mas também nas gerações futuras e com isso a nossa permanência aqui, em nossa casa, está garantida.

Atualmente, muitos poderiam dizer que a educação ambiental nos últimos anos tem criado consciência, principalmente entre os mais jovens, pois em escala global uma onda de movimentos tem sido despertada pelos mais jovens que estão cada vez mais preocupados com o meio ambiente , e é isso talvez tenham percebido que se continuarmos para onde estamos indo, com esse alto grau de destruição e contaminação, seria inviável ficar aqui, para que cada vez mais jovens tomem as rédeas da luta contra as mudanças climáticas e o desenvolvimento sustentável desempenha um papel crucial nisso.

Diante da deterioração do planeta, as Nações Unidas estabeleceram a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável, na qual todos os países são obrigados a cumprir uma série de objetivos para conter as mudanças climáticas, tarefa a que todos devem se comprometer, desde que o flagelo afeta a todos igualmente.

A importância da educação ambiental fundamenta-se no fato de que, graças a este estudo, mais esforços são somados em prol do resgate do nosso planeta, uma vez que a educação ambiental aumenta a consciência e o conhecimento sobre questões ambientais cruciais, assim como as pessoas passam a ter ferramentas que lhes permitam assumir o controle contra a destruição do planeta, tornando-se pessoas mais responsáveis com o meio ambiente.

DÉCADA DE EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

A Assembleia Geral das Nações

Unidas de 20 de dezembro de 2002, com base no capítulo 36 da Agenda 21, relacionado à promoção da educação, capacitação e conscientização e enfatizando que a educação é um elemento essencial para alcançar o Desenvolvimento Sustentável, decide proclamar os dez períodos de um ano, começando em 1º de janeiro de 2005, como a Década das Nações Unidas para a Educação para a Sustentabilidade (ONU, 2002).

Como aponta a UNESCO em seu site (2005a):

A Década das Nações Unidas de Educação para o

Desenvolvimento Sustentável visa promover a educação como a base de uma sociedade mais viável para a humanidade e integrar o desenvolvimento sustentável ao sistema de educação escolar em todos os níveis. A década também intensificará a cooperação internacional para o desenvolvimento e compartilhamento de práticas, políticas e programas inovadores em educação para o desenvolvimento sustentável.

A proposta foi promover uma educação que supere as tendências de curto prazo, que contribua para uma correta percepção do mundo, gere atitudes e comportamentos responsáveis e prepare as pessoas para a tomada de decisões fundamentais visando o desenvolvimento culturalmente plural e fisicamente sustentável.

Estabeleceu-se como necessária uma educação que ajude a contemplar os problemas ambientais e de desenvolvimento como um todo, levando em consideração as repercussões a curto, médio e longo prazo, tanto para uma determinada comunidade quanto para toda a humanidade e o planeta. Foi feito para entender que um sucesso que implica o fracasso de outros não é sustentável.

Para realizar esta Década de Educação para a Sustentabilidade, são necessárias ações educativas que transformem concepções, hábitos e perspectivas, que norteiam as ações a serem realizadas, nas formas de participação social e nas políticas ambientais para avançar com maior eficiência rumo a uma sociedade verdadeiramente sustentável.

Os principais objetivos da Década da Educação para a Sustentabilidade são:

Integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos do aprendizado, para motivar mudanças no comportamento humano que possibilitem uma sociedade mais justa para todos.

A educação deve ser uma prática social que humanize o exercício da aprendizagem e possibilite uma nova compreensão do mundo. Por experiência e vivência histórica, sabe que nem a educação tem sido capaz de adaptar suas práticas a propósitos coincidentes com tais intenções, nem as realidades do mundo são tão acolhedoras quanto precisamos e desejamos.

Portanto, ao longo da década 2005-2014, a Educação para a Sustentabilidade deve contribuir para a formação de cidadãos mais bem preparados para enfrentar os desafios do presente e do futuro, e com capacidade para tomar decisões responsáveis para a construção de um mundo mais viável. Assim, destacam-se

cinco princípios fundamentais da aprendizagem: aprender a saber, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver em comunidade e aprender a transformar as pessoas e a sociedade (UNESCO, 2007).

A visão básica da Educação para a Sustentabilidade é um mundo em que todos tenham a oportunidade de se beneficiar da educação e aprender os valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável e uma transformação positiva para a sociedade (UNESCO, 2007). Isso se traduz em quatro objetivos específicos:

a. para. Facilitar o fluxo de informações, a troca e a interação entre os

"detentores" de informações em relação à Educação para a Sustentabilidade.

b. Incentivar, motivar e aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem

na educação.

c. Ajude os países a progredir em direção aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio por meio de esforços educacionais.

d. Oferecer aos países novas oportunidades para incorporar a Educação

para a Sustentabilidade nas reformas educacionais.

O plano de ação apresentado pela UNESCO para o desenvolvimento desses objetivos está dividido em nove programas temáticos:

a. para liderança e apoio internacional.

b. Integração da Educação para a Sustentabilidade na educação básica.

c. Reorientar o ensino médio para incluir desenvolvimento sustentável.

d. Integrar a Educação para a Sustentabilidade à TV ou à educação

técnica, profissional e de treinamento.

e. Integrar este novo modelo no ensino superior.

f. Formação de educadores para o Desenvolvimento Sustentável.

g. Incorporar as correntes da diversidade cultural e do diálogo intercultural

na Educação para a sustentabilidade.

h. Educação para a gestão sustentável da água.

j. Educar para a sustentabilidade dos ecossistemas e modos de vida.

A Década abre um novo campo de coordenação e representa um esforço sério que tende a consolidar o papel da UNESCO com todos aqueles que desempenham um papel importante na cooperação internacional, principalmente com as agências do sistema das Nações Unidas, com organizações intergovernamentais., internacionais e regionais, com as comissões nacionais da UNESCO, com a comunidade de organizações não governamentais e com o setor privado.

Para ajudar a desenvolver um programa de implementação, a UNESCO recorrerá a outros atores-chave, incluindo (UNESCO, 2005b):

a. Estabelecimentos universitários e outras organizações de pesquisa.

b. Organizações não governamentais e organizações da sociedade civil (locais, nacionais e internacionais).

c. Grupos de interesse especializados, como grupos de jovens e grupos

de mulheres.

d. Congregações religiosas.

e. Setor privado (em sentido amplo).

f. Imprensa em geral.

A institucionalização, pelas Nações Unidas, da Década da Educação para a Sustentabilidade responde a um duplo fato: de um lado, à emergência planetária, que é notória e está sendo disseminada por especialistas e setores dinâmicos da cidadania, e sobre o outro, a fraca resposta ou eco dessas preocupações, expressas pelos cidadãos ou seus representantes ou líderes políticos.

Na Agenda 21 da UNESCO (1999), destaca-se:

Definitivamente para caminharmos no sentido do desenvolvimento sustentável será necessário que a educação não apenas dure por toda a vida, mas que, além disso, seja ampla como a própria vida, uma educação a serviço de toda a população, que aproveite todas as áreas do conhecimento e trate de inserir o saber em todas as principais atividades da vida". (1999. p. 46.)

Portanto, a Década da Educação para a Sustentabilidade integra os objetivos de outras campanhas das Nações Unidas que estão intimamente relacionadas, e fornece uma visão global que permite compreender a gravidade dos processos atuais.

É muito importante evitar debates entre setores conscientes que nos façam perder de vista o que é essencial, que é convencer todos os cidadãos da necessidade de romper com comportamentos que hoje representam um grave perigo para todos. A aposta da década é transformar cidadãos em motores e sujeitos ativos de mudanças que possibilitem a sobrevivência da espécie e a plena universalização dos direitos humanos.

Pode-se dizer desde o início, para evitar mal-entendidos, que não existe cultura ambiental. É verdade que expressões que apontam para a necessidade de cultivar a cultura ambiental da população podem e são utilizadas, ou para diagnosticar determinados problemas, associando sua existência à falta de uma cultura ambiental maior. Em ambos os casos, trata-se ainda de um procedimento retórico por meio do qual se comunica a necessidade de mudanças importantes na forma de perceber as relações com o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental como conceito tem evoluído de ser considerada como uma educação para o trabalho ambiental e responsabilidade de proteger o meio ambiente, para se tornar um instrumento dinâmico de formação, abrangendo questões econômicas, políticas e sociais, que pode desenvolver as capacidades das gerações para criar um futuro sustentável.

A educação para a sustentabilidade aborda de forma mais direta e dá uma visão muito mais abrangente da questão do

meio ambiente e inclui objetivos mais ambiciosos em termos de competências que pretende desenvolver nas pessoas.

Devido à necessidade urgente de gerar mudanças no comportamento e nas prioridades das pessoas para desenvolver capacidades que criem um ambiente propício à sustentabilidade, as Nações Unidas formulam a década da Educação para a Sustentabilidade, em que o objetivo é divulgar informações, motivar a qualidade da educação, contribuir para o alcance das metas do milênio e incorporar a educação para a sustentabilidade em todos os níveis.

Portanto a educação é o melhor meio para formar cidadãos mais preocupados e cientes de que precisamos cuidar cada vez mais do meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANDER-EGG, E. Interdisciplinaridade na educação. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1994.

BATISTA, M. L.; PAGLIUSO, V. S. O. Gestão ambiental: um enfoque a reciclagem. 2006. Monografia (Graduação em Administração) –

UNISALESIANO, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins.

EPELBAUM, M. A influência da gestão ambiental na competitividade e no sucesso empresarial. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEFF, E. Conhecimento ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Buenos Aires: UNEP; Centro de Pesquisa

Interdisciplinar em Ciências e Humanidades / UNAM; Siglo Ventiuno Editores, 2002.

MARCOTE, P. e ALVAREZ, P. Proposta de um referencial teórico de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. Electronic Journal of Science Education, Vol. 4, No. 1, pp. 1-16. 2005.

MARTÍNEZ RUBIO, BN Interdisciplinaridade em ciência, ensino e currículo. Lima: Fundo Editorial do Pedagogical San Marcos, 2003. NOVO, M. Inovar, imaginar, transformar: cenários e possibilidades da educação ambiental no novo milênio. Em Novas propostas de ação. Encontro Internacional de Especialistas em Educação Ambiental (pp. 227-241). Santiago:

Departamento de Meio Ambiente. 2000.

NUÑEZ JOVER, J.; ALCAZAR QUIÑONES, A. Universidade e desenvolvimento local / territorial? Argumentos conceituais e sugestões de políticas institucionais. In: NUÑEZ JOVER, J.; ALCAZAR QUIÑONES, A.

(Coord.). Universidade e desenvolvimento local : contribuições latinoamericanas. Havana: Editorial Universitaria Félix Varela / União das Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), 2016. p. 191-204.

PERERA CUMERMA, LF. A formação interdisciplinar de professores de ciências: um exemplo de ensino-aprendizagem de Física. 2000. 142 h. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) - Departamento de Física, Faculdade de Ciências, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", Havana, 2000. SALAZAR FERNÁNDEZ, D. A

formação interdisciplinar do futuro professor de Biologia na atividade de investigação científica. 2001. 111 h. Tese (Doutorado em Ciências Pedagógicas) - Instituto Superior Pedagógico “Enrique

José Varona”, Havana, 2000.

UNESCO. Educação para a sustentabilidade. Do Rio a Joanesburgo: Lições de uma década de compromisso. Cúpula Mundial para o Desenvolvimento

Sustentável, Joanesburgo. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf. Acesso em: 09 mai. 2021.

UNESCO (2005a). Educação para o desenvolvimento sustentável. Década das Nações Unidas. Disponível em: http://portal.unesco.org/education/es/ev.php--URL_ID=27234 & URL_DO = DO_TOPIC & URL_SECTION = 201.html. Acesso em 09 mai. 2021.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA CATÃO DE LIMA

RESUMO:

A literatura está presente no planejamento do professor. Porém, diversas vezes, essa ação tem sido utilizada em apenas um momento: no encerramento do dia ou quando dá tempo, sem atribuir um valor de ensino-aprendizado ao aluno. Portanto, faz-se necessário discutir sobre essa prática que contribui de fato para o processo de ensino-aprendizado dos alunos, considerando a intensa busca do professor em se organizar e priorizar esse momento. Nesse artigo, serão indicadas algumas posturas que o professor deve assumir no momento da história com seus alunos, para torná-lo de fato um elemento de importância no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Docente. Ensino- aprendizado.

ABSTRACT:

Literature is present in the teacher's planning. However, several times, this action has been used in just one moment: at the end of the day or when there is time, without assigning a teaching-learning value to the student. Therefore, it is necessary to discuss about this practice that actually contributes to the teaching-learning process of students, considering the intense search of the teacher to organize and prioritize this moment. In this article, some postures that the teacher must assume at the moment of history with his students will be indicated, to make him in fact an important element in the school environment.

KEYWORDS: Literature. Teacher. Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

Este presente trabalho visa analisar a importância da prática da literatura na Educação Infantil promovendo assim, ao professor, ferramentas que o auxiliem nesse processo. Sabemos que as crianças não começam lendo decodificando as letras escritas, mas fazendo a leitura através

de figuras, analisando objetos e progressivamente a junção de letras formando as palavras.

Ao serem inseridas no ambiente escolar, percebe-se que as crianças não demonstram interesse por livros. Isso ocorre, pois o Brasil é um país de poucos leitores, onde as pessoas não têm o hábito de ler com muita frequência.

Tornar a sala de aula um espaço atrativo para que a criança desperte interesse pela leitura e sinta prazer é um desafio para os educadores. Essa prática deve ser exercida diariamente e planejada, assim como qualquer outra atividade. Muitas vezes, o momento da história é deixado para o final da aula ou contada quando dá tempo, passando despercebida aos olhos do professor.

A literatura, portanto, tem sido caracterizada e executada como sendo um momento "se der, eu faço". O livro deve ser para o professor como uma ferramenta que contribui para o desenvolvimento da criança. Afinal, são através das histórias e conteúdo apresentados que o professor promoverá discussões, reflexões e questionamentos com seu grupo de alunos.

Nesse sentido:

A leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido, seja escrito, sonoro, por um gesto, uma imagem, ou um acontecimento. Esse diálogo é referenciado 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).

É possível compreender que a prática da leitura assume, portanto, novas funções pedagógicas, obtendo resultados, diagnósticos e proporcionando um novo direcionamento de atividades a serem realizadas. Fortalecendo essa ideia, será possível avançar em conhecimento e construir um processo que considere de fato o que é necessário.

Nesse artigo, portanto, serão indicadas algumas posturas que o professor deve assumir para proporcionar um momento literário prazeroso aos seus alunos e torná-lo de fato um elemento importante tanto quanto qualquer outro.

2. BREVE RELATO SOBRE A ORIGEM DA LITERATURA INFANTIL

Nos dias atuais, a definição de infância não é a mesma da dos séculos passados, visto que, ao decorrer da história, esse conceito e desenho da criança sofreu muitas interpretações a partir da evolução social, cultural e histórica. Surgiram mudanças na sociedade, no conceito familiar burguês, e também na organização escolar.

O padrão familiar passou a ser visto com as figuras de pai, mãe e filhos, no qual a criança era vista como um ser diferente pela sociedade que ao mesmo tempo passou a gerar inquietações em relação à educação.

Olhou-se para a criança a partir do momento em que ela passou a ser observada por essa sociedade como um ser que possui características e necessidades próprias, pois até meados do século XVIII essa mesma criança era considerada um adulto em miniatura, onde participava e acompa-

nhava a vida social do adulto ao seu redor e nada a diferenciava dos demais.

Batista e Moreno (2005, p. 8) apontam,

Nos séculos XVII e XVIII, movimentos culturais e religiosos, como o Iluminismo e Protestantismo, deram lugar ao descobrimento da infância, considerando-a como etapa diferente da idade adulta e tratada diferencialmente. À medida que concepções fatalistas e pré deterministas da vida foram desaparecendo, as pessoas sentiam-se mais protagonistas da própria existência e passaram a atribuir um papel importante a educação das crianças.

Com o surgimento dessa definição e com um novo olhar, a criança passou a ganhar o seu espaço e, junto com ele, os primeiros livros voltados para a literatura infantil foram sendo escritos na Europa por alguns escritores como Charles Perrault e La Fontaine, suas obras focaram especialmente nos contos de fadas.

À medida que ocupava seu lugar, a literatura infantil foi retratando sua relevância e outros autores como os Irmãos Grimm, Lewis Carrol e Andersen foram surgindo e trazendo mais obras voltadas para a criança. E a escola passou a ser vista como algo fundamental na vida social, tendo a função de civilizar a criança para que a mesma pudesse enfrentar o mundo que a cercava.

[...] Nos rastros dessa descoberta da criança, surge a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para formação de sua mente e personalidade. (Segundo os objetivos pedagógicos do momento). (COELHO, 1991, p. 139).

Como se pode ver, a literatura infantil já fazia parte da vida da criança europeia, mas no Brasil pouco se falava sobre o assunto, sendo algo bem isolado e também recente até os dias atuais. Ou, como dizem Lajolo e Zilbermam (2003, p. 23), "registrada daqui e ali, a notícia do aparecimento de um ou de outra obra destinada a crianças".

Um grande autor que trouxe para a literatura infantil brasileira renovação e prazer foi Monteiro Lobato. Suas obras podiam e podem ser lidas dentro e fora da escola.

Muitos outros autores cresceram e aperfeiçoaram um novo caminho através dos livros escritos por ele. Pois até então as leituras voltadas para as crianças eram traduções de livros estrangeiros e, nesse contexto, Cunha (1999, p. 23) nos diz que: "no Brasil, como não podia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias".

Toda essa evolução e crescimento dentro desse contexto aconteceram decorrentes a modernização e transformação que o país passou em meados da proclamação da República em (1822), consolidando a junção entre ensino e literatura, ligação essa que se faz presente até os dias atuais.

3. A LITERATURA NA VIDA DAS CRIANÇAS

Literatura é uma palavra que vem do latim "litteris" e que traz consigo o sig-

nificado de letras. Uma instrução, conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem. A literatura é a arte da palavra escrita, de criar e compor textos, e existem diversos tipos de produções literárias como, por exemplo: literatura de ficção, prosa, literatura de cordel, poesia, literatura de romance etc. Cada uma delas cativam diferentes gostos e são direcionadas a públicos variados.

Muitas têm sido as tentativas de se definir Literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita imaginativa, no sentido de ficção-escrita, que não é literalmente verídica. Mas, se refletirmos, ainda que brevemente sobre aquilo que comumente se considera literatura, tal definição não procede (EAGLETON, 1994, p.1).

A literatura infantil é um ramo da literatura, dedicada especialmente às crianças. Nisto, estão incluídas histórias fictícias, biografias, novelas, poemas, obras folclóricas e/ou culturais, ou simplesmente obra contendo/explicando fatos da vida real. Ressalto que essa literatura surgiu em meados do século XVIII no continente europeu por Charles Perrault, suas primeiras obras foram publicadas tendo como objetivo o público infantil. O que diferencia a literatura infantil das demais literaturas é o olhar e o enfoque que a criança tem, é a maneira como ela pensa e vê o mundo.

Ao nascer, o cérebro da criança pode fazer muitas coisas, mas ainda não está desenvolvido. Quanto mais os sentidos forem estimulados, mais rápido será o desenvolvimento. A leitura e o contato com os livros são formas de estímulo ao desenvolvimento da criança, por isso, recomenda-se apresentar a leitura e ler para a criança. Esse papel é da família, pois é muito comum ver as famílias passando essa responsabilidade para a escola. Conforme Silva (1992, p.57) “bons livros poderão ser presentes e grandes fontes de prazer e conhecimento. Descobrir estes sentimentos desde bebezinhos, poderá ser uma excelente conquista para toda a vida.”

Na maioria dos lares, a literatura não é uma forma de entretenimento e prazer, muitas vezes a criança chega casa e não vê seus familiares com um livro em mãos se deleitando em seu momento de descanso. Nota-se que o livro não está na vida das crianças como forma de presente (nascimento, aniversário ou em alguma outra data comemorativa). Isso acontece porque muitos pais colocam a escola como a principal mediadora, sendo que o leitor se forma em casa desde o nascimento, partindo dos pais, mães, e avós e só depois entra o papel da escola com os professores mediando às leituras.

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição. (SOLÉ, 1998, p. 51)

Vivemos em um mundo onde a tecnologia e as informações chegam até nós de forma muito rápida, e o interesse

pelos livros está cada vez mais escasso. Se a criança não tiver a oportunidade de vivenciar um tempo que a proporcione um momento de leitura e reflexão, quer seja em casa ou na escola, ela crescerá como alguém sem criatividade e insensível em compreender a sua própria realidade.

Desde muito pequena, a criança deve estar inserida em um ambiente que proporcione o hábito pela leitura, e o adulto é modelo fundamental durante esse processo. Ao colocar a criança em contato com os livros, ela passará a despertar em si o prazer em fazer novas descobertas. As histórias tanto lidas quanto ouvidas ampliarão a imaginação e capacidade de criar, além de desenvolver o vocabulário, visão de mundo, pensamento crítico, raciocínio lógico, melhorar a escrita e muitos outros benefícios.

Dessa maneira, é importante possibilitar que a criança tenha contato com os livros, não só na escola, mas também no meio familiar; isso fará com que ela desperte a curiosidade e imaginação sobre o mundo.

Nesse contexto, Paim (2000, p.104) destaca que:

A leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem.

Para ter uma criança leitora é preciso ler para ela e criar um espaço literário onde os livros, revistas e jornais estejam ao seu alcance, pois mesmo sem saber ler "convencionalmente" a criança fará uma leitura através das imagens e reproduzirá histórias de seu repertório.

O interesse e hábito pela leitura é um processo que tem começo, meio e continuidade ao longo de toda vida. Essa ação deve ser praticada constantemente nos contextos familiar, escolar e social.

A escola tem o papel de desenvolver o gosto e hábito da leitura. Um hábito não é feito da noite para o dia; ele é adquirido através da repetição e de um trabalho sistematizado.

O grande desafio do professor é fazer com que a criança leve a leitura/literatura como um dos maiores prazeres que podemos ter, pois tudo ao nosso redor é literatura. O professor deve oferecer aos seus alunos variedades de livros, recorrendo aos livros da escola, biblioteca, ou até mesmo ao seu acervo pessoal, trazendo diferentes gêneros e tipos literários, mostrando-os de maneira lúdica e despertando na criança o prazer pela literatura, até que a criança identifique qual seu estilo literário.

Muitas vezes ela poderá não gostar de um ou outro livro, mas se o professor estiver mediando, estimulando e oferecendo variedades, essa criança estará em uma busca constante e descobrirá qual seu estilo.

Um dos fatores importantes ao se trabalhar com a literatura é permitir que a criança consiga viajar e voltar a hora

que ela quiser usando apenas um livro; é mostrar para a criança que essa prática dá prazer e é simples. Muitas vezes, os pais e também os professores demandam tarefas à criança ao realizar a leitura de um livro, não oportunizando a escolha livre e fazendo as perguntas necessárias como: O que esse livro te fez pensar? O que essa história te fez lembrar? Que história você conhece parecida com essa? Pra onde essa história te levou? De onde essa história veio?

Ruth Rocha (1983, p. 4) confirma essa ideia quando escreve que:

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de 'mensagem'. A leitura deveria ser posta na escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque, se assim não for, faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa e aquela velha frase de Monteiro Lobato – 'É capaz de vacinar a criança contra a leitura para sempre'.

A Educação Infantil tem a responsabilidade de resgatar, e organizar o repertório das histórias que a criança ouve ou lê em casa ou nos ambientes que frequenta, contribuindo para a construção da subjetividade e da sensibilidade dela. É preciso criar estratégias para fazer nascer o gosto pela leitura em cada criança.

O professor pode proporcionar momentos de escolha, onde o aluno possa opinar e sugerir sobre qual livro ser lido para a turma. Ou até mesmo, ao ler para a criança, deixar que ela tenha a liberdade de se expressar e criar seu próprio enredo de começo, meio ou final da história.

Como mediador, o professor pode fazer inferências ao início ou término da história, trazendo indagações aos seus alunos e fazendo com que eles possam participar. Questionando as opiniões levantadas e oportunizando pequenos debates entre os próprios alunos, esclarecendo as diferentes visões e mostrando que são válidas e enriquecedoras.

4. PROFESSOR E A PRÁTICA DA LITERATURA

Através da literatura, pode-se trabalhar e explorar diversas habilidades na criança, como cognição, imaginação, criatividade, artes, valores, repertório, raciocínio lógico, conhecimento geral, etc. Mas para que isso aconteça, o professor deve se planejar e colocar essa prática como algo de extrema importância em seu planejamento diário. Criar o hábito de ler para os alunos com uma intencionalidade pedagógica e com um olhar no ensino-aprendizado que a criança terá ao realizar essa ação.

Cabe ao professor apresentar aos seus alunos desde muito pequenos os diferentes gêneros textuais para que eles possam desenvolver e ter a capacidade crítica de argumentar e reorganizar seus pensamentos.

De acordo com Soares (2008, p 33):

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Como se pode perceber, cabe ao professor dentro do contexto escolar trazer materiais diversificados, como gibis, revistas, jornais, receitas, bulas e os tradicionais livros infantis, além daqueles que falam de valores e são ricos em conteúdo. Não apenas textos didáticos com exercícios de análises ou histórias sem o conhecimento prévio para preencher o tempo restante do dia.

A escola deveria dispor de livros em bom estado, atuais e também de um espaço adequado como uma biblioteca funcional, isso ajudaria o professor a ampliar seu repertório de estratégias, pois uma vez por semana seus alunos teriam a oportunidade de ir a esse local e escolher um livro de sua preferência, podendo levá-lo para casa e junto com a família ter um momento de leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.36):

Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A sala de aula é o local onde a criança passa a maior parte do tempo. Ela deve ser um espaço agradável para que, através da mediação do professor, o aluno desenvolva e construa um aprendizado significativo.

O professor deve se organizar com seu planejamento semanal e separar com antecedência os livros, textos ou conteúdo a serem passados aos seus alunos. É importante que ele se atente para a faixa etária das suas crianças e que nem todas têm o mesmo tempo de concentração.

Nesse sentido,

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações (Zilberman 2003, p.16).

É importante que para esse momento de leitura com a criança, o professor leia e conheça a história que vai contar com antecedência. Além de livros sonoros, com cheiro e figuras que sobressaem das páginas, ele use diferentes meios como suporte (fantoches, fundo musical, objetos, tecidos, instrumentos musicais e uma narração com tom de voz diferenciado). Com esses estímulos o professor ajudará a desenvolver o interesse da criança e tudo isso contribuirá para que a atenção dela esteja voltada para o professor e despertará nela o imaginário.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sempre foi e é o meio mais efetivo para o aprendizado e construção

de conhecimentos. O contato com os livros não deve ser apenas no momento da alfabetização, é importante que ele esteja presente de forma lúdica, como por exemplo, com figuras e de maneira divertida na vida da criança. É fundamental tanto para a família quanto para o professor que a criança veja, sempre que possível, essas figuras com um livro em mãos; isso influenciará no desenvolvimento e gosto pela leitura.

A literatura na Educação Infantil amplia o vocabulário e leva a criança a despertar o ato de ler. Nos anos iniciais, a criança desenvolve o gosto pela leitura e, como resultado, melhora sua escrita e outras habilidades como já mencionado anteriormente. Com isso, a prática da literatura na Educação Infantil auxiliará e facilitará o aprendizado contínuo da criança.

Portanto, a literatura infantil deve ser uma prática feita pelo professor diariamente, pois através desse hábito a criança estará em contato com o mundo que a cerca e ela terá um desenvolvimento integral, além de possibilitar um desenvolvimento de um sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MORENO, Gilmara Lupion. Visão históricofilosófica de infância, perspectiva de infância na contemporaneidade. In: ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan (Org.). Educação Infantil: subsídios teóricos e práticas investigativas. Londrina: CDI, 2005. p. 7-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo- europeias ao Brasil Contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

EAGLETON, Terry. Teoria da Literatura: Uma Introdução 2ª ed.São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1990.

PAIM, Jame Mari. Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

ROCHA, Ruth. Pra não vacinar a criança contra a leitura. Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

SILVA, Ana Araújo. Literatura para Bebês. Pátio, São Paulo, n.25, p. 57-59, Fev/Abr.2003. SOARES, Magda. Introdução - Ler, verbo transitivo. In. PAIVA, Aparecida;

MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) Leituras Literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura; trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZILBERMAN, Regina. A literatura Infantil na escola – 1, ed. rev., atual., e ampl.

São Paulo: Global, 2003.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS

MÔNICA DE OLIVEIRA RAMOS

RESUMO

Esse artigo procura abordar informações pertinentes a repseito da Educação Infantil como parte fundamental para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças. A atenção, o cuidado e a educação fundamentais desde os primeiros anos de vida, não só porque são importantes para o crescimento, mas também para o desenvolvimento, habilidades que permitem que as crianças interajam consigo mesmas, com seus grupos, adultos e o ambiente físico e social que os cerca. Mostra-se que o maior desenvolvimento do cérebro ocorre durante os primeiros três anos, dependendo em parte do ambiente em que a criança cresce, sua nutrição, sua saúde e as interações humanas que experimenta. Atenção, cuidado e educação de boa qualidade são fatores determinantes para que os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos se desenvolvam adequadamente e contribuam para ampliar as opções das crianças ao longo da vida. A educação infantil é um processo permanente e contínuo de interações e relações sociais de qualidade, relevantes e oportunas, que permitem que as crianças aprimorem suas habilidades e adquiram competências baseadas no pleno desenvolvimento como seres humanos e sujeitos de direitos.

Palavras-chave: Cuidado; Educação; Habilidades.

INTRODUÇÃO

A educação nos três primeiros anos de vida é colocada como um desafio: em primeiro lugar, ir além de uma abordagem assistencialista, que foca no atendimento das necessidades básicas das crianças, como nutrição, saúde e cuidados infantis e, em segundo lugar, pela necessidade de serviços de qualidade para o atendimento e educação da população. Para isso, seria necessário conceber propostas de trabalho pedagógico que proporcionassem as crianças, nesta fase de suas vidas, possibilidades de ensino e aprendizagem de acordo com suas necessidades e interesses.

De acordo com Pedro (1997, p. 3):

Para Piaget e para Freud só a criança brinca. Para muitos etólogos, a criança brinca como os macacos e, neste brincar, vai aprendendo comportamentos sociais que viabilizam a sua entrada no grupo dos adultos. Para os antropólogos, o brincar foi e é a expressão mais prevalente do comportamento social das sociedades mais primitivas e o declínio do brincar na transição entre a infância e a vida adulta só passa a ter lugar nas sociedades tidas e ditas progressivamente mais civilizadas. De qualquer modo, três tradições escolásticas sobre o brincar inspiram o conhecimento científico atual. Piaget personaliza a primeira tradição e nela o brincar tem muito uma componente de adaptação em termos de desenvolvimento e é nessa medida que o brincar, para Piaget, tende e deve tender a desaparecer à medida que

a criança se torna mais competente a lidar com objetos reais, com situações concretas, com o mundo tal como ele é. A segunda tradição identifica-se em pleno com a escola psicanalítica. Para Freud o grande objetivo em desenvolvimento é aprender a amar e a trabalhar. O brincar nunca foi muito valorizado por Freud, mas todos os seus seguidores admitiram e defenderam o valor emocional do brincar e até alguns o quiseram utilizar nas suas terapias.

Admite-se que as crianças aprendem desde o momento da concepção e que, portanto, o desenvolvimento humano é estimulado e potencializado ainda no útero e, posteriormente, acompanhado por mediadores do desenvolvimento. Por isso, considera-se fundamental reconhecer a importância da etapa de 0 a 3 anos, para a qual existem poucas diretrizes curriculares em relação ao processo de ensino.

Os professores que trabalham com a educação infantil entendem que as rotinas básicas de alimentação, cuidados e limpeza estão repletas de oportunidades para as crianças aprenderem sobre o mundo ao seu redor. A qualidade das interações que se originam entre adultos e bebês geram vínculos importantes, tanto afetivos quanto cognitivos. Os ambientes educativos e familiares, a partir dessa percepção, são desenhados para favorecer ou compartilhar, comunicação e afeto.

O trabalho conjunto da escola de educação infantil, da comunidade, das famílias dos bebês, vai gerar um espaço interativo que procura conhecer e projetar ou desenvolver positivamente as referidas entidades. Dessa forma, visualiza-se uma imagem comunitária sobre o que deveria ser ou ensinar: uma escola para todos. É importante desenvolver nas crianças uma capacidade de observação aguçada, saber ouvir as suas línguas, e ser capaz de as transformar em insumos curriculares.

Admitir que se aprende desde antes do nascimento é uma premissa que formula uma pedagogia diferente. Saber amar, apoiar e saber fazer uma verdadeira pedagogia das oportunidades para as crianças do século XXI é o grande desafio dos educadores.

UMA ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ZERO À TRÊS ANOS

Na fase de desenvolvimento desde o nascimento até os três anos de idade, as crianças vivenciam conquistas fundamentais e desenvolvem habilidades como: falar, andar, interagir com os outros e praticar a autonomia fisiológica. Portanto, estímulo e apoio adequados e contínuos são de vital importância para seu desenvolvimento integral.

De acordo com Dallabona e Mendes (2004, p. 109):

[...]Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo deve ser o grande desafio da educação infantil. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.
A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam. A literatura especializada no crescimento e no desen-

volvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais, que são universais, e próprio da saúde porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros. É preciso respeitar o tempo de a criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo, tudo simultaneamente.

Os avanços no estudo do desenvolvimento humano, sabe-se que não só a hereditariedade determina o desenvolvimento de homens e mulheres em suas diferentes áreas, mas se especifica a partir da qualidade das relações e dos afetos, como a disponibilidade de recursos e oportunidades que se estabelecem no ambiente em que crescemos. Essa assertividade é importante porque leva ao trabalho pedagógico com bebês e crianças, principalmente menores de três anos, pois as intenções pedagógicas não são limitadas, acrescido das necessidades de desenvolvimento humano que manifestam de acordo com as capacidades que devem ser construídas para seu desenvolvimento harmonioso no grupo social ao qual pertencem.

Uma consideração pedagógica importante é o desenvolvimento das crianças e o contato humano saudável e amoroso. Dessa forma, a criança desenvolve suas capacidades de exploração e interação no ambiente que a cerca. Os bebês respondem mais expressivamente ao rosto e à voz da mãe do que a objetos como móbiles ou brincadeiras. Durante os três primeiros anos de vida do bebê, há um desenvolvimento acelerado de suas habilidades físicas e cognitivas. Nesta fase, eles desenvolvem estratégias básicas de ação e controle de suas emoções com base em seu ambiente social imediato.

Essas estruturas mentais se aguçam e se especializam ao longo do segundo ano de vida com o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e exploração do ambiente. Isso está ciente do fato de que o bebê tem intenções e desejos claros que ele pode satisfazer sozinho, em relação aos objetos ao seu redor.

As crianças, desde a concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos, com potencialidades biopsicossociais, que delineiam a educação para a auto realização pessoal, em um processo de educação permanente que promove a participação ativa do bebê, no grupo social para que pertence.

Atualmente existem diversos documentos que destacam os avanços científicos em relação ao estudo do desenvolvimento humano nos três primeiros anos de vida. Mostram a importância do funcionamento do cérebro e

as possibilidades que este órgão oferece durante esta fase, em que a relação funcional de contato entre as terminações das células nervosas, denominadas sinapses, se multiplica rapidamente, formando as estruturas responsáveis por estabelecer ou aprender condições.

Da mesma forma, é interessante destacar algumas das contribuições da neurociência em relação à educação de

crianças menores de três anos. Os neurônios são responsáveis por receber e transmitir mensagens, e seu treinamento começa na vida pré-natal. O cérebro é um dos dois primeiros órgãos a serem formados (portanto, a nutrição, o estado emocional e físico da mãe durante a gravidez é essencial). O desenvolvimento do cérebro não depende tanto da variedade de células nervosas, mas sim do seu número, das conexões específicas que podem ser feitas entre os dois receptores sensoriais e musculares. Por isso, devido à importância das experiências educativas que o ser humano vive em sua vida, uma vez que estas são responsáveis pelas conexões mais complexas, permitindo a adaptação de cada pessoa à sua vida.

Essa importância das experiências educativas evidencia duas importantes implicações pedagógicas na formação de uma proposta pedagógica relevante para essas cidades: a necessidade de situações variadas, interessantes e adequadas para o desenvolvimento das crianças, que permitam uma maior quantidade e qualidade de conexões de significados sinápticos e o papel do adulto como mediador nesse processo. Nesse caso, o mediador não é apenas uma figura materna, mas também envolve cuidadores, professores e pessoas com quem o bebê está relacionado. Todas essas descobertas proporcionam uma série de conhecimentos sobre o ser humano, e sua forma de conhecer e aprender.

O VÍNCULO AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O vínculo é considerado como uma relação única, específica e duradoura entre duas pessoas. É um processo de vida que começa com um sistema interativo e recíproco entre cada vez mais crianças. Da mesma forma, o apego é considerado um sistema do cérebro que evoluiu de diferentes maneiras, influenciando e organizando processos de memória motivacional e emocional em relação às figuras primárias da paternidade e do afeto.

O apego consiste em um vínculo afetivo, estável e consistente que se estabelece entre a criança e sua mãe, como resultado de uma interação entre os dois. A ausência de estimulação e atenção durante os três primeiros anos de vida tem consequências para o desenvolvimento adulto da pessoa, causando alterações no desenvolvimento emocional, intelectual, linguístico, social e físico.

Galvão (2003, p. 82) afirma que:

Sujeitos concretos e contextualizados, os alunos têm na escola e na família, entre outros ambientes concretos e simbólicos com os quais interagem, meios nos quais se constituem. A consideração da complexidade das relações que se estabelecem entre o sujeito e os meios nos quais se insere impõe, no mínimo, que se tenha prudência nos julgamentos tão peremptórios e automáticos que a escola costuma fazer de seus alunos, o que se agrava nos julgamentos negativos, quando facilmente se elege determinantes únicos [...] como responsáveis por distúrbios de comportamento e aprendizagem. [..] ao atribuir a um fator único e externo à responsabilidade por comportamentos que são vistos como problemáticos, eximem o meio escolar de qualquer participação na construção do problema [...] e

afasta da escola também a possibilidade de lidar com o problema, pois sua solução dependeria sempre da ação de um elemento externo.

Portanto, as escolas de educação infantil devem buscar espaços para promover vínculos afetivos entre os responsáveis, os professores e as crianças. A função do professor, nesse sentido, é considerar o fato de maternar bebês, ou seja, suas interações com os bebês também têm a mesma ternura de uma mãe com seu filho ou filha.

O cuidado com o bebê desde o nascimento é considerado como um nível educacional com intenção própria, e não como preparação para a educação formal, quando ingressa na escola, mas como parte fundamental e com caracterização própria no processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, é ainda por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço, pois são os desejos, intenções e motivos que vão mobilizar a criança na seleção de atividades e objetos".

(LEITE; TAGLIAFERRO, 2005, p. 249)

Os homens são os principais protagonistas do meio humano, que devem ser dotados de ferramentas afetivas e cognitivas de alta qualidade que lhes permitam uma educação integral, com o objetivo de desenvolver plenamente suas capacidades e considerar suas limitações.

É importante gerar sentimentos de afeto, amizade, companheirismo e respeito entre as crianças, despertando a sensibilidade e abrindo espaços de ternura para potencializar suas habilidades.

É extremamente importante que o corpo docente procure incluir os contextos sociais em que se desenvolvem. Um desses ambientes primários é a família, por ser um elemento essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças menores de três anos. O trabalho conjunto realizado entre a escola de educação infantil e a família contribui para o desenvolvimento das crianças. Além disso, fortalece e consolida os vínculos entre as crianças, ou a instituição.

É importante que a atenção oferecida às crianças em um centro de educação infantil seja semelhante à que recebem em casa, procurando manter a continuidade e a harmonia equilibrada para gerenciar a criação e a educação de forma coordenada. De tal forma que é preciso conversar com os pais sobre a forma como costumam tranquilizar seus filhos, bem como a forma como demonstram afeto e estabelecem rotinas. Da mesma forma, o corpo docente deve informar os pais sobre o comportamento que a criança demonstre, para traçar uma linha de intervenção de comum acordo.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, as crianças aprenderão a fortalecer seu desenvolvimento social e emocional. As crianças aprendem a se comprometer, a ser respeitosas e a resolver problemas. A pré-escola oferece um ambiente para as crianças explorarem, adquirirem um senso de identidade, brincarem com os colegas e desenvolverem autoconfiança. As crianças aprendem que podem realizar tarefas e

tomar decisões sem a ajuda dos pais.

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

As crianças também aprendem sobre a rotina, seguindo instruções e esperando. Pré-escolas de qualidade ajudam as crianças a encontrar respostas por meio da exploração, experimentação e conversa. Ir à pré-escola também ajuda as crianças a aprender a se separar de seus pais ou cuidadores.

As habilidades linguísticas das crianças são cultivadas em um ambiente "rico em linguagem". Em um ambiente de sala de aula, os professores ajudam as crianças a fortalecer suas habilidades linguísticas introduzindo novo vocabulário durante a arte, a hora do lanche e outras atividades. Os professores envolvem os alunos com perguntas instigantes para dar-lhes oportunidades de aprender a língua através do canto, falando sobre livros e brincadeiras criativas.

Pesquisas e experiências nacionais e internacionais têm demonstrado a importância da Educação Infantil para a socialização e a aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos de idade, adotando-se para isso processos pedagógicos próprios e adequados às necessidades e demandas das crianças pequenas, investindo-se na formação específica dos profissionais (BRASIL, 2010. p. 77).

Na educação infantil, são introduzidas habilidades de pré-matemática e

pré-alfabetização. As crianças aprendem números e letras, mas é ensinado de uma forma que é atraente para as crianças dessa idade. As crianças cantam uma música do alfabeto enquanto acompanham um livro ilustrado ou aprendem rimas e cânticos, que as ajudam a perceber os sons distintos nas palavras.

Os professores leem histórias para as crianças para incentivar suas habilidades de escuta, compreensão e linguagem expressiva. Jogos de combinar, jogos de classificação e jogos de contagem constroem a compreensão das crianças sobre números e sequências. A montagem de quebra-cabeças incentiva as crianças a perceberem padrões e a trabalharem nas habilidades de resolução de problemas.

As crianças aprendem melhor por meio de atividades que consideram interessantes, como músicas, contação de histórias e brincadeiras imaginativas. A pré-escola não visa alcançar o sucesso acadêmico; trata-se de criar uma criança completa que queira explorar e questionar seus arredores.

Uma educação infantil de qualidade fornece às crianças habilidades cognitivas, comportamentais e sociais que não aprendem em casa. Como a educação infantil tem um importante impacto ao longo da vida nas crianças, pais e educadores se esforçam para criar ambientes educacionais onde as crianças possam prosperar e

crescer.

A educação infantil refere-se simplesmente a qualquer coisa que uma criança aprende em seus anos pré-escolares. Por exemplo, identificar formas, aprender a contar objetos, repetir palavras e frases, aprender o quente do frio, reconhecer rostos e aprender a rezar podem ser considerados aspectos da educação infantil. Qualquer coisa que afete o crescimento mental, emocional, psicológico ou comportamental de uma criança é considerada parte de sua educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na infância, são lançados os fundamentos do futuro adulto que seremos e adquiridos os valores e princípios que determinarão nosso comportamento individual e social.

A importância da educação infantil tem uma dimensão imensurável, pois por meio dela as crianças se apropriam da linguagem, costumes e códigos socioculturais da comunidade em que vivemos.

A importância da educação infantil reside, mais do que a obrigação de ser um requisito necessário para um futuro emprego ou profissional, na medida em que é uma ferramenta para alcançar a formação de pessoas autônomas, independentes, com consciência crítica e pensamento próprio.

A educação infantil é extremamente valiosa por sua funcionalidade, ou ao que parece, sua contribuição está diretamente relacionada à formação do caráter da criança, à construção de sua identidade, à formação de sua personalidade e, posteriormente, de seu perfil profissional.

É importante notar que na primeira infância, é onde ocorre o primeiro desafio cognitivo e afetivo em dois alunos, ou que constitui uma base para o aprendizado intelectual e uma curva de aprendizado para a formação acadêmica posterior.

Um dos principais objetivos da educação infantil é que as crianças menores de seis anos recebam uma aprendizagem contínua, sistemática e ordenada em ambientes favoráveis que lhes dê a oportunidade de adquirir e desenvolver todas as funções necessárias para enfrentar seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referenciais Curriculares para Educação Infantil (RCNEI), Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília:

MEC, SEB, 2010.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2003.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986.

PEDRO, J. G. Brincar–Do Desenvolvi-

mento ao Direito. Acta Pediatr. Port., v. 2, n. 28, p. 87-91, 1997.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

AS TEORIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E O TRABALHO DO PROFESSOR

NÁDIA IZEPI DE SOUZA

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho é a dificuldade da criança que, aos olhos das instituições (família, escola e sociedade), fracassa na aprendizagem e, direta ou indiretamente, é excluída do sistema, embora permaneça integrando-o numericamente.

A alfabetização se apresenta desde a educação infantil. Muitas crianças sentem-se fracassadas, ou assim são classificadas desde a sua introdução na leitura e na escrita.

A diversidade de razões levantadas para justificar os fracassos na alfabetização, indica o quanto essa problemática pode ser preocupante e de extrema importância para uma análise que busca um aprendizado adequado.

É comum encontrarmos reflexões que indicam a subnutrição, a carência e a deficiência como elementos geradores das dificuldades de alfabetização – fatores que tiram da escola a responsabilidade por esse processo. Tais reflexões fazem de crianças e professores vítimas de projetos pedagógicos mal elaborados, inadequados para uma boa formação.

Os novos tempos exigem outra investigação do "como se ensina" e para o "como se aprende", além de alertar para a responsabilidade do professor em relação a essas dificuldades de aprendizado, com foco na prática pedagógica. Lembrando que o ato de aprender é uma construção.

Neste artigo, analisamos as teorias de aquisição do conhecimento, segundo estudiosos de peso como Piaget, Vygotsky, Wallon e Erikson. Em seguida, tratamos da evolução da escrita baseada na teoria de Emília Ferrero, com destaque para as reflexões sobre o dever ou não de alfabetizar na educação infantil.

Refletimos também sobre as crianças que permanecem na fase pré-silábica durante um ano letivo, apontando possíveis causas e uma proposta de trabalho. Por outro lado, optamos por avaliar a trajetória de alguns problemas encontrados pelos professores no processo da alfabetização e discutir sobre a dificuldade e a resistência dos professores em mudar suas práticas.

Por fim, discutimos a crise de mudanças na qual se insere a educação dentro de uma sociedade em mutação, bem como o papel do educador neste momento histórico. Defendemos a importância de compreender esses problemas e assim buscar, nos termos da alfabetização, tornar a vida escolar algo significativo para a criança, ou seja, para sua autoconstrução como pessoa.

A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

Muitos estudiosos e filósofos tentam provar suas teorias de que o homem adquire conhecimento através de suas experiências. Vejamos isso.

De acordo com AROEIRA et. al. (1996), a visão empirista de ensinar está centrada na palavra e nos símbolos, e não na interpretação, no raciocínio e na compreensão. O ensino se dá por meio de perguntas e respostas que devem ser aquelas que o professor espera.

A memorização, a fixação de conteúdo e o reforço na repetição são os procedimentos utilizados na concepção empirista e a consequência desses procedimentos tem sido a formação de sujeitos passivos, frente ao conhecimento e aos fatos da sociedade.

Em contraposição à teoria empirista, está a teoria racionalista que defende que só a razão é capaz de levar o conhecimento verdadeiro, que decorre de princípios a priori evidentes e irrecusáveis.

Para Aroeira et. al. (1996), conhecimentos abstratos, como os conceitos matemáticos, são baseados no raciocínio e não em informações sensoriais. A capacidade de conhecer seria inata. O conhecimento já estaria pré-formado na mente.

Um trabalho pedagógico baseado no racionalismo e no inatismo condena ao fracasso os alunos que não demonstram saber desde os primeiros dias de aula a linguagem, os valores e os conhecimentos prévios considerados corretos e adequados pela instituição escolar. Como poucos demonstram essa competência, a grande maioria enfrenta dificuldades no processo escolar, principalmente os alunos vindos das camadas mais pobres da população.

Rompendo com esses paradigmas, Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, responde às questões clássicas da filosofia naquilo que se refere ao conhecimento.

Em 1919, Piaget foi convidado para trabalhar no laboratório de Alfred Binet, para normalizar testes de raciocínio para as crianças de Paris. Tratava-se dos testes de Burt, centrados na análise de situações entre as partes e o todo, num determinado conjunto dado. Desinteressando-se pelas respostas corretas que eram sempre iguais, ele reconhece certa “lógica” existente nas respostas erradas dadas aos testes. Estes erros sugerem que as estruturas da mente da criança são essencialmente diferentes das dos adultos.

A inteligência é uma adaptação. (...) Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio. (PIAGET,1975 p.15)

Piaget (1975) trata o desenvolvimento mental do processo de construção do conhecimento e menciona os processos de adaptação, assimilação e acomodação. O processo de adaptação (mudança contínua) acontece com a interação com o meio ambiente. Assim, a adaptação é o resultado de equilíbrio, entre as ações do organismo.

O ciclo adaptativo é constituído por dois subprocessos: assimilação (aplicação dos esquemas ou experiências anteriores do indivíduo a uma nova situação) e acomodação (a reorganização e modificação

dos esquemas assimilatórios anteriores do indivíduo para ajustá-lo a cada nova experiência).

A adaptação é o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, e acarreta uma mudança no indivíduo. O processo de equilíbrio progressivo é o mecanismo no qual as estruturas mentais gradualmente se reorganizam e se ampliam, tendo em vista superar situações desafiadoras, atingindo níveis de maior coerência e flexibilidade, o que permite ao indivíduo uma maior compreensão da realidade.

De acordo com Piaget (1975), o desenvolvimento psíquico, tanto do ponto de vista cognitivo como afetivo e social, é uma marcha para o equilíbrio, pois é uma contínua passagem de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (processo de equilibração).

Na teoria piagetiana, a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes. Estão vinculados aos processos de assimilação e acomodação e caminham sempre na direção de uma equilibração progressiva, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização o que acarreta uma mudança no indivíduo. (PIAGET, 1975).

A inteligência é uma adaptação na sua forma mais elevada, isto é, o desenvolvimento mental, em sua organização progressiva, é uma forma de adaptação sempre mais precisa à realidade.

A aprendizagem é assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a consequente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados, assim sendo a aprendizagem também exerce uma função adaptativa.

Segundo Piaget (1975), todas as crianças passam por estágios de estruturação de pensamento em crescente complexidade psicogenética. Os estágios períodos do desenvolvimento, para ele, caracterizam as formas diferentes do indivíduo interagir com a realidade de organizar seus conhecimentos, visando sua adaptação.

É o indivíduo que vai construindo o seu desenvolvimento mental. O estágio, forma de organização mental, deve ser considerado do ponto de vista motor, intelectual e afetivo. Cada estágio de desenvolvimento recebe uma nomenclatura própria e vem acompanhado de um período de idade cronológica correspondente, que parece servir apenas como referências na separação teórica de um estágio em relação ao outro.

Os estágios de desenvolvimento intelectual

Os estágios de desenvolvimento intelectual definidos por Piaget (1975) são três:

estágio sensório-motor (do zero aos dois anos), pré-operatório (dos dois anos aos sete anos) e operatório-concreto (de sete a onze ou doze anos).

No primeiro estágio, a criança desenvolve os reflexos inatos por meio de exercícios funcionais, que são de repetição de seus atos. Ao interagir com os objetos (o seio, a mão, a água do banho, as

roupas), o que a criança assimila é, antes de tudo, sua própria reação, e não o objeto como tal.

Por meio da percepção e dos movimentos a criança conquista o mundo que a cerca. Nesse estágio se inicia o desenvolvimento da inteligência, caracterizado por uma ampliação de esquemas..

O conhecimento então se dá pelo contato físico da criança com o objeto. Durante esse estágio, ocorre na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior.

Ao final do estágio sensório-motor, a criança já parte para a solução de problemas que não havia enfrentado antes. A maturação, as ações da criança sobre o seu meio ambiente (experiência) e os processos de assimilação e acomodação estão começando a intervir, trabalhando continuamente em direção a uma organização ou equilíbrio cada vez mais eficiente.

No segundo estágio, o pré-operatório, a criança reconstrói conceitualmente tudo o que construiu como ação no período anterior. Entre cerca de um ano e meio e sete ou oito anos quando aparecem às operações concretas, a lógica prática da inteligência sensório-motora atravessa um período de internalização, ou de tomada de forma no pensamento em nível de representação ao invés de se dar somente no momento do desempenho das ações.

Os esquemas sensório-motores já não são os únicos instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento porque passa a existir também a possibilidade de representação verbal e de pensamento.

A capacidade de representação se manifesta por meio de diferentes formas de expressão: a imitação representativa, o jogo simbólico ou a brincadeira do faz-de-conta, o desenho, a imagem mental e a linguagem.

Segundo Piaget (1975), o jogo simbólico é a forma mais pura do pensamento egocêntrico, em que a criança assimila o mundo que a cerca, de acordo com seus próprios interesses.

O desenho, nesse estágio, passa a ser uma representação gráfica pessoal que a criança tem do real; ele reforça a passagem da representação por meio do pensamento. A capacidade linguística da criança pré-operatória amplia-se com uso dos verbos simples, adjetivos e advérbios de tempo e de lugar.

Também a linguagem escrita deve ser considerada, pois além de fazer parte do sistema de representação, começa a ser objeto de interesse da criança. Surgem as primeiras hipóteses sobre a representação escrita e as crianças iniciam a construção do conceito de leitura, mas todas as formas de representação, inclusive a escrita, são marcadas pelo egocentrismo, com que a criança percebe o mundo como sua extensão.

De acordo com Piaget (1975), ao final do estágio pré-operatório, a criança começa a querer checar sem o simbolismo com o real, por meio de um raciocínio intuitivo que permite a transição para o pensamento operatório. Entretanto, permanecem ainda as características do egocentrismo, como o animismo, em que se atribuem ações humanas a plantas, animais e objetos; o artificialismo, em que tudo o que existe no mundo foi feito pelo

homem; e o finalismo, em que se atribui um fim a todo acontecimento.

Por volta dos sete anos de idade começa a desenvolver-se o que Piaget (1975) chama de pensamento operacional concreto. Não se consegue mais "enganar" a criança com problemas concretos como os de conservação, que envolvem um conflito entre a lógica e percepção. A criança na fase de operações concretas soluciona a maior parte dos problemas de conservação.

Nesse período a criança demonstra uma significativa diminuição do egocentrismo intelectual e uma crescente manifestação do pensamento lógico.

O exercício de operações mentais já pode ser realizado e desenvolve-se em direção a uma objetividade cada vez maior, mas ainda é limitado ao que é possível ser manipulado, às vivências e experiências diretas.

Por volta dos onze ou doze anos, o indivíduo começa a apresentar como característica essencial a distinção entre o real e o possível, tornando-se capaz de todas as relações que poderiam ser válidas e, logo, determinar, por experimentação e análise, quais dessas relações possíveis tem validez real.

Ao atingir esse estágio, conhecido como operatório formal, o sujeito passa a ter acesso amplo aos conteúdos do conhecimento e a flexibilidade do pensamento. É capaz de construir sistemas teóricos, buscando verdades mais gerais. Aprende a lidar com as incertezas e a reestruturação constante do conhecimento.

Fases da escrita

À semelhança dos estágios do desenvolvimento geral da inteligência pesquisados por Piaget, Ferreiro (1986) percebeu também que a evolução do conceito da língua escrita, nas crianças, apresenta níveis diferentes de compreensão da estrutura de representação alfabética. O primeiro deles é o nível pré-silábico.

Com relação aos aspectos construtivos da evolução da escrita, a intenção da criança ao iniciar seu contato com a escrita é atribuir um significante ao significado, e isso a criança nos mostra na fase icônica, quando acha que escreve é desenhar o objeto, as pessoas, as coisas; e a partir do momento em que há a apropriação do código escrito, surge a necessidade de diferenciar escrita do desenho e do próprio objeto, momento que exige da criança muito esforço para pensar, relacionar e recriar.

Para as crianças, pessoas, animais e coisas grandes precisam ser nomeados por palavras grandes, e o que for por palavras pequenas, isso é chamado por Ferreiro de realismo nominal.

Existem dois níveis pré-silábicos que guardam entre si semelhança fundamental. As crianças nestes dois estágios iniciais de evolução não registram traços no papel com a intenção de realizar o registro sonoro do que foi proposto para a escrita.

As tentativas de escrita demonstram que a criança não chegou ainda a compreender a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala, portanto, o uso da hipótese pré-silábica indica apenas a existência de uma concepção da

criança, quanto ao caráter da representação realizado pela escrita, ainda distante da indicação do evento sonoro da língua falada. (AZENHA, 1993).

A produção escrita da criança nessa fase, não estabelece vínculos entre a fala e a escrita; supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenhos, garatujas e rabisco para escrever, demonstram intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes.

Com o tempo, a criança passa a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita; começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras; só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse em gravar. Esta estabilidade independente da estruturação do sistema de escrita conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres.

É também frequente que neste nível a criança, por influência cultural, tenha se apropriado de algumas formas fixas e estáveis, particularmente a escrita de seu próprio nome, isso é mais frequente em crianças de classe média pelas maiores oportunidades de interagir com atos de leitura e de escrita criados pelo contato mais intenso com leitores, o efeito dessa aquisição pode ter resultados diversos. (AZENHA, 1993).

Na fase silábica, a criança já consegue atribuir a cada letra ou marca escrita o registro de uma sílaba falada e, além disso, já supõe que a escrita representa a fala; pode ser adquirida ou não, a compreensão do valor sonoro convencional das letras.

A criança também já supõe que a menor unidade de língua seja a sílaba; que deve escrever tantos sinais quantos forem às vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal; e em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.

A fase seguinte, a silábico-alfabética, conforme Azenha (1993), é um momento de transição em que a criança, sem abandonar a hipótese anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos dos fonemas (escrita alfabética).

A criança inicia a superação da hipótese silábica; compreende que a escrita representa o som da fala; combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes. Por exemplo, AO para gato e sapo ou ML para mola e mula; combinam vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda, sua escrita socializável. Por exemplo, “CAL” para cavalo, passa a fazer uma leitura termo a termo (não global).

Na fase alfabética, a criança compreende que a escrita tem uma função social: a comunicação compreende também o modo de construção do código da escrita; e cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas, pode ainda não separar todas as palavras nas frases; omite letras quando mistura as hipóteses alfabéticas e sílabas; não apresenta problemas de escrita no que sem refere a conceito; não é ortográfico nem léxico, portanto neste estágio a criança já venceu

todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita.

De acordo com Azenha (1993), o que a criança alcança aqui não significa o fim de todos problemas, apesar de as produções escritas já serem legíveis, tornando-se mais fácil a sua compreensão pelos adultos.

É preciso lembrar que escola não só ensina ler e escrever, mas também uma forma de ler e uma forma de escrever. O ensino pode ser uma forma restrita, reduzida no acesso à base alfabética da escrita, ou uma forma mais ampla, que incorpora atividades e atitudes letradas ao ensino das letras.

O resultado da primeira, ainda que leve a criança à decifração de letras, não ajuda o iniciante a ser um produtor e um leitor de textos.

Vygotsky e o conhecimento.

Vygotsky (1978) destaca a importância da interação social na aprendizagem e, nesse processo de interação, a importância da linguagem. As funções do desenvolvimento da criança aparecem primeiro no âmbito social e só depois no individual: primeiro entre as pessoas, depois no interior da criança. Assim, o aprendizado da criança começa muito antes dela ir à escola.

Vygotsky (1978) considera os processos da conceitualização e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especificamente sócio-histórica e cultural; e diz:

Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal (...) e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica as funções como atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações ente indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolvem a reconstrução da atividade psicológica através de signos. (VYGOTSKY, apud SMOLKA, 1988 p. 56).

Os signos: gestos, desenhos, linguagem falada, escrita, matemática etc.

constituem uns instrumentais culturais, pelo quais novas formas de comportamento, relacionamento e pensamento humano vão sendo elaborados.

Vygotsky (1978) considera o aluno sob a visão histórico-social do conhecimento como um sujeito determinado pelas relações sociais. É necessário levar em conta que ele também é sujeito desejante, carregado de necessidades afetivas e, portanto, de funções e significados próprios e individuais.

A complexidade dos processos que envolvem a aprendizagem faz com que nenhuma teoria se apresente pronta e acabada, o caminho da pesquisa científica é feito de mudanças, incertezas, evolução, enfim, é um caminho a ser constantemente construído.

Essa reflexão pode levar à prática pedagógica, na qual os caminhos também estão em movimento, para conhecer mais e melhor a criança, não apenas baseando-se em fundamentações teóricas, mas principalmente, pelos dados pessoais, históricos, sociais e afetivos.

Maturação versus experiência: as influências no processo ensino de aprendizagem.

A maturação é vista por alguns professores como justificativa para não colocar a criança em contato com a escrita, por entenderem que elas não estão suficientemente "maduras", a proposta é mostrar qual o papel da maturação no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Wadsworth (1987), Piaget defende que a influência da maturação ou dos fatores genéticos (versus experiência) sobre o desenvolvimento mental nas crianças normais é maior do que a experiência na época do nascimento e nos primeiros anos de vida, sendo que sua influência relativa diminui com a idade.

Tal conceituação admite que inicialmente a maturação seja o fator principal no desenvolvimento e que a idade torna-se um fator cada vez menos importante. Esta ideia também ajuda a explicar o fato de que os primeiros anos de vida há menos variabilidade no desenvolvimento do que posteriormente.

Para Piaget apud Wadsworth (1987), a maturação (ou a experiência) não garante de modo algum, por si só, o desenvolvimento; ambas são necessárias.

Observa-se na concepção de Piaget que o desenvolvimento argumenta a favor da necessidade tanto da maturação quanto da experiência no desenvolvimento. Não é correto pensar que Piaget seja somente um defensor da maturação ou da ideia da pré-formação, ele sugere que o desenvolvimento e a aprendizagem podem ser afetados pela educação e por formas de experiência.

Ferreiro (1992), por outro lado, critica professores que colocam a maturação como pré-requisito para ingressar em certo nível da escola. Segundo ela, tal "maturação" é entendida, às vezes, como maturação biológica, e a referência à biologia parece dispensarem outras determinações.

Ferreiro (1992) lembra, ainda, que a questão apresenta-se mais complexa, por duas razões: a primeira, porque a maturidade pode ser proveniente tanto de um processo interno (maturativo) como a influência social (uma aprendizagem prévia), ou de ambos, o que retira do termo toda a especificidade; segundo, porque a maturidade em questão é considerada como um estado individual, em que as condições ambientais e, particularmente, as de aprendizagem escolar não representam nenhum papel.

Ferreiro (1992) questiona a noção de maturidade, indagando a sua serventia na prática escolar. A noção de maturidade, além dos "problemas de aprendizagem", pode se ocupar dos "pré-diagnósticos dos problemas de aprendizagem", e também facilitar o trabalho dos professores, através de cadernos com exercícios para serem seguidos mecanicamente.

Educação infantil ocupa-se (por definição) de crianças imaturas para a língua escrita. O que deveria ser feito para ajudar a escola primária seria contribuir para o "amadurecimento" dessas habilidades prévias que, segundo parece, "maturam" em contextos alheios à língua escrita.

Qualquer que seja o teste de maturidade que se aplique e quaisquer que sejam o critério de prontidão que se utili-

zem, os imaturos são sempre os mesmos: os filhos dos analfabetos.

Piaget e Ferreiro, no que diz respeito à maturação, concordam em que a experiência e a maturação são importantes para o processo de aprendizagem, e que a influência da maturação é maior nos primeiros anos de vida da criança, e a importância da experiência aumenta com a idade.

A importância do lúdico na alfabetização

De acordo com Lima (1999), o lúdico (jogo, brincadeira), é a característica fundamental do ser humano, só fazemos o que não gostamos devido a uma imposição do meio, a tendência geral do ser humano é fazer tudo aquilo que dá prazer. A criança, diferentemente do adulto, só deve brincar, pois seu desenvolvimento depende do lúdico, ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo. Portanto, a atividade escolar deverá ser uma forma de lazer para a criança.

A ludicidade propicia à criança o desenvolvimento das estruturas cognitivas, a construção da personalidade, o intercâmbio do cognitivo e do afetivo, o avanço nas relações interpessoais, o conhecimento lógico-matemático, a representação dos mundos e desenvolvimento da linguagem, da leitura e da escrita.

Kami (1980) acredita que o jogo deva desenvolver na criança, autonomia, habilidades, curiosidades, confiança, criatividade e iniciativa, porém a autora alerta que o valor dos jogos depende de como o professor intervém enquanto os joga com as crianças: se o objetivo for fazer as crianças jogarem "corretamente", o valor do jogo desaparecerá por completo, se, no entanto, o jogo for usado para alcançar objetivos já descritos anteriormente, podem contribuir para o desenvolvimento social, político, moral, cognitivo e emocional.

Com as brincadeiras e jogos, estamos usando o esquema próprio de assimilação infantil. Isto quer dizer: em cada etapa do seu desenvolvimento, a criança tem esquemas específicos para assimilar o meio (abordagem da realidade). Entre os dois e os cinco anos, aproximadamente, a criança usa o esquema de jogo simbólico, relacionando com o mundo eminentemente através da fantasia, do "faz de conta". (LIMA, 1990 p .33).

O papel das artes na alfabetização.

Para comunicar ideias visualmente é necessário usar materiais que permitam a elaboração de imagens. As crianças, desde muito pequenas, registram suas marcas utilizando imagens e materiais diversos.

Estas ações, estes movimentos, vão tornando cada vez mais intencionais, o que é prazer torna-se prazer visual e daí a criança está a um passo de encontrar uma linguagem visual, uma boa via de comunicação e expressão de ideias.

Se os alunos conhecem diferentes linguagens (como as plásticas), se apropriem dos procedimentos necessários e adequados a elas e ainda que pesquisem e descubram suas habilidades.

Desta forma garante-se uma produ-

ção cada vez mais intencional favorecendo uma ligação entre fazer e pensar, ideia e produto que se quer realizar. Nesse caso, aas artes plásticas podem ser um recurso de grande utilidade no processo de alfabetização, já que promove pelas suas possibilidades, um grande movimento de busca desenvolvendo a sensibilidade e outras habilidades.

Como as crianças aprendem sem ajuda escolar.

Segundo Calkis (1985), engana-se quem acredita que a aprendizagem da leitura e da escrita são atividades quem têm lugar só na escola e que são ensinadas pelo professor. Não se tem dado a devida importância ao que as crianças fazem antes de aprender a escrever na escola.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1988, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, etc.; iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressar na instituição educativa, desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos.

Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbio sociais e das próprias ações, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catalogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias, etc..

A partir desses intensos contatos, as crianças começam a elaborar hipóteses sobre a escrita. Dependendo da importância que tem a escrita no meio em que as crianças vivem e da frequência e qualidade das suas interações com esse objeto de conhecimento, suas hipóteses a respeito de como se escreve ou se lê, podem evoluir mais lentamente ou mais rapidamente.

De acordo com Ferreiro (1992), isso permite compreender porque crianças que vêm de famílias nas quais os atos de ler e escrever têm uma presença marcante, apresentam mais desenvoltura para lidar com as questões da linguagem escrita do que provenientes de famílias em que essa prática não é intensa. Esse fato aponta a importância do contato com a escrita nas instituições de educação infantil.

Para aprender a ler e escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidade relacionada à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É antes um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética representa a linguagem e, assim, escrever a ler por si mesmas.

A constatação de que as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita muito antes do que se supunha e de que

elaboram hipóteses originais na tentativa de compreendê-la, amplia as possibilidades da instituição de educação infantil enriquecer e dar continuidade ao processo.

Essa concepção supera a ideia de que é necessário, em determinada idade, instituir classes de alfabetização para ensinar a ler e escrever. Aprender a ler e escrever faz parte de um longo processo ligado à participação em práticas sociais de leitura e escrita.

Se dermos um lápis para uma criança de três anos e pedirmos para que ela escreva algo, que lhe seja comum, teremos um material interessante sobre as hipóteses da escrita que a criança tem, muitas vezes antes de entrar na escola.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado. Aprender a lê-las, isto é, a interpretá-las, é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. (FERREIRO, 1985 p. 16).

REPENSANDO NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Ao iniciar esta reflexão sobre alfabetização, é pertinente o questionamento sobre um problema que aflige muitos professores alfabetizadores o qual diz respeito ao entendimento do porque de algumas crianças permanecerem pré-silábicas durante um ano letivo, podendo continuar assim até o final do primeiro ciclo, mesmo tendo participado de um processo de intervenção pedagógica.

Geralmente os professores, no primeiro dia de aula aplicam uma avaliação diagnóstica na qual a criança escreve e posteriormente faz a leitura de um monossílabo, um dissílabo, um trissílabo e uma frase. Essa atividade é feita individualmente e observada pelo professor para saber em que nível da "psicogênese da língua escrita" a criança se encontra. Depois de feito o teste, o professor começa seu trabalho de alfabetização e observa que algumas crianças por mais estimuladas que sejam não conseguem avançar.

Para as crianças que ainda não conhecem o alfabeto, inicia-se com jogos que tenham letras móveis, maiúscula e minúscula em quantidades suficientes para que possam escrever com elas. Jogos com palavras para serem encaixadas nas respectivas figuras garantem uma evolução no reconhecimento da palavra e suas letras. A escrita inicia-se sempre com a ajuda de uma pessoa que possa escrever o que a criança ditar. Fazendo isto estará relacionando a fala com a escrita.

A escolaridade prévia não pode ser considerada uma explicação satisfatória visto que o importante para o destino escolar de uma criança não é a mera presença ou ausência de uma experiência pré-escolar, mas sim a qualidade dessa experiência; as características psicológicas das crianças, sua relação com o grupo classe e o que sabiam sobre a escrita quando entraram na escola não são suficientes para determinar se elas já tinham algum problema antes da escolarização ou se estes iniciaram dentro da escola.

Finalmente, os conhecimentos culturais e pessoais diferenciam as crianças, pois as que vêm de uma família alfabetizada estão com maior frequência expostas

ao convívio das letras, podendo assim facilitar essa alfabetização.

Em uma sociedade letrada, as atividades de leitura e escrita estão na base de quase todas as outras atividades. Crianças pequenas que vivem em uma sociedade letrada passam a decodificar e ler palavras que acham interessantes e necessárias para suas vidas.

Saber ler e escrever torna as pessoas mais fortes porque possibilitam o poder da abstração e esta é uma verdadeira arma simbólica porque, ao adquirir conhecimento, as pessoas podem ficar menos vulneráveis a qualquer forma de manipulação. A escola precisa de uma reflexão muito séria para enxergar o que sabem as crianças que aparentemente não sabem nada.

Os transtornos da estrutura familiar, transtornos da estrutura escolar, transtornos psico-afetivos da criança, transtornos da aprendizagem e transtornos das habilidades motoras, causam comprometimentos no aprendizado. (CATURANI E WANSZTEIN, 1998 p. 93).

Esses transtornos de aprendizagem não estão relacionados com outros transtornos como retardo mental, déficits neurológicos grosseiros, problemas visuais e auditivos não corrigidos, perturbações emocionais e estrutura pedagógica, mas ocorrem frequentemente em associação com outras síndromes como transtornos de conduta ou transtornos de desenvolvimento da função motora, da fala e da linguagem.

Boa parte da infância brasileira não é alfabética, mesmo pertencendo a um sistema escolar, porque passa pela escola sem aprender. O processo de alfabetização desenvolve uma das possibilidades de acessar o sistema de escrita e é para esta finalidade que surge a escola. Sabe-se que ainda existem escolas que dificultam a alfabetização da criança.

Muitos pesquisadores vêm se preocupando com o analfabetismo de crianças e adolescentes. A teoria construtivista-interacionista representou uma verdadeira revolução na área da alfabetização escolar. Porque o educando passa da concepção de um ser passivo que aprende por associações viso-áudio-motoras para um ser ativo, que pensa e constrói hipóteses sobre a escrita, em interação com outros indivíduos.

A prática pedagógica de alfabetização baseada na abordagem construtivistainteracionista permite a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, no qual as crianças sentem prazer em aprender e espera-se que o resultado final seja que todas cheguem ao domínio da hipótese alfabética.

Quebra-se o mito de que as crianças apenas aprendem com o seu professor, que ele é o único detentor do conhecimento e que a língua escrita é um objeto escolar e não uma pratica social.

Na década de 1970 houve uma escola chamada de tecnicista pela função do antigo mestre transformar a educação em uma linha de montagem, na qual os alunos entravam ignorantes e saíam formados.

A função do antigo mestre-escola se transformou, então, na de um aperta-

dor de parafusos: alguém que, com um mínimo de formação e apoiado em material previamente preparado para dar aula, efetuasse a transmissão do conhecimento sem custar muito para o Estado. A verdade é que era muito difícil transformar alunos de magistério naqueles antigos seres com o gosto pela difusão do conhecimento, pois isso exigia uma formação mais acadêmica e, portanto, mais cara. Mobilizar pessoas que soubessem apenas um pouco mais do que tinham de ensinar certamente era bem mais viável. (WEISZ, 2000 p. 53).

Não é esse o perfil do professor construtivista. Este precisa estar comprometido com a formação de leitores que sentem o prazer da leitura, desenvolvem o hábito de ler e tornam-se leitores críticos e não apenas ledores meros decifradores de textos.

Existem grandes diferenças entre os ledores e os leitores. O ledor é um alfabetizado que decodifica a escrita e abstrai com dificuldade e demoradamente as informações básicas, não entendendo o sentido todo do que leu; tem o ouvido atento, mas não sabe procurar o que ler; preocupa-se em entender o rumor da língua e aprende como se realiza o ato de ler. Já o leitor tem os olhos em movimento, prevê sempre o que vai ler, contempla o silêncio do texto escrito e constrói estratégias de leitura. A leitura faz a pessoa viajar intelectualmente. O leitor é fabricante do sentindo.

É oportuno discutir os benefícios e os malefícios que a escrita traz. As modalidades escritas e orais da língua são decorrentes de séculos e sempre foram motivos de discussões, debates, questionamentos, elogios e acusações. A escrita é mais perfeita criação humana e é a partir do seu aparecimento que a história do homem pode começar a ser contada.

Algumas sociedades encaram a escrita com desconfiança e preferem métodos orais para a comunicação por acreditarem que assim manterão intactas as relações políticas e intelectuais de seu povo. Isto acontece geralmente onde à desigualdade é grande e uma classe tente impor-se sobre a outra escrita passa a representar uma ameaça. Constatamos, então, o poder que a escrita tem. Não é a escrita em si, mas nas condições em que esta foi feita, lida e nos efeitos que ela produzirá.

No Brasil grande parte da população não é alfabetizada, portanto não ledora e muito menos leitora. Mas este quadro deve agradar muita gente porque ainda temos pessoas que frequentam a escola e apenas são decodificadores de texto.

Somente aprende-se a ler na prática da leitura adequada. No Brasil esta função de leitura cabe quase exclusivamente à escola. Este pode ser um espaço fundamental, mas não o único. A transformação radical da escola não acontece por ela mesma e nem pelos professores, que são recrutados, formados e regidos por outro projeto. A transformação da escola somente virá quando a sociedade tiver outras expectativas e passar a exigir novas redefinições.

Os problemas de alfabetização são atribuídos aos professores porque se julga que eles não são qualificados colocando-os, assim, no banco dos réus. Não existe problema algum em uma boa capacitação,

certamente só ajudará. Mas é ingênuo supor que o professor sozinho e bem formado conseguirá alfabetizar uma classe de quarenta crianças.

Na LDB (Lei 9394/96), a qualidade de ensino está atrelada a algumas condições o aluno precisa ter no mínimo quatro horas de aula por dia, as salas de mais de vinte e cinco alunos nas classes de alfabetização, não mais de cinquenta por cento do tempo do trabalho do professor dentro da sala de aula e que também são necessárias atividades de apoio à ação do professor sem contar que na escola deva basicamente existir um laboratório e uma biblioteca.

Uma ideia importante do século XX foi a de que todas as crianças deveriam ser alfabetizadas. Em experiências no primeiro mundo já foram demonstrados que mesmo onde a formação dos professores é muito boa e a condição de trabalho adequada ainda existe um resíduo de possíveis casos de crianças que não são alfabetizadas e exigem atenção especial.

No ideário construtivista, as atividades de leitura partem a princípio de uma leitura feita para a criança, depois com a criança utilizando-se de livros escolhidos por ela. Por fim, conversar sobre a leitura, propor a criança que identifique e elabore as suas próprias vivências e signifique os conflitos. Colocá-la na situação de juiz que avalia e julga os personagens e o autor. Com este trabalho as crianças poderão se tornar críticas e cada vez mais autônomas na defesa de suas ideias.

Sabe-se que o caminho da alfabetização é árduo e longo, mas o professor tendo clara sua função; tendo interesse em sempre pesquisar; lendo vários autores - pois sem teorias não existe prática -, trabalhando junto aos alunos, criará uma relação de cumplicidade satisfatória para ambos.

DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A maioria dos professores alfabetizadores reclama de seus alunos pelas dificuldades de aprendizagem, dizendo que eles são lentos, não seguem o ritmo da classe, não têm raciocínio lógico, e por consequência, apresentam dificuldades de elaboração, ficando claro que eles somente conhecem as suas dificuldades e quase nada de suas características, maneiras de pensar, sentir e agir.

As crianças possuem uma percepção de mundo diferente do que a escola quer passar para elas. Ela marca uma sensação de fracasso pessoal, fazendo o indivíduo acreditar que sem condições intelectuais não conseguirá sair da miséria e, assim, conforma-se com seu fracasso financeiro não lutando por nada que seja melhor para sua vida. Cria-se então um abismo fora da escola entre o que se pretende ensinar e aquilo que a vida exige.

O professor precisa ser um conhecedor das teorias educacionais para compreender quais dificuldades o aluno enfrenta e poder definir o que é mais fácil e quais os caminhos que ele deve percorrer para realizar as aprendizagens, pois todo aprendiz sempre sabe alguma coisa e é o professor que necessita usar o seu conhecimento para conduzir a aprendizagem e fazer o aluno avançar.

E o professor intervém porque conhece as letras, sabe o que se esconde por trás delas e, com sua ação (aquele que planeja, atua, avalia e reorienta), abre para as crianças os vários caminhos possíveis para a conquista deste instrumento de comunicação e ação que lhes permite expressar sua cultura e modificá-la.

(WEISZ, 1994 p. 9).

Para o professor interpretar adequadamente o que está acontecendo com a aprendizagem de seu aluno precisa de um conhecimento na área da ciência, porque cada concepção de aprendizagem produz sua própria linha de investigação.

Na concepção construtivista o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz. O aluno depara-se com problemas e tenta superá-los. É um desafio aos professores que por meio de leituras e pesquisas tiveram que passar a compreender que se, por exemplo, um aluno usa as letras FC ou AA para escrever FACA ela já está expressando um conhecimento que tem sobre o funcionamento do sistema alfabético.

o momento em que a criança escreve dessa maneira, ela já sabe que a escrita representa as pautas sonoras, que para escrever usamos letras, que não é qualquer letra que serve para escrever. (WEIS, 2000 p. 24).

Portanto, se a criança escreve FC ou AA para representar a palavra FACA não se pode dizer que ela não saiba nada ou que não está aprendendo porque a sua escrita ainda não está da maneira convencional, mas sem dúvida, essa escrita já possui lógica.

No ideário construtivista o aluno constrói o seu próprio conhecimento e o seu erro demonstra para o professor o que ele sabe ou ainda precisa aprender. Alguns educadores têm medo de que o aluno, ao ter contato com o erro possa fixá-lo em sua memória, e assim permitem de maneira alguma que ele erre.

Quando se propõe à criança que escreva do seu jeito, o professor está usando a brincadeira do faz de conta. Esta brincadeira é muito importante para a criança porque a ajuda entender melhor o mundo que a rodeia. Eles não terão medo de escrever se forem respeitados e estimulados.

No momento da brincadeira do faz de conta o professor observa, organiza as atividades e apoia a construção do aprendiz. Para obter resultados mais satisfatórios o professor deve valorizar os conhecimentos adquiridos fora da escola, falar sobre os assuntos que as crianças já dominem e ir intensificando estes conhecimentos.

Então, o que será que a criança ainda não sabe? A criança não sabe que necessita diferenciar letras. É muito comum a criança neste momento da aprendizagem escrever, por exemplo, as palavras CASA ou BALA usando apenas as vogais AA. Se, em seguida, pede-se para que leia, não conseguirá por estarem escritas igualmente. Ela própria não aceita a escrita, pois, ela sabe que coisas diferentes devem ser escritas de maneiras diferentes.

Esse é um conflito cognitivo que será solucionado com interferências e propostas pedagógicas feitas pelo professor.

As situações didáticas que foi propondo aos alunos possibilitaram que cada um fosse de deparando com os limites de suas teorias explicativas. Essas teorias são formas de interpretação não necessariamente conscientes, mas que orientam a ação de quem está aprendendo. Elas vão sendo modificadas nesse embate com a realidade com a qual o aluno se depara a todo instante, especialmente quando o professor sabe como criar contextos adequados para que isso aconteça. (WEISZ, 2000 p. 27).

As crianças em fase de aprendizagem passam por um processo que não tem lógica do conhecimento final, como já acontece com o adulto. Elas estão construindo o seu próprio conhecimento.

Entender como constrói o próprio conhecimento não é tarefa fácil, este entender percorre uma grande jornada. Na década de 1920, os educadores já olhavam a criança como um ser ativo. São as ideias da Escola Nova que tinham como princípio a valorização do indivíduo como um ser livre. Na Escola Nova as crianças eram estimuladas a resolverem situações por si mesmas. No Brasil, especialmente na década de 1970, a Escola Nova foi muito criticada pois as crianças pobres não eram valorizadas na escola por possuírem bagagem cultural diferente das crianças ricas e a escola não oferecia as mesmas oportunidades.

Enfim, as ideias da Escola Nova eram estimular a curiosidade mas, na prática, era bem diferente, pois “o discurso era construtivista, e a prática era – às claras ou disfarçadamente – empirista”. (WEISZ, 2000 p.57).

Sabe-se que a construção da língua escrita é muito complexa, mas é preciso oferecê-la por inteiro aos alunos e não somente aos pedaços como era oferecida nas cartilhas.

Diante desse conflito é fácil entender porque a educação ainda vive este dilema que ala em práticas construtivistas, mas, realizam-se práticas tradicionais que estão enraizadas.

Atualmente preconiza-se o modelo de ensino chamado “aprendizagem pela resolução de problemas”. (WEISZ, 2000 p.35). São situações em que o aluno precisa realizar a tarefa e para esta solução relembrar conhecimentos anteriores e passar a usar novos conceitos.

Para que o professor possa fazer o seu aluno avançar, ele precisa reconhecer que, mesmo se o seu aluno ainda não escrever alfabeticamente ou ainda não utilizar o total de letras necessárias para representar uma sílaba, ele está tentando representar um segmento sonoro.

O professor, para motivar seus alunos, tanto o mais avançado como os com mais dificuldade, não deve menosprezar as suas inteligências, pois não é porque ainda não leem nem escrevem que o professor precise tratá-los diferente. Uma boa motivação é a leitura (contos, notícias, reportagens, ou qualquer outro gênero) feita pelo professor todos os dias, com possibilidades de discussões a seguir. Neste momento até os alunos não alfabetizados farão uma viagem nas áreas do conhecimento.

BUSCANDO SOLUÇÕES PARA AS DIFICULDADES DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalhar com o universo sociocultural é valorizar o que o indivíduo consegue fazer de melhor em sua vida. O homem primitivo já vivia em interação com a natureza e possuía uma atitude ecológica.

Este conceito de natureza foi esquecido quando surgiu o universo regido pelas máquinas. Com um mundo mecanizado o homem começa a separar tudo em sua vida.

Separamos tudo e separamos maquinalmente em dois: corpo e mente, espírito e matéria, trabalho manual e trabalho mental, escola e família: conteúdos escolares e conteúdos não-escolares, saber e não saber, sucesso e fracasso, e assim indefinidamente. (SILVA, 1991 p.96).

Esta maneira de tudo ser separado afeta a educação, pois as soluções para os problemas de aprendizagem são meras projeções de concepção de mundo que vigora no momento, assim, vincula-se a atenção para os problemas secundários.

Os professores sofrem acusações pelo fracasso escolar dos alunos e são acusados de incompetência e de não assumirem o papel de educar para transformar tal situação. Os fatores que os condenam são o alto índice de evasão escolar e as várias crianças que saem do 1º ciclo sem estarem alfabetizadas.

Estudos mostram que crianças aparecem nessas situações geralmente são as de baixa renda, das zonas rurais e lugares menos desenvolvidos. Os alunos presentes nas escolas públicas geralmente são filhos de trabalhadores assalariados ou precários e moram em vilas pobres, favelas ou mesmo na roça. Os currículos precisam ser reestruturados para atender as expectativas, anseios e solucionar os problemas dessa realidade.

A participação ativa dos alunos nas aulas, assim como seu interesse e seu envolvimento nas atividades, vem apenas demonstrar que o aluno da escola pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns. É necessário que descubramos formas de trabalhar com eles. (ANDRÉ, 1995 p.72).

Sobre o fracasso da escola, pode-se dizer que ela sozinha não é capaz de transformar a sociedade, mas precisa ao menos assegurar o acesso das crianças a ela e esforçar-se para desenvolver bem a parte pedagógica, unindo a teoria à prática.

Em alfabetização a preocupação está em torno dos métodos utilizados. A educação segue modismo como na década de 1970 seguia as tendências estruturalistas que buscavam entender como acontecia a aprendizagem construtivista, que entende que o conhecimento é construído pelo próprio indivíduo em interações dele como meio que o rodeia.

É importante conhecer as teorias para relacioná-las às práticas, mas as experiências que muitos educadores possuem quando estão alfabetizados, deixariam muitos teóricos espantados. Essa experiência precisa ser valorizada e reconhecida, pois o professor tem um papel importantíssimo na vida do educando.

As leituras disponíveis no momento criticam os métodos tradicionais e elevam os métodos interacionistas. Os professores necessitam ter conhecimento das

temáticas atuais, como relações entre disciplinas (interdisciplinaridade), construção do conhecimento, autonomia e cidadania, ecologia e outros temas, para assim discutir com outros educadores e buscar superar os problemas que acontecem na prática pedagógica.

Com a proposta construtivista, a educação segue um novo rumo, pois até rótulo de embalagens servem para alfabetizar. Não é porque se usa qualquer material escrito para a alfabetização que esta não tenha significado; pelo contrário, para poder desenvolver um trabalho desta ordem é preciso conhecer bem a teoria para relacioná-la à prática.

A preocupação é sempre partir de situações reais que expressem o dia-a-dia e a forma de viver do alfabetizando. Para a escolha das palavras geradoras do processo de alfabetização, os professores primeiro conhecem a comunidade, discutem os problemas enfrentados, e assim fazem o levantamento do universo vocabular.

No século XX os educadores começaram a criar caminhos alternativos para a escola e o ensino. Ouvem-se falar em Construtivismo, Inteligência Múltiplas, Pedagogia Freinet, Teorias da Aprendizagem. Todas são maneiras de proceder criticando o Sistema Pedagógico Tradicional, autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos e concorda que a escola precisa mudar o quanto antes.

Na Pedagogia Freinet o professor é um orientador, pois sabe mais que seus alunos, mas tem de usar seu conhecimento como instrumento de mediação. É amigo, age e aprende com os alunos.

As Inteligências Múltiplas vêm valorizar todos os tipos de inteligência e o professor passa a ser como um "fisioterapeuta da inteligência" e um estimulador de talentos.

Gardner (1997), de forma crítica, observa que dispomos de uma escola adaptada para trabalhar apenas duas inteligências a linguística ou verbal e a lógica matemática negligenciando o fantástico espectro de muitas outras.

Para Gardner, essas não são necessariamente as duas inteligências "mais importantes"; entretanto, são as que possuem maior prestígio, modelam os falibilíssimos testes de Q.I, emolduram nossos exames vestibulares e, consequentemente, estão presentes nas provas de nossas escolas, desde o ensino fundamental.

São as inteligências de grande prestígio e os que não as desenvolveram, ficam culturalmente à margem dos "valores intelectuais", mesmo que tenham outras línguas de grande expressividade para se comunicar com o mundo.

Mas e as outras inteligências? Por que negligenciá-las?

A Inteligência Espacial, por exemplo, é a capacidade de formar, manobrar e operar um modelo do mundo no espaço. Presentes em engenheiros, marinheiros, geógrafos e cirurgiões, também se manifestam em pintores ou escritores geniais como Clarice Lispector, Graciliano Ramos e muitos outros.

Na criança, a Inteligência Espacial aparece nas fantasias dos amigos invisíveis "revelando um mundo de sonhos, rapidamente reprimidas por pais ou professores obcecadamente preocupados com essas crianças mentirosas".

A Inteligência Musical é outra competência presente em qualquer ser humano, mas permanece oculta pelo preconceito de que nem todos podem ter esse dom. Felizmente, casos como os de Mozart e outros grandes mestres, começam ser respeitados e no Japão as pré-escolas passaram a oferecer a oportunidade de toda criança também se expressar por instrumentos musicais.

A inteligência Corporal-Cinestésica é a impressionante capacidade de resolver problemas ou elaborar formas de comunicação utilizando o corpo. Presente em atletas e dançarinos, manifesta-se também em cirurgiões e artistas. Pelé, Sócrates, Muhamad Ali, "Magic" Johnson e outros esportistas geniais não eram apenas mitos, mas pessoas com capacidade de solucionar problemas de forma alucinante, usando a magia de seus movimentos.

Em estudos mais recentes, Gardner fala-nos também da Inteligência Naturalista, de como operar o mundo natural, tornando-nos capazes de compreender tipos encontrados na flora e na fauna, "conversando" com esses tipos de vida, conseguindo resolver seus problemas e sua adaptação.

Ainda que não citada por Gardner, parece ser unânime a aceitação de que existe uma Inteligência Pictográfica em pessoas que se expressam admiravelmente bem através do desenho ou de imagens gráficas de maneira geral. Marcante em desenhistas, artistas gráficos e pintores, não seria difícil imaginar a reação de um professor brasileiro que, ao invés de uma redação como pedisse a seus alunos, recebesse um magnífico desenho sobre o tema proposto. O espanto!

Deixemos para o final desta síntese a Inteligência Interpessoal (capacidade de compreender outras pessoas e o que as motiva) e a Intrapessoal (capacidade da autoestima e de formar um modelo coerente e verídico de si mesmo, usando esse modelo para operacionalizar a felicidade).

A abordagem Construtivista ou Cognitivista empenha-se em estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou fatores que são externos ao aluno.

Consideram-se aqui formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno integrar informações e processá-las.

Toda atividade do ser humano implica duas variáveis: inteligência e afetividade. Elas são interdependentes, não havendo autonomia de uma sobre a outra.

O objetivo da educação não consiste na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos, etc., e sim em que o aluno aprenda por si próprio, a conquistar essas verdades realizando situações desafiadoras, tais como jogos, leituras, visitas, excursões, trabalho em grupos, arte. Oficinas, teatro, etc.

Outra teoria de aprendizagem muito enfocada é a abordagem sociocultural. Nesta abordagem a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. Para que o processo educacional seja real é necessário que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador.

Um professor que esteja engajado numa prática transformadora procurará

desmistificar e questionar, com o aluno, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura.

Mesmo com tantos enfoques teóricos, os educadores vêm tentando criar caminhos alternativos para a escola e o ensino, contrapondo-se ao modelo tradicional.

Diante de tantas teorias de aprendizagem e métodos pedagógicos, o professor necessita primeiramente, refletir sobre a possibilidade de fazer parte, sem ansiedade ou angústia de um processo de conscientização em si mesmo como pessoa em mudança e crescimento contínuo, porque dele é cobrado quase tudo no que se refere ao sucesso dos alunos, mas a ele próprio é oferecido muito pouco para que se sinta motivado a continuar nesta caminhada.

Um professor consciente de suas possibilidades transformadoras é a chave que a sociedade precisa para acionar o processo de mudanças nas novas gerações. Para isso, é necessário que cada professor tenha oportunidade de fazê-lo, sinta prazer e receba o devido crédito pelo que faz e pelos resultados que obtém. Para que isso seja possível é preciso:

Tomar contato com novas possibilidades e potencialidades como pessoas e como educadores; dar-se conta do potencial realizador de nossa personalidade, apenas pelo fato de sermos pessoas; elevar a auto-estima e não colocar limites a nossas possibilidades de aprendizagem e conhecimento, já que contínuos.

(VOLI, 1998 p. 11).

O professor, desde a educação infantil até a universidade, representa um dos elementos-chaves na formação e no desenvolvimento de gerações, portanto, ele intervém de forma direta e determinante na formação do caráter e da personalidade da criança e, consequentemente, do futuro adulto.

É necessário que volte a formação de professores ao processo construtivo do conhecimento, que reflita sobre o ensino de 1º grau regular, para que se detenha a produção de analfabetos, e que a prioridade atribuída transcenda as intenções dos discursos políticos e se efetive na valorização do educador e do educando.

(COLLARES, 1991, p. 240).

Na solução das dificuldades de alfabetização, o professor não pode dar as coisas prontas aos alunos, mas solicitar sua participação na descoberta, na crítica construtiva, na curiosidade e na busca de soluções alternativas, estimulando o senso de cooperação, competência, motivação e autoconceito de cada um.

O ensino multidisciplinar permite diversas abordagens para a compreensão dos temas, fixando a atenção, participação e interesse de alunos e professores. Existem várias formas de aplicá-lo, e é importante que o professor tenha acesso às respectivas informações.

O professor que sabe resolver seus problemas e, ao mesmo tempo, é capaz de pedir e utilizar o apoio dos alunos com esta finalidade é um modelo para estimular a autoconfiança dos alunos em si mesmos e nos outros.

O aluno tem de ser motivado e ajudado a compreender desde o início de sua escolarização o significado do que estuda. Se não o consegue, é tarefa do professor encontrar meios e formas para que o faça, evitando assim o fracasso, pois, o educando precisa construir uma visão geral da educação como processo de aprendizagem para a vida, e não somente preparação acadêmica e cultural.

O professor para fazer um bom trabalho respeitando as individualidades, precisa dispor de um tempo necessário para as interações com cada um. Apreciar as diferenças pessoais ajuda a promover a autorreflexão, motivação e autoconhecimento, em outras palavras, auxilia o crescimento.

Dessa maneira, as crianças aprendem como assumir compromissos e defender seus pontos de vista dentro de limites aceitáveis para cada um e pelo grupo como tal, sentindo-se seguras. Isso proporciona a professores e alunos maior segurança no valor da própria atuação e dos demais. Desse modo, as aulas estarão cada vez mais assentadas na autodisciplina e na responsabilidade de cada um.

Por outro lado, a interação escola família é fundamental. Trata-se de colaborar para compreender melhor a criança e dar-lhes, simultaneamente, em casa e na escola, a atenção, a motivação e os reforços necessários para conseguir maturidade, aprendizagem, compreensão e carinho.

As parcerias entre escolas/comunidade precisam estar fortalecidas, há necessidade de outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, orientadores pedagógicos, médicos, dentistas, enfim, toda assistência que as crianças precisam para seu pleno desenvolvimento.

Para que a educação tenha uma melhora significativa seria necessário unir as forças do poder do Estado, com o poder técnico-administrativo, com professores, pais e alunos, e, assim, esta união em umas sociedades transformadas, conscientes e críticas.

Cabe ao professor uma reflexão constante sobre quem determina a ele “o que fazer” e “o que ser” para não estar prestando obediência a um dominador, porque se ele estiver sendo manipulado, passará esta mesma condição ao aluno que por sua vez também se alienará e se submeterá.

O caminho da alfabetização é difícil, mas fascinante. Entender como acontece a construção do conhecimento junto com outros docentes e também os discentes, dialogando sobre os problemas e soluções possíveis, realizando este trabalho com confiança e prazer, fará com que descubramos novos horizontes e com coragem, determinação, senso crítico e motivação isto torna possível.

CONCLUSÃO

Este trabalho não vem finalizar os problemas encontrados na alfabetização, mas suscitar polêmicas, debates, alimentando o saudável hábito da discussão inteligente, crítica e comprometida, considerando os aspectos atuais do mundo da alfabetização escolar, levando-se em conta a importância que se tem no mundo de hoje a leitura e a escrita.

Embasando-se na fundamentação teórica apresentada, pôde-se constatar que é possível transformar a educação por meio de uma abordagem pedagógica construtivista interacionistas, que é a aplicação dos estudos de Piaget e Vygotsky ao perceber as práticas de alfabetizar. Assim, o conhecimento é visto como produto da ação e reflexão do aprendiz, pois é ele próprio que, em interações com o mundo externo, vai construindo o seu conhecimento e suas hipóteses, internalizando-os.

O papel do professor é o de conhecedor das teorias educacionais para compreender quais as dificuldades que os alunos enfrentam e assim definir quais os caminhos que deverão ser percorridos para realizar as aprendizagens, trazendo diversidades pedagógicas para sala de aula, tais como foram trabalhadas no campo de pesquisa.

Para que haja um mundo melhor, precisamos de educadores que sejam capazes de se relacionar entre si, compreender suas diferenças e que tenham uma visão positiva da vida e das relações humanas. O professor com autoestima elevada projeta em seus alunos um modelo de adulto que os motiva e os ajuda a conseguir uma formação pessoal similar.

Somente com a educação teremos a mudança na sociedade. É necessário haver, em todas as escolas, um espaço para a discussão e o debate de questões educacionais, onde todo o pessoal envolvido com o processo ensino-aprendizagem possa refletir sobre os objetivos, questionar programas, metodologias, formas de avaliações e a própria atuação como profissional. Esta conscientização é uma importante medida para que possa existir mudança das práxis existentes, criando para professores e alunos uma dinâmica de trabalho e de relações mais efetivas e de caráter autorrealizador e de crescimento.

Tanto no presente como no futuro, o professor terá a possibilidade de provocar transformações como nenhuma outra categoria profissional. Portanto, para a transformação da educação a conscientização prioritária dos professores, o apoio da comunidade e a participação de todo envolvida no processo ensino-aprendizagem são fatores importantíssimos para alcançar o sucesso, pois esta é uma meta ambiciosa e, como toda mudança, é preciso tempo e dedicação. Espera-se como resultado a transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, M. L. B. “Didática da pré-escola”. São Paulo: FTD, 1996.

AZENHA, M. G. “Construtivo de Piaget e Emilia Ferreiro”. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CATURANI, Alessandra Bernardes e WAJNSZTEIN, Rubens. Transtornos de escolaridade. In: “Neurologia: Uma visão interdisciplinar na aprendizagem”. Editora O lar-obras, 1ª ed., 1998.

COLLARES, Darli. Alfabetização de adolescentes e adultos; A reflexão de uma experiência. In: “Para uma política educacional da alfabetização”. São Paulo: Papirus, 1991.

DESCARTES, R., Leibniz, G. W. Enciclopédia Barsa, (p. 118-119) Rio de Janeiro, São Paulo, 1995.

FERREIRO, Emília. “Reflexões sobre alfabetização”. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. “Revista presença pedagógica”. N. 18, 1987.

LIMA, A. O. “Pré-Escola e Alfabetização”. São Paulo: Vozes, 1999.

PIAGET, Jean. “O nascimento da inteligência na criança”. São Paulo: Zahar, 1975. SMOLKA, A. L. B. “A criança na fase inicial da escrita”. São Paulo: Cortez UNICAMP, 1988.

VOLI, Franco. “A auto-estima do professor. Manual de reflexão e ação educativa”.

São Paulo: Loyola, 1998.

WADSWORTH, B. J. “Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau”. São Paulo:

Editora Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1987.

WEISZ, Telma. “O diálogo entre o ensino e a aprendizagem”. São Paulo: Ática, 2000.

_____. “Por trás das letras”. 3ª Ed., São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1994

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

NEIDE DE CASTRO MEDEIROS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar sobre importância que as brincadeiras e os brinquedos quando se trata da educação infantil. Para tanto, o intuito é salientar de maneira clara que o brincar é como um cenário onde a criança se torna capaz de não somente imitar a vida, mas de modificá-la. Pois, através do brincar que a criança cria os conceitos, escolhem as ideias, as percepções e socializam cada vez mais. Contudo, o brincar é considerado uma atividade que ajuda na socialização, formação, além de desenvolver as habilidades físicas, psicomotoras, emocionais, afeitas e cognitivas. Nas escolas de educação infantil, os brinquedos, o brincar e os jogos são usados com a finalidade de instrução e que fazem parte do dia a dia dirigido extremamente e controlado pelos adultos. De modo geral, tanto as brincadeiras quanto os brinquedos fazem parte do dia a dia das crianças, dentro da escola ou até mesmo na sua família. Quando se relata em brincadeiras e brinquedos dentro do ambiente escolar, é necessário refletir mediante das quais materiais estão sendo oferecidos para as crianças, quais os tipos de brincadeiras são proporcionados.

Palavras-chave: Brinquedos. Brincadeiras. Educação Infantil

1 INTRODUÇÃO

O brincar está presente em distintos tempos e lugares e mediante com o contexto social e histórico em que a criança faz parte. A brincadeira é recriada com o seu poder extraordinário de criação e imaginação.

A brincadeira é algo natural no dia a dia das crianças, é algo que remete no cotidiano e é definido como prazeroso,

espontâneo e sem comprometimento. O ato de brincar é algo que faz parte da vida do indivíduo.

Contudo, a brincadeira é considerada uma das linguagens que ganham destaque na infância e é mediante dela que a criança significa e ressignificar o mundo, através da construção de suas práticas culturais.

Mediante Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), aborda que, é ao brincar que a criança consegue vencer os seus limites e passar a vivenciar novas experiências que vão além da realidade e da idade, desse modo, faz com que a criança desenvolva a sua consciência.

Sendo assim, é na brincadeira que se consegue propor à criança os desafios e as questões que farão refletir, propor soluções e quiçá resolver-los. Ao brincar, a criança consegue desenvolver o seu imaginário.

Através da brincadeira permite o desenvolvimento do autoconhecimento, elevar a autoestima, trabalhar o desenvolvimento físico-motor, assim como a inteligência e o raciocínio.

Contudo, a brincadeira é a atividade fundamental para as crianças, pois é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam e de antemão, conseguem ser inseridas em um contexto social.

2. DESENVOLVIMENTO

O uso da brincadeira é uma atividade bastante natural e que traz um enorme benefício, através da brincadeira que a criança consegue despertar as suas emoções, além de aprender a lidar com os acontecimentos que interligam no seu dia a dia.

Mediante Queiros, Martins (2002), nas brincadeiras e nos jogos a criança consegue agir como se fosse maior que a realidade, acaba sendo inegavelmente uma contribuição de maneira especial e intensa para o seu desenvolvimento.

A visão da educação infantil vem acontecendo modificações com os movimentos sociais, pois visam as modificações no trabalho de desenvolvimento da criança, antigamente a creche era vista como um ambiente assistencialista que só dava assistência no alimento, higiene e vestuário, atualmente é vista como um ambiente de educação, na qual a criança consegue desenvolver o seu potencial cognitivo, motor, expressivo, afetivo e entre outros.

Na educação infantil é fundamental que as crianças tenham experiências com ambientes que possibilitem manipular brinquedos, objetos e interagir com outras crianças e de modo principal que consigam aprender, até porque o brincar é uma maneira importante de se comunicar.

A ludicidade ajuda na aprendizagem, pois auxilia na construção da autonomia, reflexão e da criatividade. Através disso, RCNEI, Brasil (1998) abordam que brincar é uma das fundamentais atividades para o desenvolvimento da autonomia e identidade.

No momento em que a criança brinca, analisa e pensa sobre a cultura, realidade e o meio que ela se encontra, abordando sobre os papéis e as regras sociais. No momento da brincadeira a criança

consegue aprender a conhecer, a realizar, a conviver e até ser, favorecendo assim a sua autoconfiança, autonomia, curiosidade, pensamento e linguagem.

Contudo, nas brincadeiras as crianças conseguem desenvolver muitas capacidades essenciais como: imaginação, imitação, atenção e a memória. Além, de amadurecer algumas capacidades de socializar, através da interação, do uso e da experimentação de regras e dos papéis sociais.

O brincar, independentemente da época, classe social e cultura, faz parte do

dia a dia da criança, pois vivem em um mundo cheio de fantasias, na qual a realidade e o faz-de-conta se interligam.

O brincar é como um cenário onde a criança se torna capaz de não somente imitar a vida, mas de modificá-la. Pois, através do brincar que a criança cria os conceitos, escolhem as ideias, as percepções e socializam cada vez mais. Contudo, o brincar é considerado uma atividade que ajuda na socialização, formação, além de desenvolver as habilidades físicas, psicomotoras, emocionais, afeitas e cognitivas (BRASIL, 1998).

A partir do momento em que a criança brinca, ela consegue expor os seus sentimentos, constroem, aprende, pensam, exploram, movimentam e entre outros. As crianças têm a capacidade de lidar com as complexas dificuldades psicológicas quando se brinca.

A ludicidade dentro da educação infantil é levada em consideração como prazerosa, através da sua capacidade de absorver a criança de maneira única, total e intensa. Ou seja, isso possibilita evidenciar a sua personalidade e assim conhecer melhor a si mesma.

Mediante Kishimoto (2001) a partir do momento em que a criança brinca a sua atenção é depositada na atividade realizada e não nos efeitos e resultados. No brincar, a criança e o adulto conseguem ser criativo e usar a sua personalidade integral. De antemão, é sendo criativo que a pessoa descobre a si mesmo.

Embora pareça algo simples, quando se brinca consegue estabelecer vínculos das suas competências, do papel assumido e das relações que obtém com outros papéis.

O brincar é considerado uma atividade espontânea, natural e fundamental, para brincar é necessária que as crianças possuam determinada independência para que escolha os seus companheiros, o tema, os papéis que vão assumir no período da brincadeira.

Através da ludicidade a criança consegue construir o seu mundo próprio, evoluir os pensamentos, colaborar no aspecto social, dando interação perante a sociedade. É fundamental lembrar que o brincar é considerado uma necessidade física e quiçá um direito de todos.

Mediante Oliveira (2013, p. 14) aborda que ao aliar das atividades lúdicas ao processo de ensino/aprendizagem pode acarretar de uma maneira eficaz no desenvolvimento do aluno.

Contudo, a educação lúdica consegue influenciar e contribuir na formação da criança, levando possibilidade para o crescimento sadio além de um enrique-

cimento de maneira permanente. A sua prática requer a participação criativa, franca, critica, livre, para que promova a interação social (ALMEIDA, 2008, p. 41).

O lúdico contribui no conhecimento e na aprendizagem, possibilitando a interação social, a criatividade e o crescimento sadio mediante do relacionamento entre o grupo, fazendo assim o desenvolvimento do seu potencial motor, cognitivo e social.

Contudo, é considerado importantíssimo para o desenvolvimento na educação infantil, só que é fundamental proporcionar aos alunos um espaço descontraído para que consiga estimular a criatividade, interesse a interação dos alunos, para que se torne uma aprendizagem de qualidade.

É muito importante o lúdico para o desenvolvimento da criança, que merece uma atenção através dos professores. Considera-se as crianças, como um ser único, com várias experiências, anseios e dificuldades distintas. Contudo, nem sempre um processo de ensino consegue alcançar a todos com a mesma eficiência (ALMEIDA, 2014, p. 3).

Para que se garanta a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, o professor tem que usar dos vários mecanismos existentes de ensino, entre elas as atividades lúdicas. Essas atividades proporcionam o estímulo no interesse, na interação, na criatividade e na capacidade de observar o mundo a sua volta.

Através de Almeida (2008, p. 41) o lúdico em sua essência, além de influenciar e contribuir na formação do indivíduo leva possibilidade para o crescimento positivo, além de um enriquecimento de modo permanente.

São consideradas como instrumentos pedagógicos as atividades lúdicas, além de serem importantes, mais do que somente um divertimento. Vale destacar que é uma ajuda indispensável para o método de ensino/aprendizagem, na qual leva as informações em dimensões e perspectivas que vão perpassar o desenvolvimento do aluno.

É considerada também como uma tática que não pode ser substituída para ser empregada como um estímulo voltado no aproveitamento do conhecimento, além do progresso das várias aprendizagens.

Mediante Luckesi (2000, p. 21) através da ludicidade consegue ajudar o aluno para dentro de si, trabalhar a sua confiança externa e interna. Além de tornar especial a estimulação para a ação, assim como também do pensar.

A ludicidade como método pedagógico dar prioridade na liberdade de expressão e da criação. Através desse método, a criança consegue aprender de maneira mais prazerosa e tranquila, dando possibilidades para se alcançar os mais variados níveis do desenvolvimento.

O lúdico e a educação infantil se completam, pois no momento em que se brinca, ligam-se diretamente à criança, pois o brincar desenvolve a mente, músculos, a coordenação motora e a sociabilidade.

De acordo Almeida (2008, p. 41) a prática da ludicidade requer uma participação criativa, crítica, franca e livre, para que se promova a interação social, levan-

do em consideração o compromisso forte de modificação do meio.

Contudo, para que as atividades lúdicas consigam ter um significado é fundamental que se tenha a mediação do professor, pois necessita ser planejada de modo a entra no mundo imaginário da criança.

O lúdico consegue enriquecer a experiência social e estimular a criatividade da criança. Desse modo, desenvolve o raciocínio lógico, além de demonstrar com bastante facilidade os seus sentimentos auxiliando os adultos a ter uma melhor forma de compreender os sentimentos que estão demonstrando através da suas expressões.

O ator de brincar tem suas qualidades, consegue desenvolver o conhecimento da criança, na qual ela aprende a viver, a ser, a conhecer, a conviver e entre outros. Ou seja, estimula a criança para ter confiança, tanto na autonomia quanto na autoestima.

As escolas estão cada vez mais exigindo que se trabalhe com a ludicidade, pois a Base Nacional Comum Curricular dar valorização no lúdico e com isso, várias escolas já começaram a se adaptar com tal modalidade. É fundamental que os professores procure sempre está atualizado.

Pois, nota-se que com a utilização do lúdico é possível fazer várias atividades do dia a dia escolar, mas não deixando de lado a ludicidade, de modo principal dentro da educação infantil. De antemão, o lúdico consegue despertar muitos aspectos positivos nas crianças.

A ludicidade é considerada uma vivência de plenitude, sentimento e prazer alcançado mediante das atividades lúdicas. Tais, por sua vez, não conseguem se restringir as brincadeiras e aos jogos, porém qualquer atividade que vai proporcionar os momentos de integração, prazer e vários outros.

Quando a criança consegue aprender de modo prazeroso, consegue possibilitar a construir a sua imaginação, de modo progressivo, aprender a separar o imaginário do real.

Para tanto, toda criança tem o dever de brincar, como já foi dito acima a criança consegue atribuir sentido ao seu mundo através da brincadeira, pois se apropria de conhecimentos que vão auxiliar no agir sobre o meio na qual ela se encontra.

É direito de a criança brincar, através disso, Brougere (2001, p. 99) relata que:

“a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade... além de ser um espaço à margem da vida comum, no qual obedece a regras realizadas pela circunstância”.

Para o autor Winnicout (1982) é através da brincadeira que a criança consegue aguçar a sua imaginação. Até as brincadeiras mais simples, as quais todo mundo faz com os bebês, são consideradas estímulos fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Através do brincar compreende-se como a criança nota e constrói o mundo. Por trás de uma brincadeira a criança expressa o que teria dificuldade se fosse colocar em palavras.

A experiência com a ludicidade se alimenta de modo contínuo de elementos que derivam da cultura geral. Tal influência acontece de várias maneiras e se inicia com o ambiente e com as condições materiais.

A maneira de comunicação própria da brincadeira acaba pressupondo um aprendizado com resultados sobre outros aprendizados. De antemão, permite abrir as possibilidades de distinguir entre as diferentes maneiras de comunicação.

Contudo, é compreensível que a atividade lúdica na educação infantil não é apenas um passatempo, ela consegue auxiliar no desenvolvimento integral da criança, levando os processos de socialização e a descoberta do mundo ao seu redor.

Mediante com o Referencial Curricular Nacional voltado para a Educação aborda que:

O brincar é considerado umas das atividades essenciais para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, pois desde muito nova, a criança pode se comunicar através de sons, gestos e mais tardar ter um determinado papel na brincadeira, faz assim com que a criança desenvolva a sua imaginação.

Enquanto Teixeira e Volpini (2014) relataram a importância da brincadeira na educação infantil, abordando que o lúdico é essencial no processo de ensino e aprendizagem. Os autores confirmam que brincar é fundamental para melhoria no desenvolvimento integral, pois assim desenvolve as suas habilidades sociais, psicomotoras, cognitivas e afetivas.

Para tanto, toda criança tem o dever de brincar, como já foi dito acima a criança consegue atribuir sentido ao seu mundo através da brincadeira, pois se apropria de conhecimentos que vai auxiliar no agir sobre o meio na qual ela se encontra.

No dia a dia, para a criança a atividade principal para ela é a brincadeira. Sendo fundamental, pois para ela o poder de tomar decisões, de expressar os sentimentos.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante trabalhar a ludicidade na educação infantil, pois ela contribui para a aprendizagem e também o conhecimento da criança. Leva integração social, criatividade e o crescimento saudável mediante o relacionamento que gera entre o desenvolvimento do potencial motor, social e cognitivo da criança.

A ludicidade é relevante, pois proporciona momentos de socialização entre as crianças, através das brincadeiras e dos jogos conseguem se relacionar com o meio cultural e social.

É considerada como um elemento que consegue permear a educação infantil e no desenvolvimento da criança. Com vários benefícios da ludicidade é importante estar difundidos continuamente, embora as dúvidas sobre a importância desse método seja muito comum.

Tem como objetivo relatar a importância que o brincar tem na Educação Infantil. Pois, o brincar e explorar para a criança é preciso, pois é através dela que as crianças conseguem interagir, expres-

sar e se desenvolver

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. O Brincar na Educação Infantil. Revista Virtual EF Artigos.

Natal/RN- volume 03- número 01- maio, 2008, p. 41.

ALMEIDA, N. P. EDUCAÇÃO LÚDICA: TÉCNICAS E JOGOS. São Paulo: Loyola, 2014, p. 3.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1998.

BROUGERE, Gilles. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZOLO, ELIANE. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 22/03/2022

RUNE, M. P. O lúdico na formação do educador. São Paulo, Manole, 1998.

VYGOTSKY, L. S. apud BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 35.

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

KISHIMOTO 2001, apud CARVALHO, Levindo Diniz. UFMG -GT-07: Educação de crianças de 0 a 6 anos. Agência financiadora: CNPq.

TEIXEIRA, Cheila Cristina dos Santos. A importância da brincadeira no desenvolvimento cognitivo infantil. 2016. Id on Line Revista Multidisciplinar de psicologia. v. 10. 2014 Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 22/03/2022

NAVARRO, Mariana Stoeterau. O Brincar na Educação Infantil. Disponível: <https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/2693_1263.pdf> Acesso em: 22/03/2022

A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL NAS OBRAS DE VIK MUNIZ

LIXO EXTRAORDINÁRIO

PATRÍCIA LOPES SILVA

RESUMO

Este artigo científico tem a finalidade de discutir a problemática da importância da conscientização da nossa sociedade adquirir hábitos cada vez mais sustentáveis, racionais e que impactem menos os danos na natureza e seus recursos naturais. A discussão em torno da problematização do tema se contextualiza no campo das Artes Visuais, se aprofundando nas obras do artista plástico Vik Muniz e, a partir de suas obras e seu exemplo, apresentar para a sociedade uma alternativa de direcionamento do lixo que produzimos para uma finalidade lúdica, criativa

e cultural. A reflexão sobre este assunto poderá ser realizada a partir de uma nova perspectiva que tem nas Artes Visuais o cenário propício para que se desenvolva na sociedade um engajamento social importante, capaz de transformar crianças e adultos, protagonistas e cidadãos conscientes de nossa presença e atuação no espaço em que habitamos.

Palavras Chave: sustentabilidade, engajamento, conscientização, Vik Muniz

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre como as Artes Visuais podem contribuir para a conscientização quanto ao tema sustentabilidade ambiental. Através do exemplo do grande artista plástico brasileiro, Vik Muniz, é possível vislumbrar um caminho que escolha a utilização dos recursos naturais de maneira mais consciente, crítica e reflexiva.

De maneira inusitada e não convencional, o artista é capaz de nos mostrar que mesmo a partir do lixo, somos capazes de transformar a nossa sociedade e torná-la mais harmoniosa, empática e solidária. Que a Arte é capaz de inspirar as pessoas a agir de forma mais criativa para que possam alcançar seus interesses pessoais, profissionais, mas acima de tudo sociais.

Discutiremos no artigo a possibilidade do engajamento social como forma de movimento empático que é capaz de inspirar e motivar as pessoas a realmente fazerem a diferença através de suas ações e assumir a responsabilidade em meio a um assunto tão importante na nossa atualidade.

Faz-se necessário que tenhamos cada vez mais espaços para discutir temas tão importantes quanto à questão ambiental para que possamos tentar diminuir os danos que, por não termos discutido antes, já constatamos ser um assunto urgente.

Neste artigo, a proposta é uma discussão séria devido à importância do assunto, mas de forma leve e amena para que tenhamos força e esperança para agirmos a partir da reflexão. A Arte com sua brandura e suavidade, nos traz a beleza de enxergarmos além do que está posto. É preciso que tenhamos a simplicidade de contemplar o belo, mas acima de tudo, desconstruir o que temos como belo para ressignificá-lo na sociedade moderna.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Sustentabilidade

De acordo com o dicionário Aurélio, “sustentabilidade” significa: “Conceito que, relacionando aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais, busca suprir as necessidades do presente sem afetar as gerações futuras. Qualidade ou propriedade do que é sustentável, do que é necessário à conservação da vida.” (AURELIO, 2020).

Segundo o dicionário on-line Houaiss, “sustentabilidade” corresponde a: “Característica ou condição do que é sustentável. Condição do que é planejado com base na utilização de recursos e na implantação de atividades industriais, de forma a não esgotar ou degradar os recursos naturais.” (HOUAISS, 2020).

Durante muitos anos no mundo

inteiro, nossos ascendentes habitaram a Terra sem a preocupação com o impacto ambiental que poderiam causar. Com as instalações das indústrias, fábricas e empresas, isto se agravou ainda mais e os ambientalistas perceberam que a maneira como as indústrias e fábricas operavam, produziam um grande impacto ambiental na natureza de forma direta. O ar foi se modificando, os rios foram poluídos, florestas foram devastadas. Descobriu-se que a água seria finita, mediante o uso e consumo desenfreado que se faz dela, que o impacto na natureza pode interferir no clima tanto do país que vivemos, como do outro lado do planeta.

Portanto, na Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1972, na Suécia, começa-se uma discussão em larga escala sobre o assunto. Iniciam-se estudos, palestras e congressos para a discussão dos impactos produzidos no planeta. Em seguida, os países entendem que precisam tomar medidas que cuidem do meio ambiente e adotam medidas para que as empresas poluam menos, as pessoas se conscientizem mais e o tema passa a ocupar um espaço importante na agenda política dos países e dos negócios.

Com isso, a Arte que possui a missão de fazer com que o público reflita sobre algo, e que tem o poder de provocar e de tirar o seu espectador da zona de conforto, ocupa um papel muito importante nesta questão da conscientização sobre o tema sustentabilidade ambiental.

Este artigo tem o objetivo de discutir esta questão através das obras de Vik Muniz e observar como a Arte pode contribuir consideravelmente na reutilização dos resíduos que produzimos e como ela pode ser transformadora na construção de um trabalho coletivo em sociedade que visa a diminuição sobre os impactos ambientais. E ao mesmo tempo geraria em cada cidadão, a percepção de se reconhecer como protagonista de atitudes que conduzirão a todos a uma vida melhor e a um significativo legado para a posteridade.

2.2 Vik Muniz e o Lixo Extraordinário

O artista plástico brasileiro Vincent José de Oliveira Muniz, ou como é mais conhecido, Vik Muniz, utiliza uma série de materiais inusitados em suas obras como açúcar, chocolate, geleia, diamantes e lixo, entre outros. Trata-se de um artista mundialmente conhecido e que ao se debruçar em obras com o uso da sucata, descobriu em si o interesse de, através da Arte, inspirar e incentivar as pessoas que convivem e vivem através do lixo a se organizarem melhor no seu trabalho, a se valorizarem e terem uma perspectiva melhor de si e do mundo.

Vik Muniz já tinha realizado alguns trabalhos usando a sucata, mas ao decidir realizar um documentário entitulado “Lixo Extraordinário” ao mesmo tempo em que desenvolve suas obras, ele passa a conhecer um pouco dos catadores de lixo que são contratados para ajudá-lo na produção das imagens, que posteriormente se tornariam quadros.

Segundo Vik Muniz, LIXO extraordinário (2010):

“O que realmente quero fazer, é ser capaz de mudar a vida de um grupo de

pessoas com o mesmo material que elas lidam todo dia. Quando falamos de transformação, esta é a matéria da arte, transformar material em ideia. Seria uma experiência sobre como a Arte pode mudar as pessoas como também se ela consegue mudar. Será que isso pode ser feito? E qual seria seu efeito?"

Para iniciar o projeto das obras de arte Vik Muniz se encontra com os responsáveis do maior aterro do mundo, Jardim Gramacho. Faz um reconhecimento do lugar para se familiarizar com os materiais recicláveis, as pessoas trabalhadoras, e é apresentado ao presidente da ACAM-JG – Associação de Catadores do Aterro Jardim Gramacho, uma cooperativa fundada e idealizada por Tião, que acaba se tornando um dos principais personagens do filme, não só por sua obra retratada, mas por seu engajamento na associação e representatividade como líder dos catadores.

Alguns trabalhadores foram convidados a trabalhar para o artista por um determinado período, e inicia-se na vida de cada catador de lixo, uma transformação e experiência de vida que não pode ser negada. A Arte já começa a cumprir o seu papel.

Os catadores começam a selecionar os produtos recicláveis que o artista precisará para compor suas obras, tais como fantasias de carnaval, garrafas de vidro, garrafas pet e especialmente o PVC. Por se tratar da matéria de quase todo objeto, o PVC se evidencia nas obras por sua pluralidade de "coisas", mas que tem sua origem na mesma matéria prima.

Conforme as obras começam a ficar prontas, e eles tem a oportunidade de ver suas imagens retratadas por intermédio do artista, alguns catadores de lixo se emocionam e se orgulham ao mesmo tempo. Eles foram capazes de reconhecer sua participação naquela obra, sua atuação como responsáveis também pelo trabalho, e o melhor, com o material que trabalham no seu cotidiano: o material que é considerado lixo para a maioria das pessoas do planeta, mas que para eles é fonte de renda.

Durante o documentário, uma das trabalhadoras, Magna, comenta que é fácil para as pessoas estarem consumindo seus produtos e depois descartarem seu lixo sabendo que o caminhão o recolherá no dia seguinte, mas a questão é para onde vai este lixo.

É importante ressaltar que o artista tinha um roteiro de trabalho bem planejado, antes mesmo de iniciar o trabalho no aterro. A cada parte do processo, o reconhecimento presencial do artista ao aterro, a escolha de trabalhadores que o auxiliariam, a produção artesanal dos próprios trabalhadores, tudo foi planejado para que as pessoas se vissem na produção do trabalho. A própria participação coletiva na construção de cada obra, mostra a colaboração e cooperação.

No estúdio eles recebem a visita de uma colaboradora de Vik Muniz que será a responsável por organizar a mediação do que se tornará um leilão de todas as obras produzidas e o artista apresenta uma delas.

De acordo com Vik Muniz, LIXO extraordinário (2010):

"Suelem e os dois filhos... Tudo co-

meçou com a sensação de que devíamos fazer algo que pudesse se reverter para eles. Faremos algo a partir do lixo, que irá render muito dinheiro e irá se tornar algo no qual eles possam pôr as mãos. Que eles sintam que os está ajudando. No final, eles não vão dizer que foi o Vik que fez. Mas que 'nós fizemos'".

2.3 A TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DA ARTE

Após todas as obras estarem finalizadas, o artista considera convidar todos os catadores de lixo que fizeram parte do processo e tiveram suas imagens retratadas a participarem do leilão que aconteceria em Londres. Mas antes do convite oficial, o artista discute com seu colaborador e sua esposa, o quanto uma viagem internacional poderia impactar suas vidas. Já houve uma mudança considerável do ponto de vista do período que o trabalho durou e boa parte deles, afastados do aterro, trabalhavam exclusivamente para Vik Muniz. Já havia tido uma transformação em suas vidas. A grande questão em relação à ida deles ao leilão é o quanto isto afetaria ainda mais suas vidas.

O artista estava a ponto de tomar uma atitude com repercussões emocionais que talvez os catadores não tivessem capacidade de lidar quando a empolgação, o glamour e a adrenalina se dissipassem, o aconselhava sua esposa.

Vik argumenta que se a Arte é capaz de os fazer refletir sobre não desejarem mais retornar ao aterro do Jardim Gramacho por terem visto e vivenciado um estilo de vida diferente e até melhor do que o que eles tinham experimentado até então, isso não seria prejudicial a eles, eles estariam em busca de algo novo e provavelmente a Arte os estaria estimulando e incentivando a questionarem a situação em que estão e o que pretendem conquistar. O presidente da ACAMJG, Tião, é escolhido para acompanhar o artista no leilão.

Uma coisa a mais para analisarmos quanto à mudança e transformação que a Arte pode propiciar, é quando através da efetiva venda do quadro "Marat, Sebastião" pelo valor de 28 mil libras, o equivalente a R$ 100.000,00, a pessoa retratada no quadro, Tião, presidente da ACAMJG, se emociona profundamente. A Arte nos possibilita refletir, mas ao mesmo tempo nos emocionar. Ele que comenta no filme que nunca tinha se imaginado em uma obra de arte, agora com a venda do quadro seria capaz de ajudar vários catadores de lixo, visto que o valor total da renda seria revertido para a cooperativa.

Os catadores são convidados a participar da exposição que ocorre no Rio de Janeiro, e comparecem ao museu. É notória a satisfação do trabalho que fizeram parte, eles dão entrevistas aos jornalistas que querem contar a seu público como foi esta experiência com a Arte e que pôde fazê-los refletir a partir da vivência.

Conforme Vik Muniz, LIXO extraordinário (2010):

"Eu sabia que eu podia fazer o trabalho. Mas eu não contava em me envolver com o pessoal que trabalhei e acabei me envolvendo. Era impossível não se envolver. Pensei que podia ir até lá e pintar Jardim Gramacho como Cézanne pintou 'O Monte de Sainte-Vitorie'. Apenas pintar e relaxar. Apenas fazer meu trabalho e

vê-lo como uma representação. E não é. É bem mais do que isso porque tem seu próprio lado humano, que uma imagem não consegue traduzir. Podia ser eu. As histórias que essas pessoas contam, muitas delas da classe média baixa, que, por alguma infelicidade, tiveram de ir pra lá e viver no lixo. Eu nasci em uma família de classe média baixa no Brasil. Se algo tivesse acontecido aos meus pais eu poderia ter sido levado a uma vida como aquela. Se conseguir se colocar no lugar deles, começar a viver a vida deles e imaginar o que terão de fazer para continuar a viver, é difícil. Por outro lado, quando vemos o apetite pela vida, que eles tem e o jeito que eles se portam, é inspirador. Comecei a pensar em como ajudar as pessoas, e, de repente, senti-me muito arrogante. Quem sou eu para ajudar alguém? Porque, no final, acho que fui mais ajudado do que eles. Mesmo se tudo tivesse dado errado, ainda poderíamos ser como eles. E eles são belos, são ótimas pessoas. Eles apenas não tiveram muita sorte. Mas vamos mudar isso."

Ao fim do documentário, cada trabalhador recebeu um quadro de sua imagem retratada. São muito interessantes os depoimentos que eles dão sobre alguns terem vergonha de terem ido trabalhar no lixo e outros que se sentem orgulhosos porque o reconhecimento do trabalho em parceria com o artista, Vik Muniz, veio através de seu trabalho com o lixo. Ainda, é possível perceber, que há uma concepção de pertencimento ao lugar e a Arte pôde ressignificar este espaço.

Uma das principais transformações nota-se através do depoimento da catadora Magna. Ela relata o que mudou em sua vida a partir desta experiência: terse percebido com um valor que ela desconhecia. Separa-se do marido, que não a valorizava e passa a direcionar melhor sua vida.

Vik Muniz arrecadou mais de U$ 250.000,00 com as reproduções de "Retratos do Lixo". Com a renda obtida pelos quadros e revertida à ACAMJG, e sob a liderança de Tião, a cooperativa pôde comprar um caminhão, equipamentos e inaugurou um centro de ensino. E após anunciarem que em 2012, o aterro seria definitivamente fechado, a ACAMJG auxiliaria os catadores durante a transição. Zumbi conseguiu realizar seu sonho de montar uma biblioteca, Magna deixa o aterro e passa a trabalhar numa farmácia. A "Tiazinha", senhora carinhosamente chamada pelos trabalhadores do aterro, montou um pequeno negócio. Isis se casa, conclui um curso e procura emprego longe do aterro. Suelem tem outro filho e o pai da criança a sustenta para que possa cuidar dos filhos. Tião ganhou mais credibilidade em sua liderança e alguns acreditam que ele poderá ser presidente do país.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira consideração a ser feita é que as obras de Vik Muniz assim como o documentário "Lixo extraordinário" revelam que a Arte é capaz sim, de promover a sustentabilidade ambiental. E através do filme, podemos perceber ainda a sustentabilidade dentro da sustentabilidade quando percebemos a necessidade de um dos materiais de utilização para as obras do artista, serem as fantasias de Carnaval. É de conhecimento geral, que a maioria das Escolas de Samba, solicitam aos mo-

radores da comunidade, materiais recicláveis para a confecção das fantasias.

Portanto, os materiais utilizados nas fantasias das obras do artista plástico, se encontravam em seu terceiro ciclo de uso.

Outra consideração importante é a constatação, através do filme, das obras e da evidente mudança na vida dos catadores de materiais recicláveis, de que a Arte, além de contribuir para o adequado desenvolvimento socioambiental, pôde, efetivamente, realizar transformações na vida dos trabalhadores. Alguns se incomodaram com a situação que estavam, buscando uma maneira melhor para viver. Outros reconheceram o seu espaço, o espaço do lixo, do aterro, como um espaço de luta e transformação.

E por fim, a Arte toca a todos de uma maneira muito subjetiva. Para alguns, o lixo não seria mais uma opção de vida, para outros, seria ainda uma busca por algo não alcançado. E, para o próprio artista, Vik Muniz, que levantou uma questão no documentário sobre a possibilidade de a Arte poder transformar a vida das pessoas, foi, ele mesmo, tomado de sensações e sentimentos que não esperava. A sua experiência com a produção do documentário e o trabalho com os catadores, o relacionamento que se desenvolveu a partir da convivência com eles o fez repensar sobre suas próprias atitudes. A Arte, portanto, pode ser libertadora, provocar reflexões e inspirar meios para pensar uma sociedade sustentável.

THE ENVIRONMENTAL SUSTAINABILITY ON VIK MUNIZ WORKS OF ART

WASTE LAND

ABSTRACT

This paper has the goal of discuss the importance of awareness of our society to get increasingly sustainable, rational habits thate impacts less the damages in nature and its natural resources. The discussion takes place on the Visual Arts field, going deeper on Vik Muniz works of art and, starting from his works and his example, presents to society an alternative of targeting of the waste we produce to a playful, creative and cultural goal. The reflection about this subject can be fulfilled starting a new perspective that the scenery of Visual Arts has to an important social engagement develops in society, ables to transform children and adults, protagonists and aware citizens of our presence and performance in the space we occupy and inhabit.

Keywords: sustentabilidade, engajamento, conscientização, Vik Muniz

REFERÊNCIAS

MUNIZ, V. Lixo Extraordinário. São Paulo: G ERmakoff casa editorial, 2010.

LIXO extraordinário. Direção: Lucy Walker. Downtown Filmes, 2010. Rio de Janeiro: (98min.)

Endereços eletrônicos:

https://istoe.com.br/121937_a+arte+que+vem+do+lixo/ https://www.pensamentoverde.com.br/reciclagem/lixo-extraordinario-vik-muniz/

https://www.ebiografia.com/vik_muniz/

https://www.todamateria.com.br/vik-muniz/

https://pt.wikipedia.org/wiki/Vik_Muniz

https://biografiaresumida.com.br/biografia-de-vik-muniz/amp/

https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/desenvolvimento-sustentavel-2https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/desenvolvimento-sustentavel-2-como-surgiu-esse-conceito.htmcomo-surgiu-esse-conceito.htm

http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1196-1.pdf

https://www.greenme.com.br/viver/arte-e-cultura/719-vik-muniz-a-arte-voltada-ahttps://www.greenme.com.br/viver/arte-e-cultura/719-vik-muniz-a-arte-voltada-a-sustentabilidadesustentabilidade

https://www.dicio.com.br/sustentabilidade/

https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1

https://veja.abril.com.br/cultura/provocar-ou-agradar-afinal-qual-o-papel-da-arte/ https://www.youtube.com/watch?v=ychnjy7k4Mg&ab_channel=Artes-SheilaSouza https://www.youtube.com/watch?v=iz0cSzjekQ4&ab_channel=InstitutoEurofarma

https://www.youtube.com/watch?-v=NV2Z51ayYT4&ab_channel=Fronteiras-doPensa mento

https://www.youtube.com/watch?-v=LaR6WZVi2jM&t=1s&ab_channel=Artes-VisuaisL ucianaMenz

https://www.youtube.com/watch?-v=8WWUFplh1Eg&ab_channel=Fronteiras-doPensa mento

https://www.youtube.com/watch?-v=CMy47xBgRhA&t=63s&ab_channel=Arte%26Edu ca%C3%A7%C3%A3o

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O DESENHO EM SEUS RISCOS E RABISCOS

PATRÍCIA SOARES FERNANDES

RESUMO

O artigo busca apresentar de forma objetiva a importância da arte na Educação Infantil, englobando o desenho em seus riscos e rabiscos no desenvolvimento e todo o processo que contribui no aprimoramento das habilidades de cada criança, abordadas através de novas metodologias e preparações pedagógicas facilitando a compreensão e reflexão sobre como a arte pode ser útil no que se refere a interação, análises e construção de um processo de aprendizagem eficiente. Considerando que por muitas vezes a arte foi vista apenas como um momento de recreação, busca-se definir os principais motivos que a arte deve ser vista como muito mais que uma simples matéria escolar. Por meio da arte é possível que a criança tenha autonomia para imaginar, criar e interpretar através de atividades adequadas que envolvam práticas inovadoras aplicadas pelo educador, ocasionando grandes mudanças no que se refere a aprender.

Possibilitar o ensino da Arte na educação infantil é criar de fato a liberdade e expressão que serão importantes para estimular e nortear o domínio emocional, social e cognitivo de cada criança.

Palavra-chave: Criança; Desenho; Educação infantil.

ABSTRACT:

The article seeks to objectively present the importance of art in Early Childhood Education, encompassing drawing in its risks and scribbles in development and the entire process that contributes to the improvement of each child's skills, addressed through new methodologies and pedagogical preparations facilitating understanding and reflection on how art can be useful in terms of interaction, analysis and construction of an efficient learning process. Considering that art was often seen only as a moment of recreation, we seek to define the main reasons that art should be seen as much more than a simple school subject. Through art it is possible for the child to have the autonomy to imagine, create and interpret through appropriate activities that involve innovative practices applied by the educator, causing great changes in terms of learning. Enabling the teaching of Art in early childhood education is actually creating the freedom and expression that will be important to stimulate and guide the emotional, social and cognitive domain of each child.

Keywords: Child - Drawing - Early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como tema A arte na Educação Infantil – Os desenhos em seus riscos e rabiscos. Delimita-se o tema em apresentar a primeira forma de expressão gráfica infantil, a garatuja, que se constitui uma linguagem universal, presente em todas as culturas desde os tempos antigos, especialmente das crianças entre 3 e 4 anos de idade.

O objetivo geral do estudo é investigar o percurso do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças entre 3 e 4 anos de idade através da arte, com desenhos baseados em riscos e rabiscos denominados garatujas.

A arte tem uma grande importância, pois envolve diversas formas, como afetivas, cognitivas, sociais e biológicas. A importância da arte na educação infantil busca tratar não apenas do aluno, mas a necessidade de uma estrutura educacional adequada, disposta a criar um planejamento pedagógico focado em criar novos estímulos nos alunos. Para Almeida (2013) a arte cria a possibilidade de o aluno interagir e praticar meios artísticos através das artes visuais, teatros, dança e música, fazendo com que o mesmo crie uma análise crítica e profunda através das relevâncias da sociedade. A aplicação da arte na educação infantil permite ao aluno desenvolver a sensibilidade, consciência e percepção que serão ferramentas essenciais na construção do conhecimento e identidade de sua cultura (SANS,2015).

O mundo das crianças é essencialmente marcado pelo desenho. Portanto, buscou-se estuda-lo na etapa da Educação Infantil, enfatizando a conexão com o

desenvolvimento infantil, bem como um meio de expressão expressivo, criativo e imaginativo. É importante ressaltar que nos primeiros anos de vida a expressão artística através da garatuja faz parte do processo de expressão, onde a criança comunica e expressa seus pensamentos e sentimentos sobre o mundo ao seu redor. O desenho também envolve aspectos cognitivos e emocionais, pois as linhas moldam ideias que levam ao conhecimento e ao desenvolvimento à medida que a criança se desenvolve.

A importância do ensino da arte na Educação Infantil

No ensino, arte pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem voltada para uma linguagem especial, o que possibilita na Educação Infantil a oportunidade da criança se expressar de formas variadas e trabalhar o lado criativo de cada uma. Para Borges e Cunha (2014) a arte pode criar possibilidades de desenvolvimento para cada pessoa, seja na forma pessoal ou no grupo ao qual está inserido. Dessa forma pode-se considerar que a educação artística e as formas de expressões devem fazer parte do ser humano desde o princípio.

Albano (2018), menciona que a arte é considerada uma base sólida para a lógica, e deve ser objetiva. O contato com a arte cria nos alunos o despertar e a compreensão do espaço no qual possam criar análises pessoais das realizações de atividades, capacitando os para que possam analisar, interpretar e desenvolver diversidades específicas na área da educação artística.

Em um outro aspecto, a arte pode ser vista como algo totalmente estético, Amorim (2017), defende que a arte envolve uma parte ligada à estética e deve ser vista de uma forma metodológica, uma vez que a educação estética tem pontos em comum com a espiritualidade. Considerando as teorias psicológicas, Albano (2018) acredita que elas seguem o mesmo rumo da teoria clássica, o que significa que existe uma elevação espiritual e moral, mas nega envolvimento com qualquer tipo de entidade divina, considerando que faça parte do sistema psicológico da humanidade.

Albano (2018) ainda se refere as teorias socioculturais como a expressão cultural da sociedade, ou seja, a arte busca reter a realidade ao mesmo tempo que visa entrega-la como herança ao futuro. Para as teorias lúdicas, Amorim (2017), acredita que a arte deve ser vista como algo lúdico, devendo proporcionar prazer e gosto. Nas teorias representativas o mesmo autor cita que a arte deve significar a realidade, tendo como base teorias neoclássicas que envolvam natureza e realidade.

De acordo com Luquet (2017), quando se trabalha com crianças, a arte é algo que não deve acontecer de forma isolada, ela engloba diversos fatores como equilíbrio, controle, ouvir, pensar, e segurança para que a criança consiga experimentar e desenvolver-se. A arte na educação infantil representa a entrega, e o livre arbítrio de fazer com que haja o direito da liberdade de expressão, com a estética que lhe é singular e apresentada de diversas formas. As teorias em si buscam objetivar a ideia de que a imaginação

é a principal responsável por transmitir a verdadeira arte, pois é considerado algo novel e incomum.

A possibilidade de oferecer aos alunos uma educação com arte, é pensar antes de mais nada na possibilidade de desenvolver seu potencial de criar. É dessa forma que a escola cria uma ligação entre o que a sociedade propaga e o objetivo de o aluno desenvolver atividades que demonstrem sonhos e vontades. A escola é considerada o espaço de manifestações artísticas que integram funções importantes do ensino da arte (ALMEIDA,2013).

O século XX foi considerado o período onde chegaram à conclusão de que a arte é fundamental para potencializar as habilidades das crianças e foi possível a reflexão sobre qual o lugar das artes na educação. A LDB de n° 5.692 inclui a arte como Educação Artística no currículo escolar, sendo vista como uma atividade educativa e não apenas como uma simples matéria. Em 1996 a própria LDB tornou obrigatório o ensino de artes, contudo para que a legislação se cumpra é preciso que as escolas encarem os obstáculos e notem a arte como uma ferramenta de aprendizagem eficaz.

Os riscos e rabiscos denominados garatujas na Educação Infantil

Embora os observadores tendam a concordar que há um estágio em que a maioria das crianças se esforça para obter uma representação realista em seus desenhos, Sans (2015) argumenta que nos estágios iniciais do desenho, as crianças não estão pensando no realismo. Por exemplo, a maneira como as crianças tendem a espalhar objetos em lugares estranhos em seus desenhos; eles podem desenhar uma casa no canto esquerdo da página e, em seguida, uma estrada que de alguma forma fica acima dela. Mas isso não significa que eles não entendam como essas cenas se parecem no mundo real, dizem alguns especialistas; em vez disso, a criança está mais preocupada em alcançar uma espécie de equilíbrio visual entre os objetos. Seu objetivo, em última análise, é criar algo que faça sentido para a pessoa a quem mostrar (SANS,2015).

Entre 1 e 4 anos, a criança começa a garatujar e se surpreende ao ver que sua mão segurando um lápis deixando uma marca no papel até então que estava em branco. Se mostrar a ela esses materiais, ela criará seu desenho no papel, caso contrário, usará móveis, paredes e seu corpo para atender a essa necessidade. Fornecer o melhor papel branco, papel grande, giz de cera, canetas hidrográficas, pincéis grossos e tinta espessa são oportunidades para as crianças iniciarem o processo de expressão. Neste estágio, é apenas cinestésico. (PEREIRA,2016).

Nesse estágio, a criança vê o desenho como uma ação na superfície e fica muito feliz ao ver o efeito visual produzido por essa ação. Com o tempo, o primeiro desenho reflete o prolongamento do movimento rítmico que vai e vem, e se transforma em uma forma clara que apresenta uma ordem maior, que pode se referir a objetos naturais, objetos ficcionais e até mesmo outros designs. (PEREIRA,2016).

A primeira fase das garatujas é denominada desordenadas que corresponde a linhas simples feitas por crianças, e as linhas se estendem em todas as direções. A criança pinta sem planejar ou controlar

seu comportamento com antecedência. Nem sempre olha o papel para desenhar, vai além dos limites e usa vários métodos para segurar o lápis. “Seu maior prazer é explorar materiais e arranhar o chão, as portas, o próprio corpo e os brinquedos” (VIEIRA, 2014, p. 44). A figura abaixo mostra uma criança de 1 ano e 11 meses na escola e pintando espontaneamente.

Figura – 1: desenho de uma criança de 1 ano e 11 meses em situação escolar e espontânea.



Fonte: Vieira (2014)

A segunda etapa do desenho que as crianças vivenciam é a da garatuja ordenada, que corresponde à faixa etária do segundo ano de vida. Nessa fase, as crianças descobrem que há uma conexão entre suas ações e as linhas que desenham no papel, passando de uma trajetória contínua para uma trajetória descontínua. Muda a cor intencionalmente e começa a fazer círculos. “Passa a prestar atenção ao seu papel, a controlar o tamanho, a forma e a posição dos desenhos no papel” (VIEIRA, 2014, p. 11). A figura abaixo mostra uma foto espontânea de uma criança de 2 anos e 4 meses.

Figura 2 - desenho de uma criança de 2 anos e 4 meses em situação espontânea



Fonte: Vieira (2014)

A criança apresentou todas as características desta etapa. Sua concentração é mais forte do que na etapa anterior, a criança desenhou alguns círculos, alguns com olhos e boca, e trocou o lápis várias vezes, e cada círculo foi pintado com uma cor. Na última etapa do garatuja nomeada, as crianças começam a fazer comentários verbais sobre o desenho e passam a nomeá-lo. Essa fase ocorre em média no terceiro ano de vida. Pode-se observar que as crianças passam mais tempo desenhando, e o efeito do desenho de contornos no papel é significativamente melhor. Esse tipo de controle sobre o layout traz muita diversão para a criança, que a partir

daí pode fazer gráficos mais ricos e complexos (VIEIRA, 2014). A ilustração da figura abaixo foi desenhada espontaneamente por uma criança de três anos e quatro meses.

Figura 3 - Desenho elaborado por uma criança de três anos e quatro meses em situação espontânea.



Fonte: Vieira (2014)

Nessa observação, as crianças preferem a imagem do personagem. Segundo Vieira (2014), ela relatou que pintou o pai, a mãe e a si mesma. Segundo a observação do autor, a criança ficou muito satisfeita com a pintura, pois depois que a família terminou de pintar, ele pediu outro papel, voltou a pintar e reorganizou a família. Nesse estágio, a criança desenhará o que é mais significativo para ela.

Entre os quatro e os seis anos, surge a primeira forma representativa que mais se aproxima da realidade produzida intencionalmente por uma criança. O movimento circular e longitudinal do estágio anterior evoluiu para uma forma reconhecível, passando de um conjunto incerto de linhas para uma configuração representativa definida. Na caracterização dos personagens, surgiu a caracterização de "cabeça e pés" (BARBOSA, 2015).

A primeira busca da forma não tem conceito de proporção, vê-se que a cabeça grande cobre a cabeça pequena e vice-versa. Este é um estágio egocêntrico. As fichas estão repletas de exercícios repetitivos, que favorecem o desenvolvimento dos processos mentais das crianças (VIEIRA, 2014). Abaixo está uma ilustração desenhada espontaneamente de uma criança de 4 anos e 9 meses de idade.

Figura 4 - Desenho de uma criança de 4 anos e 9 meses feitos espontaneamente.



Fonte: Vieira (2014)

O desenvolvimento infantil através do desenho - garatujas

A arte desempenha um trabalho importante no desenvolvimento infantil, através de técnicas que possam agregar na construção da criatividade, expressões

e de sua personalidade pessoal, fazendo com que o indivíduo se torne mais sensível e tenha um olhar diferenciado no mundo.

A teoria do desenvolvimento infantil de Jean Piaget é considerada construtivista porque acredita que o conhecimento não é transmitido, mas construído na relação entre sujeito e objeto. A partir da hipótese de Piaget, Emília Ferreiro elaborou "a psicogenética da linguagem escrita", partindo do princípio de que a escrita é um sistema de representação da linguagem, e sua aprendizagem significa a posse de novos objetos de conhecimento, e não simplesmente a aquisição de uma Tecnologia (ARAÚJO, 2016)

O primeiro contato da criança com lápis e papel, embora pareça uma ação mecânica, é na verdade uma imitação de um adulto. As crianças pequenas tentam retratar sua compreensão do mundo ao seu redor experimentando recursos aparentemente absurdos - os chamados grafites. Nos primeiros anos de escola, é especialmente importante explorar esse tipo de método de produção que não impõe nenhuma condição. No entanto, a garatuja muitas vezes não recebe a devida atenção dos professores. Um pouco ansioso ao instruir crianças. A criança rabisca sem sentido no início, e então usa o significado do mundo que ela imaginou para dar a ele. A partir desse momento, cada desenho passa a representar um universo e uma identidade pessoal, por isso é tão importante (SILVA, 2015).

É preciso um preparo do profissional que acompanha a criança, pois é um momento onde a criatividade precisa ser trabalhada por meio de técnicas pedagógicas possíveis de atender as expectativas e necessidades de cada um. Além disso vale ressaltar a importância do preparo do professor, com ferramentas que possam intervir de forma positiva na construção do desenvolvimento do aluno, respeitando o estilo de cada criança.

De acordo com Trevisam (2019) a arte pode cooperar no que se refere à desenvolvimento, pois se trata da interação da criança e seu meio de aprendizagem. As crianças possuem uma visão totalmente diferenciada dos adultos, pois é vista e sentida através de uma outra perspectiva. Para Sans (1995), a criança se expressa através de um modo lúdico, fazendo o que lhe causa prazer e contentamento, por isso gosta de fazer desenhos e brincar.

As crianças começam a se desenvolver a partir dos dois anos, no qual tem suas primeiras experiências com rabiscos e desenhos, nesse período está aberta a desenvolver novas ações. A partir dessa idade começam a manifestar corporalmente e sonoramente tudo o que absorve do ambiente. O dever do professor é criar um ambiente onde a pintura possa ser cultivada. Sempre que possível, fornecer uma variedade de materiais e suporte pode ajudar a expandir o repertório e incentivar a jornada criativa das crianças. O educador deve aumentar o poder que permite inventar métodos de pintura, brincar com a percepção, brincar com linhas, formas e cores (VITURI, 2014).

Todos os processos nessa fase de descobertas merecem a devida atenção. Para Peres (2017), a arte é a linguagem básica dos pequenos e merece um espaço que incentive a descoberta, a exploração e

exercícios que façam a criança progredir. A criança dos quatro a sete anos buscam se expressar a partir de outras características, pois é quando iniciam a percepção de distinguir objetos além da introdução de letras e novas formas de desenho, porque sentem a necessidade de representar tudo o que tem descoberto (PERES,2017).

A garatuja é um dos primórdios da expressão do ser humano, tendo em vista o que ocorre em cada fase estando ligada com a evolução do ser humano e seu desenvolvimento. O aluno que passa por essa fase inicial vai apresentar um bom rendimento tanto escolar como social. A teoria de Jean Piaget é considerada construtivista, onde o conhecimento é construído. Ao se deparar com esse pensamento, se pode entender que toda as fases que os alunos passam desde os anos iniciais até finais é um processo acumulativo de conhecimento ajudando a aprimorar o desenvolvimento cognitivo (CARAM,2016).

Todos os seres humanos passam pela fase da garatuja o que diferencia é se a mesma vai ser potencializada ou não. Estas etapas do desenho estão ligadas com o desenvolvimento do aluno nos anos finais, pois através delas o aluno apresenta melhor entendimento, maior facilidade para se expressar, e motricidade refinada. A ligação entre o desenho e o desenvolvimento cognitivo é notório, os alunos podem aprender desenhando e isso consequentemente está o preparando para atividades futuras (FERREIRA,2015).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Kings College London, no Reino Unido, mostrou que o desenho pode ser um indicador da inteligência de cada um no futuro. Nesta pesquisa os pesquisadores analisaram 15.504 crianças de 4 anos, onde elas desenhavam algo e era atrelado uma nota de 0 a 10 para a produção da criança, levando em conta se a criança tinha desenhado o corpo humano completo. Mais tarde, após 10 anos, as crianças realizaram um teste de inteligência e as mesmas que obtiveram um bom desempenho no desenho também foram melhores na avaliação (LOYOLA,2016).

O desenho está intimamente ligado com o desenvolvimento cognitivo e afetivo do ser humano, sendo na apreciação do mundo, no olhar crítico, na expressividade, valorização da sua subjetividade, na criatividade, etc. Por isto, torna-se muito importante valorizar e estimular essa atividade em todos os anos escolares no ensino da arte. A garatuja citada ocorre nos anos iniciais, entretanto tem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo do aluno refletindo nos anos finais (MENEZ,2019).

CONCLUSÃO

De um modo geral, não existe uma idade fixa para as crianças fazerem a transição de um estágio para outro, e isso varia de criança para criança. No entanto, é certo que o invariante é a ordem sequencial das etapas. Portanto, a evolução dos desenhos infantis é diferente para pessoas de todas as idades. Isso porque sua evolução está relacionada a experiências, oportunidades de investigação e tentativas de aproveitamento de materiais diversos, incluindo o esclarecimento de dúvi-

das, o envolvimento da família e a cultura local vivenciada por todos. A evolução dos desenhos infantis é vista como dependente de sua percepção e compreensão dos símbolos, ou seja, as crianças se autoexpressam a partir de sua linguagem gráfica.

As crianças estão imersas no mundo visual da diversidade cultural e as imagens que conhecem no dia a dia ajudam a diversificar a sua criatividade e a transmiti-la para o papel ou outros meios de pintura. É neste contexto que elas participam e desenvolvem os aspectos sociais, motores emocionais e cognitivos. Em todas as etapas da evolução, as pessoas perceberam que o desenho infantil é influenciado e relacionado ao meio em que vive. Por isso, quanto maior for a diversidade e riqueza da experiência que lhes é proporcionada, maior será o progresso que as crianças farão na fase evolutiva do desenho, pois aprendem a processar os seus sistemas de movimento mental de forma cada vez mais ordenada, seguindo percursos individuais e de acordo com suas habilidades.

Também é necessário ressaltar que a análise dos estágios evolutivos da garatuja mostra que esta é de grande ajuda para o desenvolvimento infantil, pois a forma e o desenho continuam entrando em uma nova etapa, o que auxilia em seus aspectos sociais e emocionais. Com o desenvolvimento dos sistemas cognitivos e motores, conforme as crianças se desenvolvem, elas podem efetivamente modificar e expandir sua biblioteca gráfica, pois podem desenvolver habilidades importantes como atenção, imitação, raciocínio lógico, imaginação e criatividade.

No processo de pesquisa, descobriu-se que a arte traz muitos benefícios para as crianças, pois promove o aprendizado natural, desperta a criatividade, proporciona uma mente sã, colabora com o processo de socialização e mantém o terreno fértil para seu desenvolvimento. A este respeito, pode-se afirmar que a importância do desenho é cada vez maior, pois além de ser um simples entretenimento, também proporciona às crianças uma forma de exercitar a criatividade, compreender as suas experiências e formar a sua personalidade, assimilar e interpretar a sua própria realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.

ALMEIDA, C.M.C. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus,2012.

AMORIM, A.P.O & CLARO, A.L.A. A contribuição do desenho no desenvolvimento da criança na educação infantil: uma análise teórica. XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCARE. Curitiba Paraná, 2017.

ARAUJO, Márcia Baierdorf. Ensaios sobre a aula: narrativas e reflexões da docência/ Márcia Baierdorf Araújo. _ Curitiba: Ipbex, 2016. 51-54p. (Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia).

BARBOSA, Ana Mae. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2015

BORGES, Camila; CUNHA, VIEIRA da.

Susana R.E se eu juntar este com aquele?! A pesquisa com crianças e os encontros com a arte contemporânea. Revista Textura. Canoas: ULBRA v. 16, p. 88-101, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acessado em 12.fev.2022.

CAMPOS, I.I.F. A motivação no processo educativo: relação entre os interesses e a aprendizagem das crianças. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal,2016.

CARAM, Adriana Maria. Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. São Carlos: UFSCar, 2016. 164 p.

FERREIRA, Ana Patrícia. A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Ensino de Artes Visuais). Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

FERREIRA, L.D. A importância do desenho na alfabetização de crianças. V Encontro Cientifico e Simpósio de Educação Uni salesiano, Bauru, 2015.

LOYOLA, Geraldo Freire. Professor-artista-professor: Materiais didático-pedagógicas e ensino-aprendizagem em Arte. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LUQUET, G.H. O desenho infantil. 12 ed, São Paulo: Cultrix, 2017.

MENEZ, Raimundinha de Sousa. A ludicidade como recurso metodológico na Educação Infantil: Analise do CMEI primeiros passos em Itaituba- Pará. Itaituba-Pará. - CLPL da FA2019: CLPL da FAI, 2019.

PEREIRA, A.C. A importância do desenho infantil para o desenvolvimento das crianças em jardim de infância. Dissertação de Mestrado em Educação Pré escolar, Universidade do Algarve, Faro, Portugal, 2016.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. Revista Departamento de Desenho e Artes Visuais, 2017.v. 1. n. 1. s.d.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: Fundamentos para o ensino das artes plásticas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Coleção Ágere).

SILVA, Gislene Santos de Paula e. A importância do Ensino de Arte no contexto escolar. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

TREVISAM, Rita. O que a base propõe para o ensino de arte? Conheça as unidades temáticas. Nova Escola. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/132/oque-a-base-propoe-para-o-ensino-de-arte-conheca-as-unidades-tematicas. Acesso em: 12.fev.2022.

VIEIRA. C.S. Conversacciones: Niños y materiales expresivos. In: Arianna Fasanello. (Org.). Cultura Visual, Investigación y Educación Artística. 1ed. Montevidéu: Editora da UDELAR, 2014, v. 1, p. 39-46.

VITURI, Luciana Virginia. A importância do lúdico na educação infantil. Curitiba.2014.

METODOLOGIAS ATIVAS: A SALA DE AULA INVERTIDA, A APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DOCENTE

REGINA CÉLIA DA CRUZ SANTOS

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo reunir informações acerca das metodologias ativas, sala de aula invertida, papel do educador e a prática docente neste contexto. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em artigos e pesquisas onde se constatou o quanto o aluno é o centro do processo de aprendizagem, ou seja, um sujeito ativo, investigativo, participativo neste processo, de forma que a relação com a sua realidade traz uma significação deste conteúdo. Já o docente é o mediador neste processo, contribui, ajuda nos avanços, instiga e destrincha o conteúdo para que o discente possa criar suas hipóteses e ir tecendo seus saberes de forma autônoma. Uma aprendizagem baseada em projetos, onde o educando é responsável pela construção de seu conhecimento e o professor faz o papel de trazer uma reflexão e devolutivas. Para isso a sala de aula invertida também faz parte deste processo onde os estudantes têm contato com a parte teórica do conteúdo a ser trabalhado antes da aula presencial o que faz com que a aula presencial seja mais dinâmica e prática.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Sala de aula invertida. Aprendizagem. Prática docente. Ensino híbrido.

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos as tecnologias vem invadindo o nosso cotidiano, seja por meio do computador, tablet ou celular. É interessante ter a informação na palma das nossas mãos, seja a qualquer momento.

Pensar em poder pesquisar algo sem precisar se deslocar a uma biblioteca ou ficar diversas horas atrás de livros que contribuam com a pesquisa é de encher os olhos e de certa forma envolvente.

Mas até que ponto as tecnologias são benéficas? Quais ferramentas despertam o interesse e fazem os educandos avançarem em suas pesquisas?

Como oportunizar uma aprendizagem onde o aluno seja ativo verdadeiramente?

Estas questões permearam minha pesquisa e direcionaram o meu olhar em uma busca para as “metodologias ativas", onde a tecnologia, a aprendizagem e o ser ativo estão lado a lado no processo educativo.

Mas o que de fato são as “metodologias ativas”? Como oportunizar uma “sala de aula invertida”? Qual o papel do professor neste processo? Tanto os questionamentos que dispararam o meu olhar e estes que me deparei tentarei responder ao longo da minha escrita.

Sabemos que a convivência nos espaços “híbridos multimodais de hiperconexão” provocam mudanças nos modos de interação e de representação do pensamento. Ou seja, “expressar emoções, produzir e compartilhar informações e conhecimentos, assim como, os novos ele-

mentos de aprendizagem podem trazer novas contribuições e desafios no processo educativo" (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, pp. 457-458)

Assim, segundo o autor Rodrigues (2001) a educação é um processo "integral de formação humana, orientada para a liberdade, a solidariedade, a autonomia, a ética, o reconhecimento da individualidade do outro e a responsabilidade" com vistas à "coexistência no mundo da cultura". Nesse contexto faz-se necessário "ressignificar o próprio conceito de educação e seus modos de fazer diante da emergência da cultura digital". (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 458)

2. METODOLOGIAS ATIVAS

Temos como um dos desafios da educação "repensar sobre as novas propostas educativas que superem a introdução ditada pelo livro didático, centrada no dizer do professor e na passividade do aluno". É de vital importância considerar "as práticas sociais inerentes à cultura digital marcada pela participação criação invenção, abertura dos limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação", ou seja, é preciso integrar "os espaços de produção do saber, contextos e culturas acontecimentos do cotidiano e conhecimentos de distintas naturezas". A exploração dessas características considera "o currículo e as metodologias que colocam o aluno no centro do processo educativo e no foco aprendizagem da ativa". (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, pp. 458-459)

Em algumas literaturas as metodologias ativas podem ser caracterizadas como "ativa, sendo relacionada a aplicação de práticas pedagógicas para envolver os alunos engajados em atividades práticas nas quais eles são protagonistas da sua aprendizagem". Tais metodologias procuram criar "situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas", ou seja, colocam um conhecimento em "ação pensando no conceito, que se constrói os saberes sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam", bem como desenvolvem "estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexões sobre suas práticas" fornecendo e recebendo devolutivas nas quais "aprendam a interagir com colegas e com o professor, explorando atitudes e valores pessoais e sociais". (BERBEL, 2011; MORAN, 2015;

PINTO et al, 2013 apud VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 463)

Independentemente de como é entendida a aprendizagem ela acontece em função da "ação do sujeito em interação com o meio, sem que ela se restrinja a memorização de informação, quer seja mais complexa envolvendo a reconstrução e a construção do conhecimento". O educando tem que ser "ativo, realizando atividades mentais para que essa aprendizagem aconteça, assim, não é possível entender que um indivíduo aprenda alguma coisa sem ser ativo". (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464)

Neste sentido, as metodologias ativas são estratégias pedagógicas para criar "oportunidade de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados realizando atividades que possam auxiliar o estabelecimento de relações com contexto", ou

seja, no “desenvolvimento de estratégias cognitivas e o processo de construção do conhecimento”. (VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017, p. 464)

2.1 SALA DE AULA INVERTIDA

Atualmente, o aluno deixa de ser um receptor de conteúdo para ser alguém que tem participação ativa e aprendizagem desafiadora, que envolva a solução de problemas e pesquisas, considerando suas experiências sociais e escolares no desenvolvimento da autonomia. (ALMEIDA; TELES, 2018, p. 2) Neste sentido o

protagonismo é incentivado para que tais investigações mobilizem as aprendizagens.\

A preocupação com as metodologias é necessária uma vez que elas “possam atuar em diferentes saberes de forma interdisciplinar e transdisciplinar tendo como base a solução de problemas complexos e utilizando-se de caminhos e recursos com linguagens que aproximam os discentes de sua realidade”. (ALMEIDA; TELES, 2018, p. 2)

A interdisciplinaridade consiste em um conhecimento que constrói uma zona fronteiriça entre diferentes áreas do conhecimento. Segundo Furlanetto (In: FAZENDA, 2001, p. 166), “pode surgir como esse conhecimento que se produz nas regiões em que as fronteiras se encontram e criam espaços de inserção, onde o eu e o outro, sem abrir mão de suas características e sua diversidade abrem-se

disponíveis para troca e para transformação”. (ALMEIDA; TELES, 2018, pp.2-3)

Já o conhecimento transdisciplinar é aquele que “ultrapassa as fronteiras das disciplinas”, ou seja, diz respeito “aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.Neste sentido, “seu objetivo é a compreensão do mundo presente para qual um dos imperativos é a unidade de conhecimento”. (NICOLESCU, 2005, p. 11 apud

ALMEIDA; TELES, 2018, p.3)

A aprendizagem precisa envolver pesquisa, parceria, interdependência entre diferentes conhecimentos, considerando a complexidade do mundo e do conhecimento. Nesse sentido, é preciso substituir o pensamento que isola e separa por um pensamento que existe e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo no sentido originário do termo complexo. O que é tecido junto (MORIN, 2000, p. 89 apud ALMEIDA; TELES, 2018, p. 3)

Neste seguimento as autoras Silvia Almeida e Cristine Teles (2018, pp. 3 -4), nos trazem alguns pontos que convergem entre os pensadores da educação:

- Sócrates, por meio da maiêutica (SOUZA, 2016, p. 33), já defendia que o homem é um sujeito ativo na construção do conhecimento.
- Brunner (1987) afirmava que a aprendizagem é um processo ativo e considerava que sua base estava em conhecimentos prévios e sua relevância no contexto de problemas enfrentados pela sociedade e na tomada de decisões, portanto para ele, sua teoria entende que a aprendizagem está no processo de descoberta onde o aluno é participante ativo e relaciona os contextos com experiências pessoais.

- Piaget (2007) pelo interacionismo com a epistemologia genética considerava que o estudante só poderá obter conhecimento quando age sobre um objeto de conhecimento inserindo no sistema de relações o processo de assimilação e transformação e isso só é possível se houver um conhecimento anterior.

- Ausubel (MANSINI; MOREIRA, 1982) pela Teoria da Aprendizagem Significativa, afirma que a aprendizagem se dá por meio de recepção ou descoberta, que integra informações na estrutura cognitiva. A organização e a interação ocorre na relação do novo com o preexistente, por isso o fator mais importante é o que os estudantes já conhecem.

- Vygotsky (LENTIEV; VYGOTSKY; LURIA, 2016) no Interacionismo Sociocultural, considerava que o desenvolvimento humano se dá pela integralização dos instrumentos e signos e defende a aprendizagem mediada por instrumentos e signos em interação possui função nuclear no processo de internalização do conhecimento reforçava a importância da colaboração. (ALMEIDA; TELES,2018, pp. 3 -4)

Tais teorias já defendem o aluno como sujeito da própria aprendizagem, ou seja, o educando é o protagonista para a colaboração no processo considerando o seu conhecimento prévio e que a aprendizagem só é efetiva se houver significado.

(ALMEIDA; TELES, 2018, p. 4)

As metodologias centradas no aluno de forma colaborativa onde o professor age como mediador do conhecimento ultrapassa as fronteiras das disciplinas.

(ALMEIDA; TELES, 2018, p.4)

As metodologias ativas apresentam então como proposta para integrar os aspectos fundamentais da aprendizagem do aluno. (ALMEIDA; TELES, 2018, p. 4) Ou seja, "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, integrado às metodologias ativas, expressando-se por meio de modelos de ensino híbrido". (MORAN, 2018, p. 45 apud ALMEIDA; TELES, 2018, pp. 4-5)

Aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada às nossas vidas, aos nossos nossos projetos e expectativas, assim se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor de uma forma direta ou indireta ele se envolve mais.

(MORAN, 2018, p. 82 apud ALMEIDA; TELES, 2018, p.5)

Trata-se de uma metodologia na qual "a organização da sala de aula invertida os estudantes estudam o conteúdo que será abordado em sala de aula antes do momento presencial e por meio de diferentes ferramentas debatem, tiram dúvidas e desenvolvem atividades diversas". (ALMEIDA; TELES, 2018, p.5)

Segundo Valente (2014) a sala de aula invertida proporciona "um ambiente de aprendizagem ativo em função do contato do aluno com a pesquisa antes do momento da aula". O aprofundamento pode "ocorrer por meio de proposição de tema e resolução de práticas no desenvolvimento cognitivo fica evidente no processo".

(ALMEIDA; TELES, 2018, p.5)

Autonomia é um ponto fundamental esse processo e é desenvolvida pois

os estudantes passam a ser sujeitos ativos, propondo soluções de problemas, desafios tomada de decisão, cooperação, discussões e consensos na aprendizagem processual e considerando as experiências escolares e sociais deles (ALMEIDA; TELES, 2018, p.5)

Partindo da premissa de que o aluno é pesquisador, portanto desenvolve curiosidade, pesquisa e troca de ideias que se constroem e compartilham conhecimento. O professor é comunicador, ou seja, levanta dúvidas, aprofunda o tema, provoca a investigação, problematiza e orienta. (ALMEIDA; TELES, 2018, p.5)

Os ambientes virtuais de aprendizagem são sistemas

computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, e permitem integrar múltiplas linguagens e recursos. Apresentar informações de maneira organizada, desenvolver as interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo como vista atingir determinados objetivos. (ALMEIDA, 2003, pp. 327-340 apud ALMEIDA; TELES,2018, p. 6)

Assim, é necessário que o educando seja inserido como centro do processo educativo, ou seja, exigir autonomia e responsabilidade no seu aprendizado.

(ALMEIDA; TELES, 2018, p.9)

2.2 PAPEL DO PROFESSOR

O professor neste processo de aprendizagem é mediador, ou seja, “com orientações, intervenções e contribuições e não como detentor do conhecimento”, o foco deste processo se torna às necessidades e interesses dos alunos, “a preocupação centra-se na aprendizagem e não no ensino como nos estudos tradicionais”. (ALMEIDA; TELES, 2018, p.9)

Podemos, neste sentido, dizer que houve uma “ressignificação do papel docente”. (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 2) Ou seja, na medida que, nas metodologias ativas, o educando é considerado um ser ativo em sua aprendizagem o educador passa ser moderador, fazendo com que os alunos avancem em seus aprendizados.

Construção de práticas pedagógicas é uma atividade complexa que requer dos transpareça sobre metodologias e bases sólidas em didática importante considerar as novas tecnologias da informação e comunicação e a necessidade de incorporar aulas no processo de formação a ação docente envolve o tripé teoria reflexão-ação que acrescidos das novas tecnologias também atuam diretamente no

processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL,

2019, p. 3)

Tal modelo tem o cerne no aluno como “sujeito ativo e no docente como mediador do processo de aprendizagem, enfatizando a importância de se trabalhar com situações-problema, sala de aula invertida, ensino híbrido e pesquisa”. Nesta aprendizagem a equipe “joga jogos, mapa mental, projetos e estudos de caso” (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 3)

O docente passa a ser quem “atua na intermediação do discente além de subsídios e recursos necessários para construção de aprendizagem com expe-

riências e conhecimentos construídos pela humanidade (científico, filosófico, cultural e artístico)". Cabe ao professor "reincorporar os temas de estudos da experiência" (DEWEY, 1902) pois "uma educação eficaz requer que o decorador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as matérias sejam elas científicas e históricas ou artísticas" (WESTBROOK, 2010, p. 134 apud SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 4)

Em Vygotsky (1991) a intermediação do conhecimento cultural se iniciou no processo social que se transforma em processo interno até chegar o pensamento não ocorrendo como meio de transferência de conteúdo a constituição do sujeito social mediada pela linguagem se falando pelo significados atribuídos por ele ao que é socialmente construído a consciência do sujeito como dinamismo e sem informação desenvolve-se a partir de suas experiências internalizações e afetos o significado de controle são transformadas em sentidos pessoais pelo processo de ressignificação internalização ainda segundo o autor para determinado socioculturais a consciência os processos mentais são processos sócio-históricos mediadas simbolicamente e a consciência corre pela comunicação com o outro os processos individuais ocorrem a partir da materialização que acontece em relação com os outros para Vygotsky (2002) o pensamento é formado no ambiente histórico e cultural quando o sujeito se apropria do que a na sociedade ao mesmo tempo que a transforma (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p.4)

A linguagem tem um papel fundamental na "interação, tanto em seu caráter simbólico como na relação com ação, através dela ocorre a comunicação na mediação de conduta e expressão de pensamento além de regular os fatores culturais existentes nas relações sociais". A cultura é ao mesmo tempo "produto da vida social e da atividade social dos sujeitos, trata-se da atividade humana mediada pela linguagem e essa possui significado e sentido". Isto é "o significado do signo linguístico ao que está estabelecido pelas convenções sociais e o sentido é a interpretação realizada pelo sujeito no contexto pessoal e social". Nesse sentido, a linguagem "possibilita a construção do pensamento nessa perspectiva sócio-histórica de interação e leva à constituição de um indivíduo em constante construção por meio de interações sociais", o que oportuniza "novos significados para o diálogo social cotidiano social e os acordos grupais". (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, pp. 4 -5)

Mediar o processo de aprendizagem é uma tarefa "complexa que envolve interação social e profundidade de conhecimento na área de atuação, o desenvolvimento humano se dá pela interiorização dos signos e aprendizagem mediada por instrumentos e signos". (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 5)

A interação adquire "um caráter estruturante na construção do conhecimento na medida em que favorece uma dimensão afetiva, desafio e apoio para atividade cognitiva". Assim a interação social atua sobre "a zona de desenvolvimento proximal potencial fazendo com que os processos maturacionais em andamento venham a se completar, fornecendo novas

vagas para novas aprendizagens". (DAVIS, 1989, p. 52 apud SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 5)

O papel do professor e a dessensibilização na classificação de significados atribuídos aos conceitos científicos e as inúmeras possibilidades de aplicação desses conceitos trata-se de uma elaboração conceitual sobre as experiências vividas e ao mesmo tempo possibilidade de construção de novas experiências (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 5)

O conhecimento "teórico-conceitual-científico do professor é chave para o sucesso da mediação", em outras palavras, esse processo também envolve "definição de metodologias que engajam o professor e o aluno nessa construção cotidiana cujo o papel do aluno é protagonizar a aprendizagem". (SOUZA; ALMEIDA; AMARAL, 2019, p. 5)

Assim, podem pensar que o papel do professor está em "sensibilizar e estimular, questionar e orientar o aluno no desenvolvimento de suas atividades", isto significa que "o núcleo do trabalho docente está no questionamento e orientação, que desperta pensamento e contribui no direcionamento das ações". (SOUZA; ALMEIDA;

AMARAL, 2019, p. 6)

2.3 APRENDIZAGEM ATIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na aprendizagem ativa o aluno "assume uma postura mais ativa na qual ele resolve problemas e desenvolve projetos", isto é, "cria-se oportunidades para construção de problemas e conhecimento. Diversas estratégias têm sido utilizadas para promover a aprendizagem ativa baseadas na pesquisa, uso de jogos ou problema base (PBL)" (VALENTE, 2013, p. 1)

Aderindo a tais estratégias, foi constatado que "os estudantes apresentaram ganhos significativos na compreensão conceitual avaliados com testes padronizados, bem como ganhou a habilidade para resolver problemas comparáveis aos adquiridos". Nas salas tradicionais essa metodologia "foi utilizada inicialmente na disciplina introdutória e atualmente está sendo introduzido em outros cursos e disciplinas inclusive sendo usada para atrair alunos com as áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática". (VALENTE, 2013, p.2)

Nessa nova abordagem os estudantes tomam um lugar de aprendizagem ativa onde há perguntas, discussões e atividades práticas, o professor trabalha as dificuldades dos alunos ao invés de apresentações sobre o conteúdo da disciplina. (VALENTE, 2013, p. 3) Com uma aprendizagem investigativa, com autonomia e

protagonismo, ou seja, um estudo colaborativo (ALMEIDA et al, 2019, p. 1)

O principal desafio apresentado é tornar o processo de aprendizagem interessante que estimule esses alunos a aprenderem estratégias metodológicas que possam fazer parte do dia a dia em sala de aula. (ALMEIDA et al, 2019, p. 3)

Segundo Martins (2015, p. 2) o objetivo maior do conhecimento científico reside em orientar as ações humanas transformadoras da realidade e produzir um conhecimento que possa estar a serviço de todos os homens. (ALMEIDA et al, 2019, p.3)

A implantação das metodologias ati-

vas na prática docente significa uma mudança de pensamento a partir do princípio que o aluno é sujeito ativo e protagonizar sua aprendizagem pressupõe reconstruir concepções sobre o discente e suas competências para aprender e sobre o docente e suas competências para mediar e permitir que o outro assuma a responsabilidade sobre sua aprendizagem e não tomar para si e a gestão da aprendizagem de outrem. (ALMEIDA et al, 2019, p. 3)

Trata-se de uma realidade complexa que possui uma demanda emergente de pessoas que sejam capazes de analisar, interpretar e agir no mundo de forma

responsável autônoma, reflexiva e crítica. (ALMEIDA et al, 2019, p. 3)

É preciso que as instituições escolares tenham " uma ação direcionada ao ser humano como um sujeito que se apropria não apenas do que já está construído, mas de seu próprio processo de construção" que ocorre através de "uma aprendizagem constante autônoma por isso implantação de metodologias ativas se torna cada vez mais emergente". (ALMEIDA et al, 2019, pp. 3-4)

Aprendizagem ativa e significativa assim é quando avançamos em espiral ao invés de níveis mais simples para o mais complexo de conhecimento e competência. Em todas as dimensões da vida esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos tempos e desenhos diferentes, o que se entregam como mosaicos dinâmicos com diversas cores e sínteses fruto das interações pessoais sociais e culturais em que estamos inseridos. (MORAN,

2017, p. 2 apud ALMEIDA et al, 2019, p. 4)

Criar condições para ter uma participação mais ativa dos alunos implica na mudança de prática e no desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de aprendizado mais interativo e intimamente ligado com a situações reais.

(CAMARGO, 2018, p. 4 apud ALMEIDA et al, 2019, p. 4)

As metodologias ativas são otimizadas a partir de "atividades colaborativas e interdisciplinares que envolvem solução de problemas complexos para o desenvolvimento de competências e habilidades considerando o discente protagonista de sua formação". (ALMEIDA et al, 2019, p.4) E estão alicerçadas na "autonomia, no protagonismo do aluno que tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade". Assim, as metodologias ativas de aprendizagem oportunizam "desenvolvimento efetivo de competências para a vida profissional e pessoal, uma visão transdisciplinar do conhecimento e visão empreendedora do protagonismo do aluno, colocando-o como sujeito da aprendizagem". (CAMARGO, 2018, p. 16 apud ALMEIDA et al, 2019, p. 5)

O acréscimo de "tecnologias de comunicação e informação permitiram a vivência pedagógica, inserida no mesmo contexto do aluno". O ensino híbrido com a sala de aula invertida "pertencem ao modelo acadêmico institucional e propiciam letramento científico do discente estimulando a curiosidade à prática investigativa".

(ALMEIDA et al, 2019, p.11)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo tivemos contato com diversos pontos de extrema relevância. É preciso que a concepção de potência, capacidade, saber, protagonismos seja e esteja muito claro para o professor que atua com tais tecnologias (e mesmo os profissionais que ainda não o fazem).

É importante também que se tenha objetivo, como vimos, a significação precisa existir, caso contrário não será visto como relevante pelo educando, ou seja, a realidade deve ser levada em consideração uma vez que o aluno precisará ter contato com situações que fazem sentido e estejam presentes em seu cotidiano.

Penso que meus questionamentos disparadores desta pesquisa não poderão ser respondidos de fato visto que esse segmento precisa que mais pesquisas sejam realizadas, tais metodologias sejam colocadas ainda mais em prática, o papel docente esteja mais claro e repleto de formação para que este consiga mediar, contribuir, instigar, e fazer com que os educando avancem em suas pesquisas.

O processo de aprendizagem tornou-se significativo para a formação dos futuros professores para apresentar teoria e prática de forma indissociável por meio da utilização de metodologias ativas e inovadoras. (ALMEIDA et al, 2019, p.11)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. G.; SOUZA, L. F.; FILHO, J.O.; BOLDIN, K. S. Práticas pedagógicas com metodologias ativas: experiências docentes. Editora Realize: Campina Grande, 2019.

ALMEIDA, S. G; TELES, C. C. Sala de aula invertida: relato de experiência hein educação a distância e presencial com o uso do ambiente virtual de aprendizagem como foco nas gerações Y e Z. Em Rede: Revista De Educação a Distância, v. 5, n.

3, pp. 599-625, 2018.

SOUZA, L. F.; ALMEIDA, S. G.; AMARAL, R. C. Mediação docente: visão do professor do ensino superior que trabalha com metodologias ativas. Editora Realize: Campina Grande, out, 2019.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Rev. Diálogo Educ:

Curitiba, v. 17, n. 52, pp. 455-478, abr/jun, 2017.

VALENTE, J. A. Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. Unicamp & Ced - PucSP. Disponível em: <https://www.pucsp.br / sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_ proec_textopara280814.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2021.

A AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

RENATA CRISTINA DE SAL VIEIRA

RESUMO

Neste artigo será decorrido sobre a alfabetização e o letramento no ensino fundamental I, as características que envolvem, diferenciam e aproximam ambas práticas que devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem, sem esquecer a importância de o professor alfabetizador imprimir o valor de aproximar o mundo da vida real com as vivencias escolares. Sabendo que aluno é alguém que está na sala de aula para aprender e crescer na vida como cidadão crítico, a avaliação da aprendizagem também entrará como aliada do processo, desmistificando apenas um instrumento que tem fim em si mesma. Para complementar será trazida para compor a ideia de avaliação a Provinha Brasil com suas convergências e divergências aos olhos de dois autores, na intenção de relevar a importância de o docente saber do que se trata o instrumento de avaliação diagnóstica e o que fazer a partir dos resultados, com a finalidade de qualificar as práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Avaliação. Professor.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos o tema avaliação vem sendo discutido entre acadêmicos e instituições, pois não é mais encarada como no século passado, onde só era visto o aluno como protagonista dos fracassos. Vale ressaltar que avaliação é um assunto que envolve preocupações em vários países, sendo eles de primeiro mundo também.

Neste artigo, será explanado brevemente sobre o papel da avaliação da aprendizagem nas séries iniciais, bem como o uso dos resultados destas para novas propostas, haja vista que atualmente, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm sua participação analisada, considerando termos dificuldades de ensino-aprendizagem, que envolve a didática do professor. Neste sentido, utilizaremos discussões de pesquisadores que analisaram a Provinha Brasil, uma avaliação de cunho diagnóstico que serve de aporte tanto para os gestores como professores dos segundos anos do ensino fundamental que é a Provinha Brasil, uma avaliação de cunho diagnóstico que serve de aporte tanto para os gestores como professores dos segundos anos do ensino fundamental.

Alfabetização e letramento serão também expostos neste ensaio, pois assim como a avaliação tem cada vez mais ganhado atenção de especialistas, principalmente no que diz respeito a como o aluno aprende, o que se pode fazer para que aprenda melhor, enfim, didáticas, de diferentes correntes pedagógicas consideram a importância de ver o aluno como ser individual e capaz de aprender se houver investimentos pedagógicos pontuais.

A alfabetização sem o letramento desconsidera o protagonismo e a vida do aluno e isso vai contra tudo na contemporaneidade, principalmente porque praticamente tudo é efêmero na

sociedade da informação. O aluno precisa estar conectado aos acontecimentos mundiais e não deve estar apartado da escola.

Professores e gestores são profissionais que necessitam estudar seu "objeto" de trabalho para que seja possível atingir satisfatoriamente os objetivos, afinal não adianta pensar que antigos modos de trabalho que funcionaram no século passado com os alunos serão exitosos no contexto atual, é necessário analisar o alunado e sua realidade a fim de organizar o currículo das turmas, caso contrário entrará em cena a falta de concentração e apatia na classe, a alfabetização está intimamente ligada ao contexto social do educando e seus reais interesses.

Considerando as dificuldades de alguns alunos, será possível ainda tecer um capítulo dedicado para os porquês de alguns discentes não chegarem a ser alfabetizados conforme o esperado, mesmo com empenho dedicação do mestre. Desta maneira, relevaremos as particularidades que envolvem as dimensões culturais e sócio-afetivas, onde a escola e seus professores pouco podem intervir para a mudança da realidade.

Os objetivos deste trabalho estão centrados em conceituar alfabetização e letramento, bem como ações pedagógicas condizentes; enfatizar o uso das avalições da aprendizagem no processo de alfabetização, discriminar o uso das avaliações externas e analisar seu uso no cotidiano escolar, assim será possível inferir se estão como ferramenta pedagógica ou somente burocrática.

Diante da abrangência dos temas que envolvem a alfabetização, o letramento, avaliação e procedimentos didáticos, serão referenciados autores como Gontijo, (2014), uma pesquisadora sobre os assuntos em questão que aborda desde o conceito do que é ser um sujeito alfabetizado nos diferentes contextos sócio- histórico e traz contribuições muito pontuais sobre as avaliações em externas, mais especificamente no que diz respeito à Provinha Brasil. Para conceituar alfabetização e letramento o serão enfatizados os autores: Soares, Leite, Tassoni e Alarcão.

DESENVOLVIMENTO

Há alguns anos, especialistas e teóricos da alfabetização passaram usar o termo letramento em complemento ao que até então chamamos de alfabetização, porém, na verdade um está terminantemente ligado ao outro. Se tomarmos apenas o termo alfabetização podemos dizer que esta tem início, meio e fim, ou seja, inicia-se quando o código da escrita lhe é apresentado e termina quando o discente consegue codificar e decodificar os signos da escrita. No senso comum podemos entender que a maioria das pessoas compreende a alfabetização como capacidade de ler e escrever, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais ampliam esta visão quando nos apresentam que:

É habitual pensar sobre a área de Língua Portuguesa como se ela fosse um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de "primeiras letras", hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. [...] Por trás da prática em dois estágios, está

a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. [...] A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea [...]. A alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa. (BRASIL, 1997, p. 27-28).

Portanto, o letramento na relação com a alfabetização tem como característica um processo mais extenso, sem fim, sem limites pré-estabelecidos, respeitando os diferentes momentos de cada aluno, considerando o meio que está inserido. Isto quer dizer que o meio é norteador destas aprendizagens frente às exigências das práticas sociais, assim quanto maior for o fluxo de informações e trocas de experiências, mais elevado será o nível de letramento.

Há autores, como Soares (2003), que defendem a impossibilidade de alguém não ser letrado, pois isto independe de uma sala de aula na visão destes pautados na observação de que homens e mulheres que não tiveram acesso à leitura e escrita, são capazes de ir e vir com uso de transporte, realizar compras, fazer investimentos, manter uma família, trabalhar, etc. São exemplos de pessoas letradas e não alfabetizadas.

Na contramão disso, temos casos de pessoas que não são consideradas analfabetas, mas são incapazes de realizar a leitura de um simples texto instrucional, sair de casa onde requeira mudar de ônibus, cuja exigência é o domínio dos códigos. Enfim, muitos casos teríamos para apontar, porém o que nos interessa marcar é que para que possamos ter sujeitos alfabetizados e letrados, a escola necessita trabalhar de maneira diferenciada, com ensino com sentido para o aluno, com propostas da sua realidade e não com textos que não circulem no meio social. Diríamos mais ainda que é preciso ir além do sentido, é preciso despertar de alguma forma prazer neste processo. Quanto a isso Soares ao tratar do desenvolvimento da leitura neste processo de aprendizagem nos apresenta que:

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido as habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento do conteúdo (SOARES, 2003, p. 69).

Ao iniciar por uma boa leitura, o professor que parte do foco de interesse do aluno estimula mecanismos cerebrais

ativados automaticamente e, consegue atrair a atenção do aluno para a história, oportunizando momentos de prazer de estar na sala ouvindo histórias que muitas das vezes são repetitivas , mas a entonação e a fluência diferenciada, poderá lhe despertar sua imaginação, dando-lhe uma gama de possibilidades de repertoriar melhor o seu conhecimento das palavras e dos seus respectivos usos nos contextos orais e escritos, favorecendo que este possa ser , melhor escritor.

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (... dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem da língua é o texto falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva (LEITE, 2011, p. 25).

O professor alfabetizador, necessita ter disposição para aprender a aprender, e consequentemente aprender a ensinar, precisa estar imbuído de criticidade e interesse em ler, pesquisar em um processo de formação continuada, e abertura e disponibilidade para transcender velhos paradigmas. Vencer paradigmas antigos e descabíveis na atualidade implica em compreender que somos seres incompletos, inconclusos e inacabados, parafraseando Freire (1999), e que conscientes de nossa incompletude, estaremos constantemente buscando o saber. É através de muito esforço que o professor pode se aproximar do sucesso na alfabetização, considerando entre outros aspectos a afetividade.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico. (TASSONI, 2000, p. 3)

A alfabetização enquanto um processo demanda também do professor o gosto e o prazer pelo que faz: ensinar. Neste sentido Alarcão corrobora que:

Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades que lhes permitem viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. Atribuem aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletiva assumida [...] habituados a refletir, terão motivações para continuar e para investigar, reconhecerão a importância das dimensões afetivas e cognitivas do ser humano, reagirão melhor em face da mudança e do risco que caracterizam uma sociedade em profunda transformação (ALARCÃO, 2001, p. 11-2).

Este não é um processo que é possível o professor desenvolver com sucesso sozinho, sendo preciso estar sempre em ação, a equipe que gestora, especialmente na figura do coordenador pedagógico pre-

cisa se atentar ao grupo de professores e o que pode fazer para contribuir para que tenha prazer em adentrar e ensinar nesta escola.

A alfabetização como um quebra-cabeça, uma peça perdida compromete o todo e atualmente está efervescendo, colocando os diversos "atores" para pensar em como garantir na idade certa.

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL 2012, p.5,).

Para a possibilidade de alfabetizar dentro das perspectivas atuais, é importante ressaltar que a estruturação do trabalho pedagógico deve estar em quatro eixos centrais:

O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.5,)

Os eixos norteadores são de uma alfabetização na perspectiva do letramento, é direito do aluno aprender de maneira que possa compreender o mundo que o cerca, bem como com atividades engajadas em gêneros que permeiam no seu cotidiano.

A Alfabetização e a didática do professor

Os autores logicamente contribuem muito para a garantia de uma alfabetização consistente, subsidiam com teorias que sustentam as ações diárias dos professores, afinal, não há como pensar em atuar numa sala com vinte, trinta alunos partindo do senso comum, por isso, em todos os cursos onde forma-se pessoas para a docência há uma disciplina voltada para a didática, que visa amparar os discentes futuros docentes:

[...] em todos os elementos constitutivos da dinâmica escolar, quais sejam: a reflexão pedagógica necessária à implementação de um projeto educativo, com suas concepções explicitadas através de seus planejamentos e efetivadas através de sua dinâmica cotidiana" (MELO; URBANETZ, 2008, p. 152).

Ensinar como já mencionado neste trabalho, não é simples, envolve muito mais que Habilidades, por isso, Freire (1992, p. 70), afirma que "ensinar não é a

pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno passivo e dócil". Articulando ao pensamento de Freire, pode- se inferir que é preciso colocar o aluno em ação, ativar a alfabetização não só das letras, mas também da criticidade do mundo em que está inserido, ou seja, partir do seu conhecimento e "evitar a dicotomia entre esses saberes, o popular e o erudito" Freire (1992, p. 86).

Cada professor precisa encontrar meios adequados e recomendáveis para escolher a didática ideal para os momentos de ensino e aprendizagem, no entanto e prudente partir do que a pedagogia enquanto ciência comprovou em estudos e pesquisas e ajustar, avaliar o tempo todo o que deu ou não certo para sua turma, visto que cada realidade é única.

A avaliação da Aprendizagem

Quando mencionado sobre a didática, escolhas desta ou daquela maneira de ensinar, há uma atividade docente que não se separa da atuação em momento algum: avaliar. Isso não é pensar em remeter ao aluno a culpabilidade de acertar ou não as propostas didáticas, mas envolve a tomada de decisões o tempo todo partindo do planejamento, da seleção dos conteúdos, da didática a ser adotado, como os alunos se encontram no processo educativo, enfim, a avaliação é inerente à prática docente, à escola, à humanidade em geral, mas na escola tem caráter diferenciado, mas:

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com o projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso especifica da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido" (LUCKESI, 1995, p.85).

Para Demo (2010, p.18), "[...] avaliação, ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais embaixo. " Mesmo dando sentido muitas vezes negativa, a avaliação é essencial ao processo educativo em todas as etapas, partindo da educação infantil até os mais altos níveis da formação profissional, obviamente com as devidas adequações, porém têm os mesmos sentidos e ressalta ser "[...] é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar" (p. 21), mas ressalta que [...] toda sociedade, ao realizar seu processo de socialização, através do qual padroniza os comportamentos, papéis, normas e valores, classifica as pessoas e grupos, revelando tendência funcional de preferir o cidadão medíocre ao criativo Demo (2010, p. 11).

É sempre possível decantar na pedagogia que os alunos não deveriam ser comparados entre si, porque cada um tem seu ritmo próprio, mas, na prática, o fato de os alunos estarem juntos numa sala é o bastante para os escalonar, o que transforma simples diferenças em autênticas desigualdades (DEMO, 2010, p. 10).

Sousa (1995, p. 63), complementa que " a avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar a tomada de decisões, quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar", desta maneira, para analisar os insumos da avaliação, precisa ter planejamento e intencionalidade bem definidos, "onde os critérios da avaliação não são estabelecidos de modo dissociados das posições, crenças. Visão de mundo e práticas sociais de quem a concebe, mas emergem da perspectiva filosófica, social e política de quem faz o julgamento e dela são expressão. Sousa (1997, p. 12).

No meio acadêmico também se discute muito a avaliação assim como a

alfabetização e, graças às reflexões que suscitadas e que aos poucos o cenário educacional vem se transformando paulatinamente.

Nos últimos vinte e cinco anos da história da educação muitas mudanças foram as grandes marcas e uma delas diz respeito às avaliações externas como a Provinha Brasil, mais ligada ao segundo ano do ensino fundamental, esta tem como função mostrar como os alunos estão no processo de alfabetização, sendo um instrumento diagnóstico. Foi regularmente instituída pela portaria normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007, com os objetivos de:

a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;

b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, PORTARIA, Nº 10, 2007)

A Provinha Brasil é considerada uma avaliação externa, afinal é elaborada e distribuída pelo MEC, contudo tem diferenciais quando comparada às demais como a Prova Brasil, que recebe todo o tratamento de dados pelo INEP. O grande problema é aliar os resultados destas avaliações ao planejamento da turma, dando maiores possibilidades de realmente qualificar o ensino. Por isso, a correção é realizada na seqüência de sua aplicação, oportunizando a realização de estudos e propostas pedagógicas para as turmas e permite:

Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções erificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (BRASIL, 2009 a, p. 8).

Sobre as avaliações externas Machado afirma que:

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos (MACHADO, 2013, p. 17).

Gontijo (2012) faz uma análise pedagógica sobre as versões da Provinha Brasil de 2008 e 2009, muito importante para que os docentes possam ter olhares mais críticos para o instrumento. Segundo a autora:

Apesar da adoção de instrumentais que permitem a aferição dos resultados de testes, têm sido percebidos limites quando se trata, por exemplo, de avaliar o eixo escrita e de construir itens com ele relacionados. Nesse sentido, a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (2008) propunha três eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. Entretanto, no ano de 2009, esse último eixo, essencial no processo de alfabetização, foi retirado do documento (p. 607).

Observa ainda que a supressão da escrita perdurou em 2010 e 2011, ou seja, "a mudança consistiu na exclusão do eixo escrita, restando apenas os eixos apropriação do sistema de escrita e leitura, ou seja, elementos ligados à técnica da escrita e da leitura". (p. 608). Deste modo observa que "o eixo compreensão e valorização da cultura escrita, que diz respeito não constitui a matriz sob a forma de descritores, capacidades ou habilidades". Na realidade, a autora destaca que se exime "capacidades", restando somente na matriz de referência descritores e habilidades.

Numa visão analítica e crítica sobre a Provinha Brasil, Morais Também observa algo e releva:

[...] é intrigante o fato de que, no 2º ano do 1º ciclo, na maioria dos grupos-classe, mesmo os alunos que já dominassem as convenções da escrita alfabética fossem impedidos de vivenciar a leitura silenciosa de textos. Se juntarmos a isso o predomínio de ocorrência de situações em que as próprias mestras liam em voz alta textos para seus alunos, concluímos que, mesmo ao final do segundo ano de alfabetização, talvez aqueles aprendizes tivessem poucas oportunidades de, em sala de aula, exercer, de forma minimamente autônoma, a leitura completa de um texto, em silêncio (MORAIS, 2012, p. 560).

Gontijo concluiu que: "O divórcio constatado parece sugerir não a

"inadequação", "fragmentação" ou "descontextualização" do exame elaborado pelo INEP, mas uma necessidade urgente de qualificarmos as práticas de ensino de alfabetização desenvolvidas em nossas redes de ensino." (p. 566).

Neste sentido Morais assevera:

[...] a urgência de implantação de políticas públicas que assegurem o atendimento da diversidade no interior das salas de aula. A implementação de apoios permanentes à atuação dos alfabetizadores responsáveis pelos alunos dos três primeiros anos de alfabetização precisa ser tomada não só como medida de garantia do direito à aprendizagem pelos alfabetizandos, mas de garantia das adequadas

condições de exercício da docência. (MORAIS, 2012, p. 567)

Numa lógica de que os professores deveriam se apropriar do que é de fato a

Provinha Brasil, os dois autores apresentam fortes indícios de que há lado positivos e negativos, mas isso é algo inevitável e inerente a tudo. Em suma, é relevante ser um dos instrumentos criados pelo Governo Federal, que está presente nas salas de aulas das escolas públicas e que requer estudos nas escolas, caso contrário cumprirá apenas papel burocrático de aplicar, corrigir, mostrar quem foi bem, quem não foi e ainda ter a possibilidade de se criar climas de competição entre os docentes, mesmo sabendo que cada turma tem suas particularidades e necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as literaturas próprias para a elaboração deste artigo foi possível concluir o quanto é preciso que o professor tenha atenção no como alfabetizar seus alunos pensando na sua emancipação como ser que pensa e age numa sociedade envolvida por principalmente de informações e tomadas de decisões constantes que requerem a apropriação da leitura e da escrita para que possa atuar, fazer suas opções.

O professor e equipe gestora também têm em mãos decisões preciosas que envolvem a dimensão política, haja vista ter o "empoderamento" de escolher o que será apresentado aos alunos, como será ministrado, quando, enfim, uma série de decisões que interfere na vida de outras pessoas, desta maneira também precisam ser pessoas críticas que devem conhecer bem seu campo de atuação, porém, diante de pesquisas e estudos está comprovado que a classe do magistério ainda lê pouco e ainda conta, em sua maioria com a formação inicial, o que é um indício de que a qualidade na educação demorará muito para se expandir.

Diante do exposto no que diz respeito às escolhas é possível adentrar no outro tema desenvolvido que é a avaliação, que se trata de um processo iniciado a partir do instante que se apresente à turma/ classe até o último dia de aula, pois não se dão apenas nos momentos em que as propostas envolvem o registro escrito por meio de perguntas e respostas, isso, segundo Machado (2012) é de fato uma prova, pois o processo todo é que se chama avaliação. Assim pode-se relevar que tudo o que é feito durante o ano faz parte da avaliação, seja um olhar que observa o aluno, a sua resposta inocente, enfim, tudo compõe o ato.

Por falar em avaliação neste artigo houve menções sobre as avaliações externas que entram nas salas de aula das escolas públicas, mas que ainda está pouco são discutidas para a garantia do ensino de qualidade. As escolas e seus profissionais precisam debruçar estudos e discutir sobre o instrumento que não pode ser utilizado somente como algo burocrático que deve ser cumprido para que os Governos tenham em mãos os resultados, é infinitamente recomendável que estas estejam à serviço do ensino e da aprendizagem e, articulada com a proposta do Projeto Político Pedagógico que também não é mero documento burocrático.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e nova racionalidade. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

DEMO, P. Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1999.

GONTIJO, C, M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em> http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/05.pdf.> Acesso em 17 de setembro de 2021

LEITE, S. A. S. (org.), Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi/Arte Escrita, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar. S.P: Cortez 1995.Didática.7ª Ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

MELO, A.; URBANETZ, S. Fundamentos de Didática. Curitiba: Ibpex, 2008.

MORAIS, G. A. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em> http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/04.pdf> acesso em 18 de setembro de 2021

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2 Ed., 7.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRÁTICAS DE LEITURA – UM CAMINHO LITERÁRIO PARA O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRICANA

RENATA CUPERTINO DOS SANTOS DE MORAES

RESUMO

Este artigo tem como objetivo mostrar que através da leitura e literatura infantil, podemos ensinar a história e cultura africana e afrodescendente na educação básica, desde a sua primeira etapa. Serão abordados o caráter formador da leitura, o foco da literatura infantil no sentido de promover ações afirmativas curriculares que enfatizem a importância da cultura negra para formação da identidade nacional.

Palavras-chave: leitura; formação; cultura africana; literatura infantil.

INTRODUÇÃO

A leitura, através da linguagem verbal e não verbal é um caminho de aquisição de conhecimento, desde que sejam consideradas a compreensão crítica do leitor e seu conhecimento de mundo. Assim sendo, somos parte de uma história e de um mundo estruturados por nossos antepassados, somos pequenas estruturas e histórias que vão se cruzando nos ambientes sociais, incluindo o escolar, originando ideologias diversificadas de crenças, comunicação, cultura, vestimentas,

comportamentos e reflexões a cerca de visão de mundo.

É na instituição escolar que devemos propagar a formação leitora e permitir aos estudantes o contato com outras culturas e histórias que formam nosso mundo. Neste contexto, devemos considerar que infelizmente durante muito tempo o currículo escolar não permitiu devida notoriedade à cultura africana e sua importância para criação de uma identidade nacional. Os currículos traziam fatos contados pelos colonizadores e seus descendentes sempre menosprezando a contribuição do povo africano para nossa nação. Para reparar esse erro histórico e reformular a identidade nacional para que os afrodescendentes sintam-se verdadeiramente pertencentes a essa pátria, qual construiu, foi criada a lei 10.639/03 que estabelece diretrizes curriculares para o ensino da cultura afro e também da cultura indígena negligenciadas pela nossa historicidade.

A leitura ganha um papel de destaque na ação formadora do indivíduo, inserindo o mesmo socialmente, podendo se reconhecer agente de transformação social. nesse artigo, veremos como a leitura e os projetos que a cercam podem mudar um contexto histórico e 6 possibilitar novas aprendizagens. Além de reconhecimento cultural, histórico e uma construção identitária.

1 A LEITURA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

Há muito tempo a educação tem se preocupado em contribuir para a formação de um indivíduo crítico e que atue na transformação da sociedade com responsabilidade. Isso porque vivemos em uma sociedade onde as trocas sociais acontecem por meio da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual.

A leitura, através da linguagem verbal e não verbal é um caminho de aquisição de conhecimento, desde que sejam consideradas a compreensão crítica do leitor e seu conhecimento de mundo. Segundo Freire (1989):

A leitura de 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.

Ler não é um ato solitário e sim um ato social que permite interação entre leitor, obra, autor e outros leitores, que em um contexto específico compreende a mensagem da leitura conforme seu conhecimento de mundo.

A leitura de modo dialógico influencia o meio social em que o leitor está inserido, trazendo para esse meio suas impressões e conhecimentos adquiridos através da mesma, modificando-o e transformando-o. Neste processo, o meio social em que o leitor convive interage com a leitura, transformando e modificando sua visão crítica da leitura e suas impressões da mesma.

A leitura dos signos não somente se dá com a aquisição da escrita, apesar de que em um percurso histórico, leitura e escrita se interagem devido o processo de ler estar associado à decodificação dos

sinais. Devemos nos atentar ao fato de que ler é compreender sinais e símbolos, sendo esse último fator explorado pelo leitor através de imagens e sentidos.

Somos leitores desde que nascemos e o nosso primeiro contato com o mundo se dá por uma ação intermediada pelo o sentido da visão. O bebê não tem conhecimento dos signos da escrita, porém interage com o meio visualizando tudo o que cerca. Depois aprende a usar seu olfato para diferenciar cheiros e a audição para as vozes. Depois ao engatinhar, faz reconhecimento com o tato. Essa leitura é sensorial e está presente no percurso de aquisição de conhecimento da criança pequena. Com o crescimento natural desenvolvemos a leitura emocional decifrando gestos, expressões faciais e outros sinais que o corpo humano transmite.

Após adquirimos habilidade de decifrar os signos, juntamos a sua leitura, a sensorial e emocional, criando uma leitura racional e inteligente reorganizando e resignificando o que foi lido, de forma reflexiva e crítica. A interação das formas de leitura é o que possibilita uma melhor compreensão do mundo e da sociedade em que vivemos.

A leitura é, portanto um processo de aprendizado natural inerente ao ser, desenvolvido com nosso sistema de linguagem, seja ela, verbal, gestual, oral ou visual. Esse processo produz novos conhecimentos que vão se organizando ao longo de nossa vivência de forma complexa, envolvendo questionamentos, contradições, reflexões, certeza e incertezas, problemas e soluções, referentes ao mundo em que vivemos.

A linguagem é um meio de consciência e pensamento, além de ser instrumento de comunicação entre a sociedade humana, caracterizando parte da formação integral do indivíduo o aprendizado da leitura. A produção da linguagem proporciona organização social e cultural, promove interação entre ambiente e sociedade, socializa conhecimentos, expõe ideias e ideologias, constrói e modifica visões de mundo e transmitem informações necessárias, aumentando a capacidade de argumentar do homem, algo imprescindível ao ser humano, segundo Antônio Suarez.

Ler propicia maior compreensão de nossas próprias experiências, compreensão histórica, aquisição cultural, criticidade, reportório vocabular e interação social. Ângela Kleiman, confirma os benefícios da leitura, conceituando – os: “ler é construir significados, e quanto mais lemos, maior rede de sentidos podemos tecer. Ler é dialogar com o autor, com seu contexto histórico social e cultural, é preencher os vazios de modo impar utilizando seus conhecimentos prévios”. (KLEIMAN, 1989:13).

Assim sendo, considerando que somos parte de uma história e de um mundo estruturados por nossos antepassados, somos pequenas estruturas e histórias que vão se cruzando nos ambientes sociais, incluindo o escolar, originando ideologias diversificadas de crenças, comunicação, cultura, vestimentas, comportamentos e reflexões a cerca de visão de mundo.

Neste aspecto, percebemos que as crianças, como seres sociais totalmente inseridos na sociedade e construtores do

seu próprio saber, também trazem para a sala de aula suas pequenas estruturas e histórias, buscando serem cidadãos deste universo social, adquirindo novos conhecimentos através da leitura. E assim, conhecer outros mundos, outros autores, outros atores, outras histórias que vão transformá-las em homens e mulheres melhores e transformadoras da sociedade em um futuro próximo.

2 A LEI 10639/03 – uma correção social

Durante muito tempo o currículo escolar não deu devida notoriedade à cultura africana e sua importância para criação de uma identidade nacional. Os currículos traziam fatos contados pelos colonizadores e seus descendentes sempre menosprezando a contribuição do povo africano para nossa nação. Dessa maneira a cultura afro-brasileira sofreu inúmeras repreensões pelos colonizadores, sendo criminalizada, pois a cultura africana não era aceita devido a um olhar eurocêntrico, onde só a religião e a cultura europeia tinha significado e relevância. A religiosidade negra foi cultuada por meio de sincretismo religioso, a cultura foi transmitida oralmente e a dança entre outros elementos serviam como uma espécie de resistência a um povo que foi escravizado e seu continente devastado devido à "partilha da África", durante o período denominado como Imperialismo ou Neocolonialismo do século XIX.

Para reparar esse erro histórico e reformular a identidade nacional para que os afrodescendentes sintam-se verdadeiramente pertencentes a essa pátria , a qual construiu , foi criada a lei 10.639/03 que estabelece diretrizes curriculares para o ensino da cultura afro e também da cultura indígena negligenciadas pela nossa historicidade.

A Lei 10.639/03, segundo Faustino (2007):

- Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História Cultura Afro – Brasileira na Educação Básica;
- Amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira;
- Essa lei é apenas um dos exemplos das Ações Afirmativas possíveis: um conjunto de políticas públicas que não visam substituir a visão eurocêntrica pela a africana, mas sim gerar justiça e valorizar as diferenças para produzir igualdade.

A aprovação dessa lei ocorre após várias lutas do Movimento Negro Brasileiro e aponta para uma relação nova entre Estado, movimentos sociais e educação, visando à disseminação do estudo da história da África e dos africanos, da luta das pessoas negras no Brasil e da sua presença na formação da nação brasileira.

A proposta da lei e do parecer do Conselho Nacional de Educação, é que o educador trabalhe no ambiente escolar os conceitos de maneira abrangente com interdisciplinaridade sem perder a dimensão histórica e da contribuição desses vários povos para sermos o que somos hoje como nação e cidadãos brasileiros, explicando nossos padrões de condutas e ampliando a busca pela erradicação do preconceito racial, social e econômico a quais estamos sujeitos, ainda que velado.

Assim, a inserção e valorização do negro é algo muito recente no Brasil e as questões existentes de racismo, nada mais é que uma herança de um sistema escravocrata e excludente, que prejudica uma grande parcela da população de seus direitos constitucionais.

Acima de tudo, a implantação desta lei no cenário educativo brasileiro está intimamente ligada à formação de identidade dos alunos, para que estes possam sentir-se de fato agentes históricos e sociais, elemento muito importante durante todas as etapas da educação básica.

Pois, se levarmos em consideração o currículo educacional, haverá a constatação de que sempre desconsiderou uma abrangência da diversidade cultural e social, pois sempre esteve preocupado em transmitir uma imagem eurocêntrica, de acordo com Gonçalves e Silva (2007), sempre enalteceu a cultura do branco, do sexo masculino e cristão, estes aspectos não sofreram inferioridade dentro da instituição escolar, pois qualquer personagem, por exemplo, que se encontra em cartazes ou mural terá uma quantidade expressiva de modelos europeus, e os livros didáticos carregavam o desprezo e a construção de uma inferioridade.

A Lei nº 10.639/03 amplia as possibilidades de ensino aprendizagem, que clama da comunidade escolar uma reeducação sobre as relações étnicos – raciais, de gênero e de sexualidade, em um panorama democrático e cidadão. O Parecer nº 003/2004 ressalta que "para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, permitindo a desalienação dos processos pedagógicos".

Portanto, é a escola, instituição que contribui com a formação dos cidadãos, que deve assegurar o direito à educação de todos os brasileiros e ao mesmo tempo se aliar a luta contra o preconceito, contra a exclusão e contra todo tipo de discriminação. É de suma importância que o sistema educacional compreenda que a inclusão no currículo escolar dos temas relacionados a historicidade e a cultura afro- brasileiras e africanas é reconhecida por todos os brasileiros que possuem interesse na construção de uma sociedade que respeite seu perfil pluriétnico e multicultural.

A proposta da referida Lei é diversificar os currículos educacionais, no sentido de ensinar a história e a cultura dos vários povos que fizeram e fazem parte da construção desse imenso país, permitindo que todos se percebam agentes sociais transformadores e capazes de criar uma sociedade justa e igualitária. Assim, a escola deve contemplar o estudo histórico dos povos africanos, indígenas, asiáticos e europeus.

2. 1 A Educação Infantil e o ensino da cultura africana

Vimos anteriormente que a formação do sujeito leitor é uma grande preocupação educacional, tarefa essa árdua, mas possível e imprescindível na contribuição formativa de um ser humano pleno de direitos e cientes de seus deveres. Percebemos também que a literatura é um instrumento eficaz nessa tarefa de forma

leitores competentes e críticos.

Ainda se verificou a importância de contar histórias para as crianças mesmo que na tenra idade, estimulando seu entusiasmo pela oralidade primeiramente e após pela leitura.

A criança é um agente social, sujeito de direitos e um deles é o direito á educação, respaldado pelo Estatuto da Criança e Adolescente - ECA, e deve ser oferecido pelo Estado.

A E.I tem a prerrogativa de oferecer experiências qualitativas e significativas para bebês de crianças, considerando suas especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas embasadas nos seguintes princípios, retratados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI:

1 O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.;

2 O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

3 O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, a comunicação, à interação, ao pensamento, à ética e a estética;

4 A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma.

5 o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

Dessa maneira os educadores podem utilizar a leitura de contos africanos para promover o conhecimento da cultura africana, seus princípios, sua riqueza e sua contribuição para nossa nação, permitindo o contato com autores africanos de expressão portuguesa, e mediar diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, promovendo a quebra de preconceitos e paradigmas. Transpondo barreiras geográficas e linguistas e possibilitando uma identificação histórica. Moisés ainda afirma, que “O ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante”, (2006, p.28). Como um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento a ficção “liberta o leitor do seu contexto estreito desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica”, conclui a crítica (2006, p.29). Por tudo isso é que o trabalho com as literaturas africanas no ensino básico deve ser promovido.

3 CONHECENDO A CULTURA AFRICANA ATRAVÉS DOS SEUS CONTOS

A formação de leitores implica em buscar os leitores que fomos e que somos, para que possamos entender o processo implícito na mediação da leitura. Muitas vezes mediar uma ação leitora não é uma tarefa fácil e ainda se complica um pouco mais quando temos que lidar com as crianças pequenas que não estão inseridas no mundo letrado. Elas ainda não escrevem e não leem, mas são grandes ouvintes e praticam a escutatória com maestria, ainda estão no caminho de aquisição da oralidade, a qual a leitura in-

centiva.

A literatura é um meio democrático que possibilita muitas aprendizagens e não exclui nenhum individuo. Candido (1995) nos lembra que a literatura é um direito de todo ser humano. Para ele os direitos humanos referem-se às coisas que são tão indispensáveis para nós quanto para o próximo. Considera ainda que a literatura seja fator indispensável de humanização, por isso acrescenta: Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Nessa perspectiva percebe-se a importância da literatura infantil incluir variedades de gêneros textuais, adaptáveis a faixa etária e compreensão cognitiva da criança a qual se destina a leitura. E por que não, aproximar nossa história com a nossa ancestralidade e permitir que cada criança se identifique através dos personagens dos livros.

Sabemos que é por meio da tradição oral que culturas foram propagadas, vivenciadas e experimentadas e não diferentemente a tradição africana foi preservada. Sendo uma nação originalmente ágrafa, a oralidade fez presente durante muitos anos perpetuando sua cultura e sua historicidade.

De modo geral, as histórias orais revelam a expressão cultural daquele povo; a sobrevivência das tradições desaparecidas, a sabedoria antiga, o reflexo da sociedade tradicional, sua maneira de ensinar e transmitir valores ao grupo (etnologia); maneiras de expressar os problemas. É preciso lembrar que essas histórias narradas oralmente têm elementos (textuais e corporais) que apontam para a noção de espetacularidade.

"Na África, cada velho que morre é uma biblioteca que se queima", dizia Amadou Hampâté Bâ (1901-1990), historiador e etnólogo referência em tradição oral do Mali e para seu povo, os Fula (nação de pastores nômades que conduziu seus rebanhos através de toda a África savânica ao sul do Saara, entre os oceanos Atlântico e Índico durante milênios). Para os africanos a escrita não está diretamente relacionada ao saber. A palavra falada diz, sim, muito mais de um homem do que aquilo que ele escreve. "A escrita é uma coisa e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o próprio saber. O saber é uma luz que está no homem. É a herança de tudo o que os ancestrais puderam conhecer e nos transmitiram em germe, assim como o baobá está potencialmente contido em sua semente", dizia Bokar (lider espiritual de Amadou Hampâté Bâ).

Para que a criança tenha o conhecimento cultural instigado e seu repertório ampliado e visando a aplicação da Lei 10.639/03, se faz necessário a mobilização da comunidade escolar em busca de promover visibilidade as obras literárias que versam sobre os temas afrodescendentes,

com autores e personagens negros, através de leitura de textos de que trazem aspectos da história africana e sua importância para formação da nossa nação.

Para tornar mais prazerosa a abordagem de obras literárias infantis com a temática africana, deve-se trabalhar os contos, por serem de uma leitura de curta duração e fácil assimilação pelos pequenos por seu caráter imaginário e fantasioso. Sobre isso, (SOUZA, 2012. P.19):

A partir do momento em que as crianças ouvem as histórias contadas torna se possível s introdução de elementos da História Africana e Afrobrasileira no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos jovens leitores a personagens e situações vividas por eles. Por isso, é de grande relevância realizar rodas de leituras com os contos africanos para que os alunos percebam a importância dessas histórias e a variedades de livros com essa temática.

Há uma diversidade de títulos que retratam a tradição africana que irá proporcionar ações pedagógicas com o objetivo de aniquilar a imagem negativa da África, vista apenas através de questões de pobreza, fome, cultura, religião, acabando com preconceitos discriminatórios a cerca da falta de conhecimento.

A partir do momento em que as crianças ouvem as histórias contadas torna se possível a introdução de elementos da história africana e afro brasileira no imaginário infantil, abrindo à fantasia dos jovens leitores a personagens e situações vividas por eles. A contação de histórias é uma das ações que possibilita a criança ser inserida no universo cultural africano.

Além da contação de histórias , outras ações podem ser desenvolvidas como leituras em sala de aula com temática africana, através de roda de leitura, recontos teatrais, contos com fantoches e outros recursos, as histórias e os contos vão permeando o imaginário infantil, provocando indagações, reconhecimentos, pertencimentos e identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar um leitor não é uma tarefa fácil, mas não é impossível. Ser mediador da leitura e proporcionar um aprendizado através da mesma é um pressuposto do educador. Ainda é na instituição escolar que a práticas leitoras se propagam e promovem uma formação integral para o exercício da cidadania.

Ler propicia maior compreensão de nossas próprias experiências, compreensão histórica, aquisição cultural, criticidade, reportório vocabular e interação social.

Ler não é um ato solitário, e sim ato dialógico onde o leitor interage com o texto e o texto com ele, trazendo informações e conhecimentos que irão modificar seu saber em relação ao mundo e modificar suas impressões sobre culturas, povos e história e ainda promover ações transformadoras na sociedade. Portanto a leitura é um instrumento importante na construção do conhecimento.

A leitura é realizada de várias maneiras desde a tenra idade, pois leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire), e é pelos sentidos que realizamos essa leitura e ela influenciara nosso crescimento como ser humano e nossas propostas para sociedade.

Nesse contexto, podemos afirmar que aprendemos muito através da leitura e que podemos conhecer o mundo pelas páginas de um livro. E porque não utilizar esse instrumento para ensinar história, a nossa história.

O povo brasileiro foi formado pela miscigenação entre diversos povos, mas apenas o povo europeu obteve o privilégio de estar registrado nos fatos históricos. Essa visão eurocêntrica desconsiderou e marginalizou a contribuição dos povos africanos, indígenas e outros, que estiveram presente na formação da nação. Numa tentativa de reparação em 2003 foi criada uma lei que obriga o ensino da cultura e histórias desses povos antes renegados

Então, juntando os benefícios da leitura e a necessidade do ensino da cultura africana, os educadores devem inserir em suas práticas educativas ações que permitam a leitura ou contação de histórias com temas, autores e contos africanos.

Promovendo conhecimento da cultura e história africana, iniciando na etapa da educação infantil, possibilitando a interação com a leitura, reconhecimento, sentimento de pertencimento e identidade. A fim de combater a discriminação social, racial, de gênero e religioso.

Ainda há muito que fazer no sentido de recuperar a historicidade africana e afrodescendente e valorizar sua cultura. Porém, encontramos um caminho instigante, democrático, acessível, fascinante e belo: A leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação, v. 1, 2, 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CASCUDO, SOUZA, Solange Gibin Roeles De. Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana Através de Contos Africanos. 2012. 53f. Trabalho de pós-graduação (Especialização em Educação) -UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, UTFPR,

Medianeira, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Etnicidade: da cultura residual, mas irredutível. IN Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.pp.97-119. ELIAS, Norbert. O processo civilizador: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FREIRE, Paulo, Educação e mudança, tradução de Noacir Gadatti e Lílian Lopes Martin-RJ:Paz e Terra, 1982(coleção Educação e mudança, v.I)

FREIRE, Paulo e Beto, Frei.Essa escola chamada vida: depoimentos do repórter Ricardo Katscha.São Paulo, Ática 1996.

KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, Pontes,1989.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Identidades cultu-

rais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. LAPLANTINE, François, TRINDADE, Liana. O que é imaginário. São Paulo: Brasiliense, 1997.

LÓPEZ, María Emília. "A emancipação dos bebês leitores." In: Caderno Emília nº 1. 10 de maio de 2018. Tradução Cícero Oliveira. In:http://revistaemilia.com.br/cadernoemilia-no-1/ Acesso em: 10/11/2018.

LUÍS DA CÂMARA. Contos tradicionais do Brasil. 12ª ed. São Paulo: Global, 2003.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura.19a Ed, São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004. TERRA, Ernani. Leitura do texto literário. São Paulo: Contexto, 2014.

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens Universidade do Estado da Bahia – UNEB Departamento de Ciências Humanas – DCH I NÚMERO ESPECIAL ISSN:

2176-5782

SOUSA Ângela. Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-Raciais no Ensino

Fundamental Disponível em: http://www.pucrio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU%C3%82ngela%2 0Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf. Acesso em: 12 Jan. 2022.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA COMO CIÊNCIA E DISCIPLINA ESCOLAR

ROBERTA GOMES DA SILVA

RESUMO:

A intenção deste artigo é o de refletir sobre o surgimento da História como disciplina escolar, e os diversos padrões que nortearam e norteiam o ensino da disciplina em sua materialização em sala de aula. Procura-se o entendimento dos paradigmas da História enquanto área do conhecimento humano e disciplina escolar, desde a concepção grega, passando pelas perspectivas positivista, marxista e da Escola dos Annales. Procura-se estabelecer a relação entre a História enquanto disciplina escolar e a produção científica em diversas temporalidades. Procura-se mostrar o caráter dinâmico e contínuo da construção histórica, bem como a importância da trindade: educar, ensinar e formar na docência da disciplina.

Palavras Chave: História, Disciplina Escolar, Conhecimento Científico, Ensino de História.

ABSTRACT:

The intention of this article is to reflect on the emergence of History as a school subject, and the different patterns that guided and guide the teaching of the subject in its materialization in the classroom. It seeks to understand the paradigms of History as an area of human knowledge and school discipline, from the Greek conception, through the positivist,

Marxist and Annales School perspectives. It seeks to establish the relationship between History as a school subject and scientific production in different temporalities. It seeks to show the dynamic and continuous character of the historical construction, as well as the importance of the trinity: to educate, teach and train in the teaching of the discipline.

Keywords: History, School Discipline, Scientific Knowledge, History Teaching.

1 – INTRODUÇÃO

As disciplinas escolares são construções históricas que se relacionam diretamente com o contexto e a organização da produção científica. As disciplinas escolares em seus diversos objetivos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos padrões da produção científica em determinada temporalidade histórica.

As disciplinas escolares são construções históricas que se relacionam diretamente com o contexto e a organização da produção científica. As disciplinas escolares em seus diversos âmagos constitutivos respondem, ou correspondem às perspectivas e aos padrões da produção científica em determinada temporalidade histórica.

A História enquanto área de conhecimento e disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da trindade :educar, ensinar e formar no que concerne ao ensino de História diz respeito construção do educando enquanto sujeito histórico dentro da sala de aula.

"O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, verdadeiro construtor da História." (BEZERRA, 2010, p. 45).

Apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã. É na sala de aula que a História como disciplina se materializa a partir da reflexão acerca dos diversos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais.

É na sala de aula que conceitos são historicizados, no momento que são entendidos em suas especificidades e temporalidades históricas. Os discursos, os conceitos, as ações tornam-se representações sociais das mais diversas e variadas matizes culturais, rompendo com o sofisma de uma história totalizante, mas sim pluralizada e multiplicada no que tange à dinâmica do próprio fazer humano em sua coletividade.

1.1 OBJETIVO GERAL

Compreenderr e refletir a História como área de conhecimento e disciplina escolar om seus objetivos e sua autonomia proporcionando aos alunos as condições necessárias de ser e estar no mundo de forma autônoma, participativa, reflexiva e crítica no contexto em que vivem.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Proporcionar no Planejamento Anual e na prática pedagógica que esteja prevista no Projeto Político Pedagógico – PPP da Instituição Educacional em que

contemple a história;

- Levar informação e reflexão no espaço escolar com a possibilidade de construção de senso crítico, sensibilidade para que ser promova a educação de cidadãos atuantes e conscientes em uma sociedade em constante transformação;

- Estimular o reconhecimento da relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma sociedade democrática, justa, igualitária e equânime na busca de da consolidação da democracia brasileira.

1.3 JUSTIFICATIVA

Em pleno século XXI ainda temos o dever de combater toda exploração sofrida e perpetuada durante séculos de escravidão e que sirvam de meios para neutralizar o conjunto de subordinação e exploração do sexo como forma de dominar a pessoa não a vendo em sua subjetividade.

Portanto, a formação da sociedade brasileira está permeada de corpos negros escravizados e marcados pela predominância da vida da fazenda, no campo e pelo latifúndio como uma forma de organização familiar se constituindo em uma nobreza rural e doméstica.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. A criança/adolescente é cidadã, tem por direito ainda que pequena e vulnerável, ela toma decisões, interage com o meio e com o outro, mostra seus gestos em um olhar, palavras a forma como compreende o mundo.

1.4 PROBLEMA

Atualmente que os professores juntamente com os alunos trabalham por meio de temas geradores que devem contemplar o estudo da história e cultura afrobrasileira que promovam debates, reflexões e ações que visam a promoção da igualdade e da presença da africanidade em nossa história, em nossa cultura e que não pode ser ignorada.

Atualmente pode-se dizer que o negro tem oportunidades que seus pais não tiveram, fato que não significa que essas sejam iguais às dos brancos. No mercado de trabalho, a perspectiva de crescimento de um negro é menor do que a de um branco. Outro fator que devemos levar em consideração são os dados que demonstram que os negros estão mais expostos à violência.

Perpetuar o preconceito, a segregação e a negação de uma cultura que precisa ir além da própria Lei e se tornar objeto de estudo, análise, reflexão e conhecimento para os nossos alunos de forma que os ranços do passado, preconceitos e discriminações sejam superados e deem lugar ao estudo de uma história da cultura afrobrasileira que nos constitui enquanto nação é dever de uma Escola que está em constante processo de transformação e

que pressupõe o resgate de todas as formas de promoção de vida, cultura e perpetuação da história, sobretudo, a história negada pela História Oficial.

1.5 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico em que que apresentaremos como aporte teórico o pensamento e os resultados de pesquisas de autores consagrados que refletem sobre a temática, ressaltando que a importância da História como Ciência e como disciplina Escolar.

A presente pesquisa partir dos aportes teóricos os estudos de Freyre (2004), Munanga (2009), Ribeiro (1995), Pfeffer (2013), Ramos (2017), Nogueira (1955), Rodrigues (1933, 1935) que abordaram a temática objeto de nossa análise em discussão no presente artigo.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, obras e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão acerca da importância da História como ciência no processo de ensino-aprendizagem abordada na presente pesquisa.

2 – A HISTÓRIA COMO CIÊNCIA E COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A noção da História enquanto área do conhecimento humano nasce na Grécia Antiga. Para os antigos gregos o homem enquanto indivíduo é mortal, ou seja, finito neste mundo, mas pode se eternizar a partir de feitos relevantes, dignos de serem registrados e transmitidos às gerações futuras.

É importante se ater à ideia que essa desejada imortalidade humana não se dá em termos individuais. Dentro do ideal grego de História o importante não é o homem em si, mas o que ele faz de extraordinário. O conceito de fato histórico está diretamente ligado ao feito grandioso, àquilo que pode ser eternizado. Exemplo claro disso é a ideia grega de pólis.

De certa maneira o ideal grego de conhecimento histórico de eternização dos grandes fatos e feitos da humanidade, guiou a criação da História enquanto disciplina escolar. A História entra na escola para que se preserve a memória dos grandes heróis nacionais, dos grandes eventos. A perspectiva grega de História na modernidade será apropriada pelos Estados Nacionais no fomento do patriotismo e do nacionalismo.

A história ganha uma conotação política, pois é através dela que se reproduz o ideal nacional e patriótico. O fato histórico, as datas comemorativas são eternizadas e transmitidas às novas gerações como herança cultural. Essa herança cultural é apropriada pelas elites nacionais e a História enquanto disciplina se torna uma importante ferramenta para a manutenção do poder por parte dessas mesmas elites. Os que detém o poder, ou os que o exercem através do Estado, tenderão a criar representações da sociedade, nas quais os privilégios, as hierarquias, as divisões entre os que mandam e os que devem obedecer surgiram como fatos naturais. (POMER, 2001, p. 11).

Entretanto, a História enquanto disciplina se norteará também pelos

modelos científicos validadores de produção de conhecimento. Dessa forma a concepção de História enquanto área do conhecimento e disciplina escolar sofrerá transformações perceptíveis no seu cerne constitutivo, e de forma gradativa a História eminentemente política baseado na importância do evento, dos grandes feitos nacionais perderá espaço para uma História que buscará compreender as ações do homem no cotidiano e as produções culturais pertinentes ao fazer humano.

As experiências sociais cotidianas tornam-se objetos de estudo da História. Procurará evidenciar-se as perspectivas do pensamento Durante o século XIX a História procurou afirmar-se como uma ciência nova, com parâmetros metodológicos claros e bem estabelecidos. Nessa tentativa de consolidar-se como padrão da ciência até então vigente, a historiografia utilizou-se de uma metodologia semelhante à já efetuada pelas ciências naturais. Criou-se então um questionamento acerca da objetividade em termos históricos.

Os historiadores da dita "Escola Metódica ou Positivista" afirmavam-se capazes de tecer considerações sobre determinado objeto ou fato histórico de maneira meramente objetiva, ou seja, dentro dessa perspectiva o objeto falava por si mesmo. Acreditavam que, se adotassem uma atitude de distanciamento de seu objeto, sem manter relações de interdependência, obteriam um conhecimento histórico objetivo, um reflexo fiel dos fatos do passado, puro de toda distorção subjetiva.

O historiador para eles narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram. (REIS, 2004, p.18). Dentro dessa representação considerava-se a História uma ciência linear, fundamentada na observação passiva do passado, cabendo ao historiador apenas o relato de fatos e eventos ocorridos, em uma postura de distanciamento em relação ao objeto investigado.

O estatuto da história enquanto ciência se pautava no positivismo de Ranke, no qual o historiador deveria se concentrar nos eventos, se distanciando de qualquer especulação filosófica ou metafísica, se atendo irrestritamente as fontes documentais, pois através dela se chegaria à verdade histórica. Permeia essa concepção de História uma ideia de evolução moral, de progresso calcada no desenvolvimento técnico e industrial. Dentro dessa perspectiva, "[...] a história existe em si, objetivamente, e se oferece através dos documentos." (REIS, 2004, p. 17).

Dessa maneira, ainda no século XIX, a história se estrutura enquanto disciplina escolar, do resgate do passado, de fatos narráveis, explicitando um viés político.

"O passado desvinculado do presente era a área do historiador." (REIS, 2004, p. 18).

A História enquanto disciplina escolar possuía como objetivo a narrativa do passado que era expressa na preservação da memória política e Leopold von Ranke (1795-1886), historiador alemão do século XIX, um dos pioneiros na Alemanha e da Europa de uma análise dita "científica" da História, pautada na observação distanciada das fontes e documentos históricos, que segundo os partidários desse modelo seriam capazes da reconstrução confiável do fato histórico cultural.

O aluno é levado a observar o ca-

ráter externo do objeto, uma vez que os fatos são postados como eventos exteriores, especialmente na ideia de relembrar os grandes feitos do passado, daquilo que forma o do Estado enquanto Nação. O professor de História se torna um educador cívico, cujo principal objetivo pedagógico é levar o aluno a enxergar o passado como lugar ou local da evolução humana.

É o fato histórico exemplar, único, irredutível à comparação, estabelecido pelos documentos, que cativa o aluno e o situa na evolução da nação, dando-lhe a noção de uma mudança progressiva [...]. (REIS, 2004, p. 31).

A partir dessa perspectiva da História enquanto disciplina enfatiza-se na sala de a aula a separação entre passado e presente. A História torna-se a disciplina do resgate do passado não problematizado, não discutido, mas dado como evento ocorrido e apenas contemplativo.

A História enquanto conhecimento na sala de aula mediante um viés positivista é embalsamada e sacralizada através dos grandes feitos, dos grandes eventos e dos grandes homens. Faz-se importante ressaltar que esse modelo de história servia aos confrontos políticos, no qual a construção de uma desejada identidade nacional pelo Estado era urgente. Faz-se uma "história comemorativa", que legitima os rituais cívicos.

Nesses rituais, realizados nas datas (dia e mês) que coincidem com as do evento passado, quando os grandes heróis produzem os seus grandes feitos, procura-se a coincidência do "atual com o eterno", em um presente intenso. (REIS, 2004, p. 32).

A disciplina escolar História se tornou elemento primaz da produção e reprodução da identidade nacional, busca no passado a eternização no presente do evento considerado extraordinário. O conceito de fato histórico está diretamente ligado ao feito grandioso.

Aquilo que pode e deve se tornar imortal, um legado preservado para as próximas gerações. Tal perspectiva de história parece "[..,] fugir do presente vivido em todas as direções: para um passado mítico, para um passado "objetivo", para um futuro livre, para um presente divinizado." (REIS, 2004, p. 32).

Ainda durante o século XIX, o pensamento de Marx é visto como premissa de se elaborar uma ciência histórica, estruturalista, e evolucionista, mas diferente em sua epistemologia da Escola Metódica. A História é concebida enquanto um desenvolvimento evolutivo de organizações sociais subsequentes, os modos de produção, que se fundam nas estruturas materiais da organização social, que por sua vez são condicionantes das estruturas políticas e ideológicas de uma sociedade.

As condições que levariam a ruína do modelo social são inerentes a ele, eis a ideia marxiana de dialética. A história enquanto ciência cabia investigar as contradições inerentes a cada modo de produção ou formação social. O objeto da históriaciência: uma formação social concreta, que é uma estrutura contraditória, uma totalidade em luta consigo mesmo, tendendo à desintegração A história-ciência trata da luta de classe no quadro do desenvolvimento das forças produtivas. (REIS, 2004, p. 53).

Os antagonismos e contradições que desintegrariam um modo de produção são criados no cerne, ou seja, na estrutura deste próprio modo de produção. Desse modo não são necessárias influências externas para a destruição de um sistema ou formação social.

As contradições entre as forças produtivas e as relações de produção inerentes a este sistema se encarregariam disso. Segundo o materialismo marxista são as condições materiais que definem e orientam a vida humana. Uma mudança na estrutura dessas condições materiais de vida acarreta mudanças na ideologia e nos conceitos que permeiam essa sociedade, ou seja, uma mudança de caráter infraestrutural causaria mudanças na superestrutura.

Marx e Engels trabalham com a ideia de que a ideologia que orienta uma sociedade é a da classe dominante e mudanças de caráter revolucionário em sua estrutura levariam a ruína desta mesma ideologia.

O marxismo, enquanto ciência da história, tomará como objeto as estruturas econômicas – sociais, invisíveis abstratas, gerais, mas "chão" concreto da luta de classes e das iniciativas individuais e coletivas. (REIS, 2004, p. 54).

Dentro de uma perspectiva marxista a sociedade capitalista, liberal e industrial, que se consolidou no século XVIII se alicerça na expropriação do proletariado pela burguesia. As contradições e antagonismo que se fundam no âmago da formação social capitalista se fazem cada vez mais patentes à medida que as relações sociais principalmente de caráter produtivo se tornam complexas. Dentro dessa perspectiva científica-marxista de análise histórica capital e trabalho.

Referente ao pensamento de Karl Marx em sua essência epistemológica estão em constante oposição. O motor da história para Marx é a luta de classe. Em termos capitalistas a dimensão da luta de classes na cidade moderna, dá-se entre burguês e proletário, patrão e empregado. "Na mesma medida em que a burguesia - isto é o capital - se desenvolve, também o proletariado se desenvolve." (MARX & ENGELS, 2000, p. 19).

É o desenvolvimento da identidade, da consciência classista forjada na própria luta de classes, que oferece ao proletariado as condições materiais e ideológicas para a suplantação modo de produção capitalista, em prol do estabelecimento do modo de produção socialista. Dentro de uma perspectiva marxista e evolucionista de análise histórica o modo de produção socialista seria uma etapa da evolução histórica onde o proletariado, ou seja, a classe trabalhadora, mediante a revolução, seria conduzida ao papel de classe dominante.

Para isso fazia-se necessário "[...] a formação do proletariado em uma classe, a derrubada da supremacia burguesa, a conquista do poder político pelo proletariado." (MARX & ENGELS, 2000, p. 30). No socialismo os meios de produção ficariam sob a tutela do Estado. Com o poder em suas mãos, o proletariado deveria tomar uma série de medidas com o intuito de socializar os meios de produção e acabar com a alienação do indivíduo enquanto sujeito e com o desinteresse no processo produtivo.

Dentre essas medidas estão, a abolição da propriedade privada burguesa enquanto meio de opressão e exploração, centralização dos meios de transporte e comunicação sob o controle estatal, responsabilidades iguais no processo produtivo, abolição gradual na distinção entre campo e cidade através de uma distribuição demográfica mais igualitária, educação gratuita para todos, fim do trabalho infantil. No decorrer desse processo o poder político perderá sua conotação política, como instância de poder onde uma classe explora e oprime a outra.

Quando o proletariado, no seu papel de classe hegemônica consegue superar as velhas relações de produção, sua posição como classe dominante perde o sentido, pois ele conseguiu abolir as relações de antagonismo entre classes. Chegaríamos então, segundo o pensamento marxiano no Modo de Produção Capitalista, uma formação econômica e social onde os meios de produção e a propriedade ganham um caráter social e coletivo, o Estado é extinto e onde o bem estar individual é pressuposto básico para o bem estar coletivo. O ensino da história calcado no marxismo, prima as análises estruturais da dinâmica evolutiva dos modos de produção.

O marxismo é uma teoria que se estabelece no século XIX num momento em que as ciências se fundamentavam em padrões evolucionistas e progressistas no que concerne à sua epistemologia. Assim, a educação seria uma prática social determinada pelas condições estruturais de uma determinada sociedade, procurando sempre investigar as contradições existentes no cerne de uma formação econômicosocial.

A história marxista traça um caminho evolucionista e um tornar-se histórico, ou seja, uma fase a ser alcançada, por meio da luta de classes. Bom, apesar do aspecto da análise social marxista ser pertinente em seu cerne estruturalista, percebese um desenvolvimento analítico condicionado em demasia pelo econômico.

Outra observação relevante ao pertencer que o torna-se histórico já está estruturalmente traçado, o que de fato não releva a pluralidade da ação humana no que tange ao fazer histórico, que nunca pode ser tratado de uma maneira axiomática, mas sim como um projeto vivo e em constante mutação, pautado pela diversidade das ações e da criticidade humanas.

O século XX representou uma mudança na epistemologia da história enquanto ciência e posteriormente enquanto disciplina escolar. Ao procurar considerar o método cientificista e mecanicista das Ciências Naturais, a História se debateu com a questão da “auto-incompreensão”.

Além disso, o nascimento da moderna ideia de História não apenas coincidiu como foi poderosamente estimulado pela dúvida da época moderna acerca da realidade de um mundo exterior dado “objetivamente” à percepção humana como um objeto imutado e imutável. (ARENDT, 2011, p.83).

A “auto-incompreensão” advinha justamente da utilização de padrões que já superadas pelas próprias ciências naturais, acerca da própria objetividade. Isso pode ser comprovado mediante ao fato de que as Ciências Naturais na atualidade

já relevavam a questão da subjetividade.

Ao escolher um determinado objeto de estudo, não se pode desconsiderar o aspecto subjetivo dessa escolha. Sendo assim, a subjetividade estava intimamente ligada à produção do conhecimento histórico. A subjetividade é algo inerente ao fazer humano, pois está presente desde a escolha do objeto até as considerações tecidas acerca do mesmo.

A realidade humana é equívoca e inesgotável. O fato histórico é construído a partir do vivido; é uma objetividade pensada não dada. O objeto positivista em si dilui-se e se torna uma construção do sujeito . (REIS, 2004, p. 44).

A História até então, estava buscando seus parâmetros de análise, numa concepção mecanicista de ciência, onde se acreditava na observação purista, em que o historiador seria um mero contemplador dos fatos, não podendo tecer considerações subjetivas sobre ele.

O fato, o evento histórico se tornara entes objetivos, que pode ser observado de forma neutra e impassível. “Os positivistas, ansiosos por sustentar sua afirmação da história como uma ciência, contribuíram com o peso de sua influência para este culto dos fatos.” (CARR, 1987, p.13).

Ao analisar em termos epistemológicos a concepção de História a partir do século XX evidencia-se mudanças patentes no que tange ao conhecimento histórico. A Escola Metódica, dita positivista, que valorizava o documento estático, na qual o papel do historiador assemelha-se a de um mero cronista dos fatos passa a ser amplamente questionada.

Em contraposição surge uma nova concepção de história que procurava valorizar a interdisciplinaridade, a pluralidade no que se refere a fontes e documentação e principalmente as relações político-sociais dos indivíduos, nas suas complexidades, nuances e sobretudo na produção de mentalidades, ou seja a história passa a ser considerada uma cênica social. Sobretudo a partir do advento da chamada Escola dos Annales a investigação histórica adquire maior importância, perpassando o fato histórico em si.

O feito, o evento, o fato histórico perde sua importância como algo individual e isolado. Na concepção contemporânea de História percebe-se que o evento em si perde relevância. “O historiador é necessariamente um selecionador.” (CARR, 1987, p.15). O importante passa a ser o caráter processual e contextual da historiografia. O tempo é infinito e a dinâmica do processo histórico é feita dentro dele, dentro dessa infinitude.

O importante se torna o contexto, o desenrolar dos fatos, ou seja, o processo histórico. Nota- se claramente o caráter dinâmico e contínuo da construção histórica enquanto processo. O conhecimento histórico se torna hermenêutico, ou seja, é interpretativo, as fontes e os documentos históricos são reconstruídos pelo olhar analítico. Pode-se dizer que trata-se de uma renovação da investigação e da análise histórica que tem início coma publicação da revista Anais de História Econômica e Social, em outubro de 1929 pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Fevbre.

Os Annales buscavam a afirmação da História enquanto ciência social mediante um estudo interdisciplinar, plural

que se perpassa uma historiografia tradicional e política. historiador, não como uma verdade absoluta, mas sim como uma leitura epistemologicamente responsável, na qual as interações humanas no que concerne à economia, a política, a cultura nas diversas temporalidades se tornam matéria prima fundante para a investigação e a produção científica histórica.

Dessa forma, torna-se patente que uma visão científica de História que se baseia na ação humana ao longo do tempo, conferindo ao homem o protagonismo enquanto sujeito que direciona e atua constantemente no fazer histórico. Tal ideia de história pretendeu uma produção cognitiva na qual sujeito e objeto se relacionam de forma intrínseca, diferindo em termos epistemológicos da objetividade passiva do positivismo.

A História deixa de ser uma mera narrativa do passado, para se tornar uma ciência social, cujas bases de analise se encontram no presente, no questionamento seletivo do passado, enquanto local da produção cultural humana. “O historiador vai e vem do presente ao passado, realiza dois movimentos contrários e complementares: do presente à origem, da origem ao presente.” (REIS, 2004, p.45).

A produção cognitiva histórica em seu âmago é constituída de um alto teor de reciprocidade, no qual o sujeito atua no objeto, e o objeto age sobre o sujeito de maneira reflexiva. A Escola dos Annales procurou estabelecer um novo paradigma para a História enquanto ciência social, não calcada nos parâmetros metodológicos que norteavam o conhecimento histórico até então, sobretudo no que tange sobretudo, a dinâmica do tempo.

Os historiadores dos Annales rompem com o tempo evolutivo linear, trabalhando uma perspectiva dialógica entre o tempo sincrônico e o tempo diacrônico, ou seja, introduz a noção de processo na história, que a História enquanto ciência é composta por permanências e rupturas e não mediante uma evolução linear. Os processos históricos são tangenciados pelo fazer humano que não se constitui como uma linearidade evolutiva, mas sim como um fazer plural, norteado por questões econômicas, sociais, políticas culturais.

Os historiadores dos Annales rompem com o tradicionalismo estruturalista até então vigente na construção do conhecimento histórico em prol de uma concepção epistemológica na qual “a mudança não é vivida como progresso, como uma evolução regular ou continuidade, mas como uma nova função, aspecto de um processo de estruturação e reestruturação.” (REIS, 2004, p.69).

A História deixa de ser uma narrativa meramente política, para ser a ciência da investigação das memórias coletivas, das 47 mentalidades produzidas no curso das relações sociais, fruto de continuidades e descontinuidades, na superação epistemológica do evento histórico.

O conhecimento histórico se torna interdisciplinar através diálogo com diversas ciências sociais como a antropologia, a sociologia, a psicologia a economia entre outras. A História se fragmenta então em diversas Histórias, em diversas interpretações hermenêuticas, os fatos históricos podem ser reconstruídos sobre vários prismas, sobre vários olhares epistemológicos próximo das fontes e dos documen-

tos históricos.

A História ganha uma conotação cultural e social enquanto disciplina, sendo que a partir desse novo olhar acerca do conhecimento histórico, o termo cultura passa a ser utilizado para referenciar a produção humana, no tocante as mentalidades, patentes ou latentes em cada civilização. O próprio termo civilização perde sua conotação evolutiva, de caminho para o progresso, e ganha um caráter mais dinâmico no tocante as múltiplas relações do homem com o meio que está inserido espacialmente, pois "[...] para a história social, a civilização possui um tempo mais longo, que ultrapassa a de uma realidade social dada." (REIS, 2004, p.87).

Esta perspectiva de História fundante no diálogo com as ciências sociais procura ademais a valorização do sujeito histórico, das produções materiais e imateriais humanas, do homem enquanto produtor de cultura, não se precipitando em uma subjetividade exagerada, mas sim denotando relevância ao meio em que este mesmo sujeito está inserido. Sujeito e objeto convivem em uma relação intrínseca constante, em um relacionamento dialético e dialógico.

Dessa maneira a história enquanto disciplina escolar ganha uma dimensão social, no tocante ao entendimento do homem em sua humanidade construída através do tempo, pois "[...] o conhecimento histórico tem uma legitimidade intelectual: interessa ao homo sapiens, que quer se conhecer e se reconhecer, e quer conhecer por conhecer o que o rodeia e a ele mesmo." (REIS, 2004, p.109).

A história enquanto disciplina se afasta do conhecimento do passado estático, da ideia de progresso civilizacional, para organizar o passado em função do presente. São questões e problematizações levantadas a partir de demandas e problematizações acerca do presente, é que conduzem e orientam a leitura e a interpretação do passado, que não pode ser resgatado em sua totalidade, mas sim em seleções, em fragmentos que são contados e recontados pelo historiador.

Educa-se para o fomento do indivíduo autônomo capaz de pensar e refletir por si mesmo, de traçar seus próprios esquematismos. A História enquanto disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. A real materialização da tríade educar, ensinar e formar no que concerne ao ensino de História diz respeito construção do educando enquanto sujeito histórico dentro da sala de aula. "O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, é o verdadeiro construtor da História." (BEZERRA, 2010, p.45).

Apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã. No entendimento da tríade pedagógica em sua materialização da História como disciplina pode-se dimensionar a educação como o entendimento que o homem é um ser social, portanto inserido em uma coletividade composta por várias diversidades no que concerne as formas de organização, pensamento e formatação das várias identidades sociais.

Educa-se o sujeito histórico para o entendimento democrático da alteridade, da percepção de si mesmo e do outro. Essa percepção se alicerça no convívio social, no entendimento dos processos de identificações e diferenciações pertinentes à própria dinâmica histórica.

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive, numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. (PINSKY;PINSKY, 2010, p. 28).

Faz-se necessário se perceber como membro de uma comunidade historicamente forjada e construída, por meio de processos sincrônicos e diacrônicos de identificação e não identificação. Uma comunidade não é um extrato social homogêneo, ou seja, não está livre de conflitos. (BURKE, 2011).

Educar neste sentido corresponde a entender a socialização como um processo histórico, de encontros e desencontros, congruências e incongruências. A dimensão do ensino na disciplina História se dá no reconhecimento e na transmissão da tradição cultural representada pelo passado. Ora, faz-se importante salientar que o passado não é neutro e nem pode ser reconstruído em sua totalidade, mas sim selecionado epistemologicamente a partir de um olhar alicerçado no presente. Tal premissa é fundante na preservação do patrimônio histórico e cultural da humanidade, busca-se na preservação da memória o arcabouço essencial para a construção das identidades individuais ou coletivas.

Consideramos que a escola e, em particular o ensino de História, tem um papel fundamental nesse processo. É ela, em última instância, o local privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem o nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento historicamente produzido e preparar as atuais e futuras gerações para a construção de novos conhecimentos, a escola está cumprindo seu papel social. (ORIÁ, 1998, p.130).

O ensino da história objetiva a interlocução entre passado e presente, numa relação dialética, de preservação e transmissão da memória coletiva. “A memória é, pois, imprescindível na medida que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha.” (ORIÁ, 1998, p. 139).

Cabe ao ensino de história resgatar as múltiplas facetas do passado, na problematização histórica, conferindo voz ao negligenciados pela história “oficiosa”, demonstrando a multiplicidade do saber histórico no que tange a produção de diversas mentalidades, diversos olhares, nos vários locais de memória.

Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder. (JANOTTI, 1998, p. 52).

A formação quando se observa a História em seu contexto de disciplina escolar, reside na criticidade, no desenvolvimento da reflexão acerca das diversas dinâmicas dos diversos eventos históricos.

O conhecimento histórico fomenta o homem esclarecido, emancipado, capaz de se situar enquanto sujeito e agente histórico.

A história-problema, a crítica social quando bem construída na sala de aula, leva o educando para além da mera contemplação, potencializando a formação do cidadão pleno. A História enquanto disciplina permite ao aluno identificar as possibilidades de intervenção na realidade em que ele vive. (SCHIMIDT & CAINELLI, 2004).

A sala de aula não é apenas o espaço onde se transmite informações, mas o espaço onde se estabelece uma relação em que os interlocutores constroem significados e sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões, no qual tornase inseparável o significado entre a relação entre teoria e prática, entre o ensino e a pesquisa. (SCHIMIDT & CAINELLI, 2004, p. 31).

É na sala de aula que se enxerga a História na sua pluralidade, nas suas diversas facetas políticas, econômicas, culturais e sociais. O estímulo da percepção histórica a partir dos olhares epistemologicamente construídos e das vivências e experiências democráticas de educadores e educandos, torna a sala de aula um local de experiências dinâmicas e interativas e de lida com o conhecimento.

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História como disciplina escolar precisa ser o lugar de produção de cidadão, do indivíduo pleno, capaz de pensar por si mesmo. É na sala de aula que a formação acontece, onde o aluno deixa de ser um ente meramente contemplativo, e passa a compreender a importância da reflexão acerca da realidade histórica. Que realidade seria essa? Não se pode gerar a realidade como algo restrito, simples, linear e contemplativo.

A realidade é construída mediante experiências subjetivas e coletivas, através da ação humana no tempo. A prática pedagógica em uma aula de História deve ser sempre formativa, sempre democrática, pois somente dessa maneira forma-se o cidadão pleno e emancipado.

Apenas um cidadão pleno, capaz de refletir sobre a sociedade em que está inserido e poder compreender e vivenciar a efetiva democracia. A proposição fundamental de educação precisa ser a formação de cidadãos esclarecidos, prontos para atuar em uma sociedade democrática. Não se nasce cidadão, torna-se cidadão. Um ensino de História potencialmente democrático deve proporcionar ao sujeito privilégios para que ele se torne mentor e agente do seu próprio projeto

É urgente a necessidade de um ensino de História, cada vez mais, voltado para a diversidade e que incentive a inclusão das diversidades inerentes à realidade brasileira, não somente no âmbito da cultura afrobrasileira, mas que contemple a diversidade presente na Escola como as questões de gênero, ideologia e religião.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Sobre a Revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BEZERRA, Holien G. Estudo de História: Conteúdos e Conceitos Básicos. In:

KARNAL, Leandro. (Org.). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. 6. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e Cidadania nas Atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

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. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em 12 nov.

2021.

BURKE, Peter. História e Teoria Social. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CARR, Edward Hallett. Que é História. 5.Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

DOLL JÚNIOR, William E. Currículo: Uma Perspectiva Pós-Moderna. Porto Alegra: Artes Médicas, 2002.

HOBSBAWN, Eric. Sobre História. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. História, Política e Ensino. In: BITTENCOURT, Circe. (Org). O Saber Histórico na Sala de Aula. 2 Ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

MARX, Karl. & ENGELS, Friederich. O Manifesto Comunista. 6. Ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 2000.

ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 2. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. Por uma História Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, Leandro. (Org.). História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas. 6. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

POMER, Leon. O Surgimento das Nações. 10. Ed. São Paulo: Editora Atual, 2001. REIS, José C. A História entre a Filosofia e a Ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SCHIMDT, Maria A. A Formação do Professor de História e o Cotidiano da Sala de Aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O Saber Histórico na Sala de Aula. 2.

Ed. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

SCHIMDT, Maria A. |& CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Editora Scipione, 2004

ARTES NA EDUCAÇÃO E SEU PODER INCLUSIVO

ROSE DANTAS NUNES SANDES

RESUMO

Este artigo objetivou assinalar os pontos essenciais sobre a arte e a formação de professores para o espectro autista. Grande parte das práticas pedagógicas no ensino de artes restringe-se ao desenvolvimento artístico, e focaliza o trabalho do educador como agente transformador e para isso, deve ter competência e habilitação específicas. Contudo o trabalho

com crianças autistas, tem sido pouco explorado na sociedade e carece de informações para o auxílio dos professores em âmbito escolar. Tendo em vista tais aspectos, o enfoque principal deste artigo é proporcionar informações claras e objetivas. Mediante os resultados, observa-se que a maioria dos professores não possui conhecimento suficiente e adequado para lidar com autistas. Também nos parece claro que é de competência do professor e dos órgãos responsáveis pela educação à busca e a oferta por cursos de formação continuada. 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).

Palavras chaves: Deficiência; Inclusão; Artes; Educação Integral.

INTRODUÇÃO

O preconceito nasce e se desenvolve no processo de socialização, ora todos os seres humanos necessitam socializar, mas uns acabam exercendo certa atitude hostil a outros sujeitos frente à desinformação: “Como tanto o processo de se tornar indivíduo, que envolve a socialização, quanto o do desenvolvimento da cultura tem se dado em função da adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta” (CROCHIK, 1996, p.11).

O autismo é o nome dado a um padrão de comportamento peculiar caracterizado por comprometimentos persistentes nas interações sociais recíprocas. Uma característica muito marcante no autismo é a dificuldade na comunicação, pois o desenvolvimento da linguagem e o comportamento esperado, não se desenvolvem adequadamente ou são perdidos no início da infância. Este trabalho tem o objetivo de falar da relevância do ensino de artes para autistas.

A conduta do professor em relação aluno será determinante para o auto-conceito da criança, pois os sentimentos que um aluno tem sobre si mesmo, dependem, em grande parte, dos componentes que percebe que o professor mantém em relação a ela. Uma atitude continuada e consistente de alta expectativa sobre o êxito de um aluno potencializa sua confiança em si mesmo, reduz a ansiedade diante do fracasso e facilita resultados acadêmicos positivos (CUBERO e MORENO, 1995, p.255).

O problema de pesquisa é saber qual prática o ensino de artes deve ter para desenvolver o aprendizado com autistas? O artigo desenvolvido foi de natureza qualitativa, utilizando a observação e desenvolvimento de bibliografias por autores com estudos focados em autistas e diagnósticos precoces que predominam o comportamento desses indivíduos. A partir dessa perspectiva, buscou-se entendimento de características que definem a síndrome específica “autismo”; como educar um autista e as maiores dificuldades.

Andrade (2000, p. 55) afirma que: "durante muito tempo as pessoas portadoras de deficiência estiveram em situação de manifesta sujeição, que chegou a criar, até, condições de marginalidade. O movimento reivindicatório teve início quando começou seu processo de autovalorização e elas passaram a se reconhecer como integrantes de um grupo" (ANDRADE, 2000, p. 55).

Esse artigo apresenta o envolvimento das pessoas com deficiência no âmbito escolar e o envolvimento nas artes, ressaltando a importância da qualificação profissional e evolução para termos estratégias de uma escola de todos e para todos.

Os PCN-EI apontam a necessidade da qualificação do professor para a Educação Inclusiva: O que se figura 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, 1998, p.17)

O AUTISMO E A ARTE EM CONVIVÊNCIA

De Acordo com Orrú (2011, p. 37) "O déficit de comunicação tem sido uma preocupação em estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com autismo, identificado nos critérios de diagnósticos como severamente acometido por grandes danos, em razão da própria síndrome".

Para Kathryn (1996), o diagnóstico precoce e apropriado é o primeiro passo crucial no sentido de assegurar um melhor futuro para crianças autistas, pois, crianças com transtornos autísticos possuem relacionamentos perturbados, ou seja, uma capacidade perturbada de se relacionar afetando todas as áreas de desempenho, aprendizado e comportamento; enquanto o processo natural de maturação pode provocar progressos, o déficit básico jamais é totalmente curável.

O psiquiatra Leo Kanner (1943), foi quem descreveu o autismo pela primeira vez, e publicou um artigo intitulado "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo". Na época era considerada uma forma incomum e precoce de esquizofrenia. Atualmente sabe-se que o autismo está distinto das psicoses. Pessoas com este padrão de comportamento, podendo levar uma vida considerada normal desde que haja respeito e compreensão da parte dos que convivem com ela. As dificuldades na comunicação é uma das características mais marcantes no autismo; propõe-se utilizar o conhecimento artístico como uma forma de linguagem entre o autista e o "mundo social" facilitando sua comunicação e consequente interação com a sociedade. Descreveu onze crianças com um padrão de comportamento peculiar em comum que compreendia muitos diferentes aspectos. Considerou que tais características definiam uma síndrome específica, completamente distinta de outras perturbações infantis e decidiu designá-las de "autismo infantil precoce".

Porém, ninguém pode estar sempre certo de um diagnóstico tão difícil. O autismo é um grande nivelador, e somen-

te aqueles que convivem com o autista tornam-se os melhores entendedores do assunto. Os sinais típicos do transtorno variam bastante, em geral, os autistas têm dificuldades de relacionamento interpessoal, atraso significativo ou ausência da linguagem verbal, mímica e gestual, não costumam olhar nos olhos dos interlocutores. Além de comportamentos repetitivos e estereotipados (KATHRYN, 1996).

Uma das maiores dificuldades para o autista e a comunicação e a linguagem. Fator muito relevante, em se tratando de relações, pois é necessário que o professor consiga comunicar-se com seu aluno. Apesar das limitações, essas crianças têm suas capacidades. O que fazer para desenvolvê-las? Depende de suas habilidades e das oportunidades que lhe forem oferecidas (CUNHA, 2011).

Para se educar um autista é preciso inseri-lo na escola, que é o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível a aquisição de conceitos importantes para o percurso da vida. É a escola que deve conduzir o desenvolvimento intelectual e também afetivo dessas crianças autistas, fazendo-as conhecer a realidade e proporcionando um saber da humanidade e das relações que a cercam (CUNHA, 2011).

Trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção de qualquer aprendente, pois demandam proficuamente a concentração, servindo como intervenção psicopedagógica. Na pintura, no desenho ou nas atividades com massa, os canais da sensibilidade são os melhores receptores da aprendizagem. Por eles, de forma lúdica, podem ser alcançados resultados motores e cognitivos essenciais à educação do indivíduo. São instrumentalizados de propostas educacionais e de relações afetivas com o saber (CUNHA, 2011, p. 84).

Existem duas as formas de conhecimento – o entendimento e a sensibilidade, tem como objetivo sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade e a capacidade, de produzir conceitos e, pela sensibilidade, são intuídos os objetos que, de acordo com as percepções dos sentidos, são representados no tempo e no espaço. O tempo e o espaço são modos de sentir que estruturam as percepções ou intuições, elementos do conhecimento que dão origem à experiência sensível:

Portanto, a partir dos dados levantados e por meio das referências sugerimos como prática pedagógica de atividades no Ensino de Arte, aos estudantes com diagnóstico ou pautas de autismo. Dessa maneira, haverá conciliação de temas direcionados para o entendimento e a simbologia das expressões afetivas, da imagem pessoal e do mundo ao redor para a interação dos alunos com autismo (CUNHA, 2011).

Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros (CUNHA, 2011, p. 8788).

O trabalho educacional da criança autista dependerá da instituição e turma na qual está inserida. As crianças autistas precisam receber uma educação especial diária oferecida por profissionais bem qualificados que conheçam e compreendam bem o autismo. De acordo com CUNHA (2011, p. 90) "Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica". Coll (1995) defende que os procedimentos da educação de um autista, devem basear-se em um conhecimento minucioso das leis de aprendizagem, sempre respeitando sua individualidade.

Este método – originou-se em 1966 na Escola de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, tem como princípio associar técnicas comportamentais que devem ser trabalhadas. É preciso que seja acompanhada pelo professor ou o profissional que atua na área. (ORRÚ, 2011).

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SEU EMPODERAMENTO E AUTONOMIA

A escola precisa atender da melhor maneira possível essas crianças, adequando tudo, para que a experiência inclusiva contribua para uma educação de maior qualidade. A escola que acolhe as crianças com deficiência precisa de adaptações, mas isso gera um crescimento enorme, tanto para as pessoas que tratam com essas crianças, quanto para elas, que acabam aumentando seus horizontes. Em relação à educação especial, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 especifica que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais e especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL- MEC/ SEESP, 2001, p. 1).

A inclusão é formadora e estimuladora de professores e alunos no setor educacional, a mesma faz a escola crescer e ensinar fortalece a relação aluno e professor, e aguça o respeito e equidade. Todo esse componente necessita ser trabalhado em etapas, em formações constantes de professores e alunos, enriquecendo os conteúdos na teoria e prática, sempre lembrando o dever que cada escola tem de propiciar um currículo inovador, vivo e integrador. Somente assim poderemos efetivar ações que garantam o pleno acesso dessa parcela da população aos recursos sócios educacionais disponíveis.

Segundo Kenny (1993, p. 436) a autonomia é, portanto, um conceito vital para a educação, pois é o único aspecto de ser um aluno sobre o qual a educação pode se concentrar sem interferências prejudiciais, ou efeitos de condicionamento. Sob este ponto de vista, a autonomia não é apenas a liberdade de escolher entre materiais didáticos e metodologias, ou até mesmo para negociar um plano de

estudos. É mais importante do que isso. Adaptando algumas famosas palavras de Carl Rogers, autonomia é a liberdade de aprender e a oportunidade de se tornar uma pessoa.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 18): A prática escolar tem evidenciado o que pesquisas científicas vêm comprovando: os sistemas educacionais experimentam dificuldades para integrar o aluno com necessidades especiais. Revelam os efeitos dificultadores de diversos fatores de natureza familiar, institucionais e socioculturais. A maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico psicopedagógico quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais.

O acesso a recursos educacionais não é apenas um direito do cidadão com deficiência, mas também uma das vias que pode garantir o exercício de sua cidadania e a apropriação da mesma. Refletir sobre a integração da pessoa com deficiência mental implica necessariamente repensar o sentido atribuído à educação. Implica, portanto, atualizar nossas concepções e dar um novo significado aos propósitos educacionais, compreendendo a complexidade e a amplitude que envolve o processo de construção de cada indivíduo, seja ou não deficiente (BRASIL, 1998, p. 96).

A diversidade humana deverá ser valorizada e respeitada em todos os setores da sociedade, principalmente no setor educacional, onde o respeito entre os alunos deve ser base para o desenvolvimento escolar. Daí a importância do papel da escola em definir atividades e procedimentos de relações, que envolvam alunos, funcionários, corpo docente e gestores, para que possibilite espaços inclusivos, de acessibilidade, para que todos possam fazer parte de um todo, isto é, que as atividades extraclasses nunca deixam de atender os alunos com necessidades especiais. Conforme Mader (1997) é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva.

PROFESSORES ENSINANDO ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Santos (2013) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula como explica o seguinte autor:

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante

à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (SANTOS, 2013).

RESULTADOS DE UM AMBIENTE INCLUSIVO

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O estudo de caso, quando qualitativo, se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.18).

A inclusão reflete diretamente no resultado escolar, transformando a escola num lugar humanizado, que valoriza a diversidade humana e respeita todos com equidade e pluralidade, apoiando os discentes a viver em sociedade, facilitando seus horizontes e suas demandas educativas. Todo processo de inclusão é feito com formações na busca de aperfeiçoamento, isso favorece no processo das aprendizagens. O desenvolvimento humano é um processo sociocultural no qual o homem se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura, apropriação esta que só é possível mediante um processo de relação com outros homens (TRINDADE, 2011).

A escola integradora é aquela que avalia seus alunos de acordo com suas possibilidades e não em comparação com seus colegas e que trabalham particularmente em grupos cooperativos heterogêneos, com mais possibilidades de melhoria e competência social e a autoestima dos alunos. Quando se trabalha inclusão na escola a valorização humana cresce e todos os alunos se sentem respeitados, ressaltando suas potencialidades e crescendo como humanos. A aprendizagem ao contrário do pensam muitos responsáveis, não depende só das condições internas inerentes ao indivíduo que aprende. Ela constitui o corolário do equilíbrio de tais condições internas de aprendizagem com as condições externas de ensino inerentes ao indivíduo que ensina: como Piaget (1978) nos ajuda a compreender, a adaptação a situações e exige um equilíbrio e uma organização entre o processo de assimilação do exterior para o interior e de acomodação do interior para o exterior (SALES, 2018, p. 14).

Segundo Bortoni Ricardo (2008, p. 46): O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, a arte, o conhecimento sensível e o autismo foram os temas mais abordados neste artigo. Constatou-se que a falta de atendimento especializado pode trazer consequências como atraso

no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimentos físicos e emocionais, distúrbios de fala e atraso escolar. Uma vez que é crescente o número de pessoas com necessidades especiais atuantes na sociedade. Pôde-se ratificar que autismo não é doença.

Porém não há motivos para subestimar a capacidade de um autista. Nota-se que todo aquele que foge aos padrões sociais é excluído, pois lhe é negado o direito de ser e de viver diferentemente das regras sociais criadas e impostas a todos. Quanto à expectativa de utilizar a arte como mediadora na comunicação do autista, foi alcançada e superada. Confirmou-se que a Arte é capaz de organizar e estruturar o mundo respondendo aos desafios que dele emanam; a Arte é um produto que expressa representações imaginárias das distintas culturas que se renovam através dos tempos.

As concepções de criança, infância e Educação Infantil foram construídas socialmente com o passar dos anos e sempre demonstravam os costumes da época no qual estava inserido, o contexto social influenciou diretamente na construção de tais concepções que atualmente fazem parte de nosso contexto social. Com o passar do tempo a visão de educação infantil, seus propósitos e perspectivas, foram sendo modificados, passou-se de um conceito intimamente ligado a assistência, atendimento à mães trabalhadoras, preocupação com a marginalização das crianças, para um conceito voltado à educação propriamente dita, onde o cuidar e o educar são indissociáveis em uma pedagogia que considere a criança como um ser em desenvolvimento e que deve ser o foco do processo educativo. A criança, com a troca de experiência e com a convivência com o outro, aprende e se desenvolve e a escola tem um importante papel no sentido de auxiliar o educando nesta troca de conhecimentos e em sua convivência social.

REFERÊNCIAS

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

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CASTRO, S. L. & Gomes, I. Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna.

Lisboa. Universidade Aberta, 2000.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar.

Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DIAS, T. S. et al. As contribuições da gameterapia no desempenho motor de indivíduo com paralisia cerebral. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 575-584, 2017.

DISCHINGER, Marta. Manual de acessibilidade para as escolas: o direito à escola acessível. Marta Dischinger; Vera Helena Moro Bins Ely; Monna Michelle Faleiros da Cunha Borges. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2009.

DRAUZIO VARELLA - Convivência com crianças com Down | Entrevista -

Acesso em 15 jun. 2020. Disponível em: https://drauziovarella.uol. com.br/entrevistas2/convivencia-com-criancas-com-down-entrevista/.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

FONSECA, V. Educação especial: programa de estimulação precoce – Uma introdução as idéias de Feuerstein. 2. ed.rev. aum. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1995.

GUHUR, M. L. P. Deficiência Mental sob a perspectiva Vygotskiana: primeiros apontamentos. In: MORI, N.N.R. Educação Especial: olhares e práticas – Londrina: ed.

UEL, 2000, p. 79-93.

MACHADO, A. C. ; ALMEIDA, A.A., Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Rev. psicopedagogia 2010; 27(84): 344-51

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no

Brasil. Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33, p.387-405. set/dez, 2006

MOREIRA, M. A.. Teoria de aprendizagem cognitivismo - humanismo comportamentalismo. São Paulo: Ed. EPU, 2011.

NETTO, O. L. C. e BISSACO, A. Desenvolvimento de Ambiente Virtual para Auxiliar a Memorização de Rotinas Diárias em Crianças com Síndrome de Down. V Latin American Congress on Biomedical Engineering CLAIB 2011. Anais. Habana, Cuba p. 69 -72, May 16-21, 2011.

Parecer CNE/CEB nº 17 de 3 julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 17/08/2001. Seção 1. p.46. 2001.

PIMENTEL, Susana Couto: Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos, 2007 – Acesso em 15 jun. 2020.

Disponível em: https://repositorio. ufba.br/ri/handle/ri/10562.

PUESCHEL, Siegfried. (Org.) Síndrome de Down: guia para pais e educadores. 5. ed. Campinas: Papirus, 1993.

Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. CEB/CNE. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. DOU em 14/09/2001. Seção 1E, p 3940, 2001.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Down. 2.ed. São Paulo: Memnon: Mackenzie, 2003. 324 p.

A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O MEIO AMBIENTE. UM ESTUDO DA PERCEPÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DO DESENHO INFANTIL

ROSELI BELDA DALTON

RESUMO

A Educação Ambiental é um processo permanente e contínuo, que não se limita à educação escolar, mas, introduzi-la na escola, inclusive na educação infantil é uma das estratégias para o seu desenvolvimento. O desenho é um importante meio de comunicação, e apresenta-se como uma atividade fundamental, pois

a partir dele a criança expressa e reflete suas ideias, sentimentos, percepções e descobertas. Este trabalho teve como objetivo verificar a percepção que a criança possui do meio ambiente através da ótica do desenho livre. Para isso, uma sequência didática foi realizada envolvendo os alunos de 3 a 5 anos da Escola de Educação Infantil Antônio Lapenna sobre Educação Ambiental. Essa sequência constou de: rodas de conversas, leitura de livro, vídeo sobre meio ambiente, passeios ao ar livre e confecção de desenhos. Para a análise do conteúdo foi realizada uma abordagem qualitativa no cenário da Educação Ambiental, e de forma quantitativa para estabelecer critérios de importância a elementos nos desenhos. Através desses desenhos pode se observar que em relação a percepção do meio ambiente é muito forte a visão naturalista, onde a criança usufruí da natureza mas não se inclui como parte dela.

Palavras-chaves: educação infantil; percepção ambiental; desenho livre.

ABSTRACT

Environmental Education is a permanent and continuous process, which is not limited to school education, but introducing it to school, including early childhood education, is one of the strategies for its development. Drawing is an important means of communication, and presents itself as a fundamental activity, because from it the child expresses and reflects his ideas, feelings, perceptions and discoveries. This work had as objective to verify the perception that the child possesses of the environment through the optics of the free drawing. For this, a didactic sequence was carried out involving the students of 3 to 5 years of the School of Infantile Education Antônio Lapenna on Environmental Education. This sequence consisted of: conversation wheels, book reading, video about the environment, outdoor walks and drawing. For the content analysis, a qualitative approach was carried out in the Environmental Education scenario, and in a quantitative way to establish criteria of importance of the elements in the drawings. Through these drawings it can be observed that in relation to the perception of the environment the naturalistic view is very strong, where the child enjoys nature but is not included as part of it

INTRODUÇÃO

A medida que as questões ambientais se tornam mais abrangentes, faz se necessário novos conhecimentos para ter melhor compreensão desta problemática. No contexto atual, a Educação Ambiental tem sido introduzida no âmbito escolar através de projetos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) sancionada em 1997 relaciona a EA como tema transversal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e deixa claro que a mesma deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e em consonância com o contexto social. Diante deste fato: qual a melhor maneira dos professores da Educação Infantil desenvolver com as crianças práticas de educação ambiental?

No momento que educação ambiental entra na vida escolar da criança, a mesma deve dar a ela a possibilidade

de compreensão e integração, com respeito e consciência ao meio em que se vive. (MENEZES, 2012).

Na Educação Infantil, a criança precisa explorar o ambiente e perceber que é parte dele e que as suas ações refletem no meio em que vive.

É fundamental (...) possibilitar vivências para que a criança sinta a necessidade de cuidar bem do meio ambiente. E não basta que a criança aprenda a importância de preservar o meio ambiente, é necessário que ela tome como exemplo as atitudes dos adultos de seu convívio como educadores e familiares (GÍRIO, 2010).

Assim procurou se através da percepção ambiental, estabelecer relações de afetividade das crianças com o meio ambiente para compreender como elas percebem e representam o meio em que vivem. A percepção das crianças sobre ambientes naturais tem sido objeto de estudos que visam subsidiar propostas em educação ambiental. A forma como o ser humano compreende o meio ambiente é resultante de conhecimentos e experiências. Diante de uma mesma situação, cada pessoa tem uma experiência única de percepção, que contribui para formar suas representações e/ou concepções sobre o mundo (COSTA, 2014).

Para o estudo dessa percepção foi adotado o desenho livre com o objetivo de fazer uma sondagem sobre a noção que a criança têm dos problemas ambientais e baseado nisso ampliar seus conhecimentos com ações abordadas através de uma sequência didática. Esse estudo foi desenvolvido utilizando uma metodologia de pesquisa qualitativa com os alunos da educação infantil seguindo a perspectiva da Educação Ambiental.

Portanto, é fundamental compreender como as crianças percebem e representam o ambiente em que vivem, tornando o processo educativo mais proveitoso (SIMMONS, 1994). Vários estudos têm sido realizados com a finalidade de analisar a percepção ambiental de crianças e adultos sobre variados aspectos. Segundo Pereira (2010) esses estudos servem de base para o diagnóstico da situação real sobre os grupos avaliados, além disso, dão suporte para proposição de metodologias para o desenvolvimento de ações que possam proporcionar uma conscientização sobre o tema, para o aperfeiçoamento das ações adequadas que já estão sendo desenvolvidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

É na faixa etária de quatro a seis anos que as crianças precisam vivenciar situações concretas para assimilar os conhecimentos. Por isso, tomar conhecimento da realidade em que elas estão inseridas é fundamental para formarem valores relacionados às questões ambientais. Neste sentido, Rau (2011) aborda em seus estudos, que os métodos que contemplam a educação ambiental na educação infantil como linguagem adequada aos alunos, recursos lúdicos, fazem parte do cenário que possibilita a construção do conhecimento.

A educação escolar é um dos agentes fundamentais para a divulgação dos princípios da Educação Ambiental (EA) que deve ser abordada, de forma sistemática e transversal (DEPRESBITERIS, 1998), em

todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino infantil, onde o cidadão encontra-se em formação inicial dos seus conceitos e valores (NEAL ; PALMER, 1990), assegurando a presença da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Gírio (2010) defende que, cabe à família e à escola trabalharem com os pequenos no sentido de que todos, somos responsáveis pelo meio ambiente e que precisamos rever os nossos hábitos, mesmo os mais inocentes, se quisermos viver num planeta saudável. Salienta que as crianças precisam de vivências enriquecedoras, a partir da mediação dos seus educadores que os orientam de forma sistemática a observar, experimentar, pesquisar, comparar, relacionar, formular, relatar, enfim, construir conhecimentos significativos despertando o sentido de cuidar para não faltar. Vivenciar, por meio da prática, experiências que ampliam o conhecimento sobre temas trabalhados em sala de aula, faz com que a criança participe do processo de aprendizagem de uma forma mais dinâmica e prazerosa.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, a questão ambiental aparece nos objetivos gerais do Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI), os quais ressaltam que a criança precisa: "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" (BRASIL, 1998, vol. 1, p.63)

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL.

A percepção ambiental vem sendo abordada através de metodologias variadas. É necessário que a criança perceba -se do ambiente em que vive para poder realizar qualquer atividade posteriormente.

Segundo Del Rio (1996) a percepção ambiental é um processo mental de interação do indivíduo com o meio ambiente, que se dá através de mecanismos perceptivos, os quais são dirigidos por estímulos externos e captados através de nossos órgãos do sentido (visão, tato, olfato, audição e paladar). O processo de percepção envolve também a área cognitiva do ser humano, a qual compreende o processo de contribuição da inteligência, admitindo-se, portanto, que a mente não funciona apenas a partir dos sentidos e nem recebe essas sensações passivamente.

Tuan (1980) ressalta que a percepção varia de acordo com o que tem valor para cada indivíduo, para sua sobrevivência biológica e para proporcionar certas satisfações que estão enraizadas nas diferentes culturas. As respostas, ou manifestações de cada pessoa, são resultados das percepções, julgamentos e expectativas de cada um. É importante ressaltar que a percepção não se constrói somente com aquilo que as sensações nos trazem, mas também com aquilo que as representações coletivas, ou seja, a sociedade nos impõe. É certo que cada indivíduo percebe, reage e responde de forma diferente às ações sobre o meio. Portanto, existem diversas maneiras de se ver e interpretar o mundo a nossa volta, as quais são estabelecidas a partir das experiências pessoais de cada um

O DESENHO

O desenho é uma das formas de expressão que o ser humano possui desde os princípios da Antiguidade, sendo considerada como a primeira forma de manifestação da escrita do homem. Caracteriza-se por uma representação gráfica de um objeto real ou de uma ideia abstrata e tem sido reconhecido por muitos pesquisadores como uma importante fonte de informação e uma maneira especial de se obter revelações sobre o inconsciente humano, além de ser reconhecido como um meio de comunicação, de expressão e de conhecimento (MÈREDIEU, 2006).

Ele vem sendo adotado como estratégia metodológica para a percepção da representação de emoções e concepções relacionadas ao meio ambiente tanto de crianças como de pré-adolescentes (REIGADA e TOZONI-REIS, 2004; REJESKI, 1982). Porém, a coleta de dados/informações dos desenhos não é trivial. Dependendo do referencial teórico do pesquisador, o fenômeno perceptivo pode ter inúmeras possibilidades interpretativas. Por exemplo, no seio da psicologia, há inúmeras correntes que podem denotar uma multiplicidade de entendimentos. A adoção de desenhos para identificar a percepção ambiental prévia a uma atividade em educação ambiental tem sido largamente adotada (MARTINHO e TALAMONI, 2007; REIGADA e TOZONI-REIS, 2004). Desse modo, em toda ação de educação ambiental devem ser identificadas, previamente, as concepções dos sujeitos a serem abordados, visando um adequado planejamento das atividades pedagógicas que serão adotadas (AZEVEDO, 2007; REIGOTA, 2007).

Portanto, as experiências gráficas fazem parte do crescimento psicológico e são indispensáveis para o desenvolvimento e para a formação de indivíduos sensíveis e criativos, capazes de transpor e transformar a realidade (GOLDBERG et al, 2005)

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo optou-se pela investigação qualitativa. As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação, sendo a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados, processos básicos neste tipo de pesquisa (DEMO, 1991)

Essa pesquisa foi desenvolvida nos meses de setembro e outubro de 2017 na Escola Municipal de Educação Infantil Antonio Lapenna, localizada no bairro de São Miguel Paulista Zona Leste de São Paulo. Esta escola atende crianças de 3 a 5 anos de idade que são divididos entre os turnos da manhã e tarde. Com uma infra estrutura muito organizada, possui 6 salas de aula, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de leitura e uma área aberta com árvores frutíferas, plantas ornamentais e um parque com brinquedos sob a sombra de árvores frondosas. O público alvo desta pesquisa foram 35

crianças que possuem idades entre 4 a 5 anos. Nesta faixa etária os seus desenhos tornam-se mais elaborados, ganham mais cor e a criança começa a ser capaz de representar objetos e paisagens com certas proporções (CORTINA,1995). Por esta razão foram selecionados permitindo assim uma melhor análise das variáveis.

O trabalho foi dividido em uma sequência de atividades(vide apêndice b):

Atividade 1

A pesquisa foi iniciada pela roda de conversa baseada em questões para verificar o conhecimento prévio dos alunos. Foram abordados os temas: água, animais, vegetação, cuidados com o local onde vivem e o meio ambiente em que estão inseridos. Segundo Leite (2004), a roda da conversa é positiva, pois possibilita momentos de interação entre os colegas e o professor, e também incorporar discussões acerca das atividades a serem desenvolvidas e vivenciadas na escola. Após a roda de conversa foi solicitado para as crianças fazerem um desenho baseado no conhecimento que elas possuem contextualizando o seu dia a dia a fim de realizar uma análise diagnóstica.

Atividade 2

Passeio pelas áreas da escola, direcionando os olhares para observar e descobrir o ambiente que elas (as crianças) passam boa parte do seu tempo. A técnica da aula-passeio como recurso pedagógico, criada por Célestin Freinet (1896-1966), foi adotada a fim de mostrar uma nova visão dos espaços abertos. Freinet (apud MELLO, 2002) percebeu como as crianças interessavam-se muito mais pelo mundo real, que estava bem ali, fora da sala de aula, do que por aquelas velhas lições escolares apresentadas pelo professor. Este educador desenvolveu esta proposta pedagógica a partir de passeios que realizou com seus alunos pelo entorno da escola, pelo bairro, pela cidade, para conhecer o ambiente e os seus problemas.

Atividade 3

Vídeo sobre meio ambiente. “Um plano para salvar o planeta”- Mauricio de Souza Produções.

Roda de conversa após o vídeo.

Atividade 4

Hora da História: Livro sobre o meio ambiente.

Bellinghausen, Ingrid Biesemeyer

Vamos Abraçar o Mundinho/ Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; Ilustração da autora- 3.ed. rev.- São Paulo: Editora DCL, 2014.

Literatura infanto-juvenil.

O livro foi selecionado seguindo alguns critérios necessários para a idade de 3 a 6 anos como:

– Ilustrações e fotos coloridas e claras;

– Enredos simples e divertidos. A história deve ser rápida para que o livro possa ser lido de uma vez só;

– Conteúdo com rimas e repetições que estimulem a memória da criança;

– Livros que explorem conceitos básicos, que estimulem a criatividade e a participação dos ouvintes;

– Personagens centrais da idade da criança ou um pouco mais velhos.

- Roda de conversa após a leitura.

Coelho e Santana (1996) e Figueira (2001) consideram que os livros de literatura infantil podem se tornar instrumentos importantes para a educação ambiental, uma vez que são recursos muito utilizados na educação infantil, que podem estimular a criatividade e imaginação, podendo, inclusive, conscientizar os leitores acerca de questões ambientais.

Atividade 5

Desenho: as crianças representaram graficamente sobre os temas abordados sem a intervenção do pesquisador.

A análise dos desenhos foi iniciada pela identificação dos elementos. Para compreender a relação dos alunos com o meio ambiente a técnica se ocupou apenas em descrever os elementos representados nos desenhos.

Os desenhos foram categorizados a partir da Análise de Conteúdo buscando evidenciar as regularidades encontradas nas produções das crianças. Após uma conversa, a fim de identificar as intenções de seus desenhos, os elementos por elas representados foram organizados para facilitar a análise dos resultados encontrados.

(BAUER E GASKELl, 2008).

Análise do conteúdo

Este tipo de análise vem sendo utilizada cada vez mais nas pesquisas qualitativas. Trata se de um método que busca avaliar o conteúdo manifesto nas comunicações, sejam elas verbais ou não.

Bardin (1979) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, sejam estes quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e/ com múltiplas aplicações, podendo ser utilizada tanto como técnica quantitativa quanto qualitativa ou recepção destas mensagens. Ou seja, a análise de conteúdo é um instrumento de pesquisa científica, além de ser uma técnica que não tem modelo pronto, constrói-se através de um vai e vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento (BARDIN, 1979).

Fases da Análise de Conteúdo

De acordo com Bardin (1979) a análise de conteúdo se organiza em 3 fases: a pré-análise, a análise do material e o tratamento dos resultados, que compreende a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, onde o pesquisador operacionaliza e sistematiza as ideias, elaborando um esquema preciso de desenvolvimento do trabalho. É o momento que permite ao pesquisador o contato inicial com o material de trabalho, no caso do presente trabalho, os desenhos infantis.

Bardin (1979) chama este primeiro momento de “leitura flutuante”, através da qual o pesquisador tem as primeiras orientações e impressões em relação às

mensagens contidas no material de análise. Esta fase será caracterizada pela escolha do material a ser analisado, pela formulação das questões norteadoras do trabalho e seus objetivos e pela elaboração de indicadores para a interpretação dos dados.

A fase de análise do material é a etapa mais longa do processo metodológico. Consiste na codificação, categorização e quantificação das informações obtidas na pré análise. Ou seja, os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes dos conteúdos encontrados no material de análise (BARDIN, 1979). A organização da codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a definição das categorias de análise. Unidade de registro é a unidade de significação a codificar, neste caso, as unidades de registro do presente trabalho são os tipos de elementos encontrados nos desenhos infantis.

A seleção de regras de contagem caracteriza-se pela quantificação das unidades de registros. Neste processo, a presença ou ausência de determinados elementos pode ser significativa, ou seja, a frequência com que aparece uma unidade de registro denota lhe importância. No presente trabalho será utilizada a contagem dos elementos encontrados nos desenhos, sendo apresentada a frequência destes elementos nos quadros.

Assim, de acordo com os elementos encontrados nos desenhos das crianças foram definidas categorias de análise, as quais apresenta-se abaixo, juntamente com os elementos que supostamente farão parte de sua classificação.

- Categoria 1 – Elementos naturais: desenhos que apresentam elementos naturais do ambiente biótico e abiótico.

- Categoria 2 – Elementos construídos: desenhos que apresentam elementos construídos pelo homem.

- Categoria 3 – Outros: desenhos que apresentam elementos humanos (pessoas) e/ou ações humanas.

As categorias foram criadas a partir da realização da pré análise dos elementos contidos nos desenhos, sendo que neste procedimento considerou se os requisitos de:

-homogeneidade, não misturando os critérios de classificação; classificando a totalidade dos conteúdos;

-exclusão, onde um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado em mais de categoria e

-adequação, onde os documentos selecionados para análise devem proporcionar a informação adequada para cumprir os objetivos da pesquisa, conforme orienta Bardin (1979).

O tratamento dos resultados, que compreende a inferência e a interpretação é a última etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciar as formas de pensar e agir sobre o meio ambiente são fundamentais para que se possa compreender o contexto que as crianças estão inseridas. A Educação Ambiental é um processo permanente e contínuo, que não se limita à educação escolar, mas, intro-

duzi-la na escola, inclusive na educação infantil é uma das estratégias para o seu desenvolvimento.

Este estudo mostrou que a maior parte das crianças possui uma visão naturalista do que é meio ambiente e que não se incluem como parte dele. Mudar essa ideia e tentar mostrar a elas que são parte integrante do meio em que vivem e que suas ações refletem na qualidade de vida, precisa ser integrada a Educação Infantil, que de acordo com seus princípios pode gerar construção de novos pensamentos e transformação de valores e atitudes.

Para que haja uma mudança é necessário a capacitação de professores, disponibilidade de instrumentos e materiais pedagógicos específicos para esta área e incentivos para as escolas, para a implantação de projetos e programas voltados à Educação Ambiental.

Portanto, fica evidenciado com esta pesquisa que através de seus objetivos pode se perceber que os desenhos das crianças nos permitem a captação de informações sem que sejam necessário a expressão verbal e escrita. Acreditamos assim, que possamos contribuir para estudos futuros de inserção da Educação Ambiental na Educação Infantil, favorecendo mudanças sociais com relação ao meio ambiente.

8. REFERÊNCIAS

ANTONIO, D.G;GUIMARÃES, S.T.L. Representações do meio ambiente através do desenho infantil: Refletindo sobre os procedimentos interpretativos. Educação ambiental em ação, Novo Hamburgo, n.14, 2005.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979

BÉRDAD, N. Como interpretar os desenhos das crianças. São Paulo: Isis, 1998.

BISPO, M. O.; OLIVEIRA, S. F. Lugar e cotidiano: categorias para compreensão de representações em meio ambiente e educação ambiental. Revista Brasileira de Educação Ambiental, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 69-76, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/ SEF, 1998.

COELHO, N. N.; SANTANA, J. S. L. e. A Educação Ambiental na literatura infantil como formadora de consciência de mundo. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. M. (Org). Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996, p. 59-76.

COSTA, C. C. Estudo da percepção ambiental no pelotão ambiental do estado de Sergipe. Revista Sergipana de Educação Ambiental. v.1, n.1, 2014.

DEL RIO,V.;OLIVEIRA,L.(org.)Percepção Ambiental:a experiência brasileira. São Carlos: EdUfscar, 1996.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1991.

DEPRESBITERIS, L. Educação Ambiental: algumas considerações sobre interdiscipinaridade e transversalidade. In: NOAL, F.O.; REIGOTA, M;

BARCELOS, V.H.L. (org.) Tendências da Educação Ambiental brasileira. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p.127-143.

FAGGIONATO, S. Percepção Ambiental. Texto situado no site http://educar.sc.usp.br Acesso em 06/05/2018

Filme "Um Plano Pra Salvar o Planeta" Produções Maurício de Souza Disponível em: https://www.youtube.com/watch?-v=so7aRkI6EpoAcesso em: 28/09/2017

GÍRIO, Maria das Graças de Castro. A preservação do meio ambiente na educação infantil.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.).

Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004

GOLDBERG, L. G., YUNES, M. A. M., FREITAS, J. V. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 97-106, jan./abr, 2005

GOLDBERG, L.G.; YUNES, M.A.M.& FREITAS, J.V. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. Psicologia em Estudo, Maringá. 10 (1), 97106, 200

NEAL, P.; PALMER, J. Educação Ambiental na Escola Primaria. Education Oxford: Blackwell, 1990. 226p.

Pedrini, A.; Costa, E. A., Ghilardi, N. Percepção Ambiental de Crianças e Préadolescentes em Vulnerabilidade Social para Projetos de Percepção Ambiental. Ciência e Educação, v.16 n1, p. 163-79, 2010.

PENTEADO, H. D. Meio Ambiente e Formação de professores. (coleção questões de nossa época). São Paulo: Cortêz, 1994

PEREIRA, F.S.P. Grafismo no aprendizado – ferramenta para a avaliação da percepção ambiental de estudantes de uma escola em serra talhada – PE. Serra Talhada/PE, 2010

RAU, M. C. T. D. A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. Curitiba, PR: Ibpex, 2011.

REIGADA, C., & REIS, M. F. D. C. T. Educação ambiental para crianças no ambiente urbano: uma proposta de pesquisa-ação. Ciência & Educação, v. 10, n. 2, 149-159, 2004.

REIGOTA, M. Meio ambiente e representações social (Vol. 41). São Paulo: Cortez, 2001

REIGOTA, M. O que é educação Ambiental. São Paulo, 2. ed. Editora Brasiliense, 2014.

SATO, M. Educação Ambiental. São Carlos: RiMa, 2004.

SAUVÉ, L. A Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa. Revista de Educação Pública, Cuiabá, UFMT, v.6, n.10, jul./dez.1997. Disponível em: Acesso: em 10 de abril de 2018

TUAN, Y. F. Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980

DIREITO À EDUCAÇÃO

ROSELUCE CRISTINA NASCIMENTO LIMA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo abordar a importância do direito educacional para todos, além de ressaltar a sua história desde o início do período colonial, na qual é fundamental para que assim saiba como deu surgimento da educação. Desde o período colonial, na qual deu surgimento na educação, de lá pra cá houvera várias mudanças aconteceram. No início da educação, ela era focada somente na catequização, desse modo nasceu então o embrião do ensino no país, no ano de 1549. O padre José de Anchieta é considerado um dos nomes de maior destaque da historia da educação no Brasil. O mesmo ficava responsável pela educação dos índios, de modo especial na tribo curumim. A educação, enquanto for dever do Estado e da realidade social, não foge ao controle do Direito. Pois, mediante a Constituição Federal de 1988 aborda como direito de todos, além de ser dever do Estado e quiçá da família.

Palavras-chave: Educação. Direito à educação. Ensinar.

1 INTRODUÇÃO

O acesso ao conhecimento é complemento e desenvolve a educação do indivíduo, com isso promove o inserimento tanto na vida profissional quanto social, além do exercício da cidadania, das vontades e do desenvolvimento das suas capacidades.

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

A educação, enquanto realidade social e dever do Estado, não correm ao Direito. Segundo a Constituição Federal de 1988 aborda como direito de todos, dever do Estado e também da família, através da tríplice função de levar a garantia da realização plena do indivíduo.

É fundamental que se tenha entendimento das normas que dão regulamento para a educação, pois com a existência de direitos subjetivos que são voltados ao tema, é colocado como fundamental elemento de afirmação dos direitos aos indivíduos quando colocado frente ao Estado.

Desse modo, garante um jeito de conferir a efetivação dos preceitos constitucionais. Está inserido o direito à educação no contexto dos direitos econômicos, sociais e culturais, chamados também de 2º dimensão, dentro dos direitos fundamentais.

O presente artigo tem como intento relatar o direito à educação, mas antes disso será abordada toda a história da educação no Brasil. A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

2. DESENVOLVIMENTO

No ano de 1549, quando os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil, iniciou-se o embrião do ensino no país, através de

uma educação focada de modo exclusivo na catequização.

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

Na época, existia uma divisão bastante clara quando se tratava de ensino: para os índios as aulas eram lecionadas em escolas totalmente improvisadas, erguidas por eles próprios, conhecidas e chamadas de missões, enquanto os filhos dos colonos ficavam em colégios.

Ou seja, local mais sofisticado devido o investimento ser mais pesado. Em uma carta enviada para a corte portuguesa, o líder jesuíta, padre Manuel de Nóbrega, no Brasil escreveu que os "índios são papel em branco".

O padre José de Anchieta é considerado um dos nomes de maior destaque da historia da educação no Brasil. O mesmo ficava responsável pela educação dos índios, de modo especial na tribo curumim, desse modo se tornando um dos homens mais atuantes pedagogos da Companhia de Jesus.

O padre Anchieta para que conseguisse educar os indígenas, lançava mão de recursos considerados atuais em algumas escolas no país (poesia, música e teatro). Devido a sua obra preservada, de modo especial em cartas nas quais documentava o dia a dia escolar, o padre é apontado como um dos nomes de maior relevância da história da educação no Brasil.

Do outro lado da educação, tendo atendimento diferenciado, encontravam-se os filhos de portugueses. Vale destacar que os descendentes de europeus quiçá participavam das aulas dos jesuítas, porém recebiam um ensinamento mais profundo, ate de outras matérias.

Naquela época o conhecimento que era repassado aos alunos não somente se restringia à propagação do ensino religioso. Contudo, também tinha envolvimento do conteúdo voltado às letras.

Contudo, com a diferença gigantesca do ensino quando se trata do público privilegiado acontecia através de um pedido que vinha de cima, realizado pela própria elite colonial que residia no Brasil.

Mediante com os registros históricos, quando se tratava da hierarquia familiar dos portugueses, ela funcionava da seguinte forma: o seu primogênito tinha direito sobre todas as propriedades que a família tinha; enquanto o segundo filho seria colocado em colégios e, de modo possível, concluía os seus estudos superiores na Europa; para o terceiro filho, era destinado à Igreja para que servisse a vida religiosa.

No Brasil colonial a educação letrada era voltada apenas aos homens. Antedita, as mulheres não tinham oportunidade aos colégios e com isso, eram educadas apenas para a vida religiosa e doméstica.

Tal ideologia foi modificada em 1599, através do documento curricular: Ratio Studiorum, contudo, a diretriz curricular era a base curricular do conteúdo na qual era pensada pela Igreja. No documento curricular, era encontrado o ensino da filosofia; da gramática media; superior, da retórica, das humanidades, da teologia

e filosofia.

Após o ensino das letras, iniciava-se a se construir no país uma organização da sociedade hierarquizada através do acesso à alfabetização. Ou seja, obteria mais oportunidades de prosperar na colônia aquele que conseguisse aprender ler e escrever.

No ano de 1750, lembrado como o ano da assinatura do Tratado de Madrid que acontecei entre Espanha e Portugal, até o tal momento a situação confortável da Companhia de Jesus no Brasil começou a perder força. Após nove anos, aconteceu então a expulsão de tal ordem religiosa dentro do território brasileiro.

De antemão, a educação jesuíta armazena poucas semelhanças com o que é visto nos dias atuais nas escolas. Para tanto, o legado que os solados de Cristo deixaram, porém, ainda é bastante dialogado dentro da academia escolar. Deixando assim aberto uma lacuna na qual eles foram predadores ou construtores da nossa cultura.

Em 1772, influenciado pelos ideais iluministas, Pombal tinha pela convicção de que era necessário alterar a educação no Brasil e isso acontece com a reforma pombalina. Depois da instauração de tais modificações, o Brasil consegue dar os primeiros passos na criação de um ensino público.

Através da desestruturação da escola jesuíta, deixou os índios sem espaço no sistema de ensino. Porém, pensando de outra maneira, teve a reorganização onde o professor se tornou a figura central do processo educacional.

Dessa maneira, criaram-se as aulas régias, que eram ministradas através dos docentes concursados. As aulas régias acontecem dentro da casa dos próprios professores. Sendo assim, um dos principais desafios encontrados pelo governo português.

Pois, além de não dar conta de formar os professores, deixou muitos jovens sem o acesso às aulas. Um dos momentos mais fundamentais para a história da educação no Brasil acontece com a chegada da família real no país, no ano de 1808.

Chegaram através dos navios que vinham da Europa, 60 mil livros que, posteriormente, dariam surgimento à Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. Através da presença da coroa portuguesa conseguiu impulsionar alguns investimentos voltados para a educação.

De antemão, foram criados as primeiras escolas de ensino superior. Os locais tinham como intento, de modo exclusivo, preparar o lado acadêmico os filhos da aristocracia brasileira e nobreza portuguesa.

No estado da Bahia, os cursos primários foram voltados para a área da Economia e Medicina. No ano de 1818, na cidade de Salvador, foi iniciado um curso de Desenho Industrial.

Contudo, enquanto no Rio de Janeiro, além do curso de Medicina, foram iniciados ambientes locais nas quais eram ensinadas as práticas de química e agricultura. No ano de 1827, foi sancionada a primeira lei brasileira na qual tratava de modo exclusivo a educação.

No seu artigo 1º abordava que: “em todas as cidades, lugares e vilas mais populosos, existirão as escolas de primeiras

letras que assim serem necessárias". Tal regra foi um marco importantíssimo para as mulheres, pois começaram a se misturar aos homens nas escolas de letras.

No ano de 1834, foi inaugurada a primeira escola de formação de professores no governo monárquico, chamada de Escola Normal de Niterói. No decorrer dos iniciais 50 anos de funcionamento, as escolas normais era praticamente frequentadas por homens.

No decorrer do período regencial, aconteceu uma reforma na Constituição que se perpetua até os dias atuais. Instituído pelo governo, no chamado Ato Adicional, ficou decidido que tanto o ensino elementar, secundário e quiçá a formação de professores ficariam sobre responsabilidade das províncias, enquanto o ensino superior seria sob o guarda-chuva do poder central.

Portanto, através disso, ficou fortalecida a descentralização do ensino, tendo consequências negativas voltadas para a organização da educação do Brasil. No ano de 1920 com a tentativa de transformar a realidade na educação ganhou impulso, através do movimento Escola Nova começava a ganhar forma no ambiente educacional.

No Brasil, a Escola Nova ficou marcada pela tentativa de transformar a educação em um ambiente mais inclusivo e assim então adotar um modelo bem mais moderno de ensino.

Somente na Constituição de 1934, sendo a primeira a incluir no seu texto um capítulo inteiro voltado para a educação. De antemão, era fruto da forte centralização nacional no qual marcou o período varguista, sendo que tal sistema educacional era orientado e seguia das determinações do governo federal.

Porém, apenas apareceu na Constituição como "um direito de todos" após o governo varguista. Para tanto, no término da década de 40, as escolas secundárias consegue ter forte expansão e, de pouco em pouco, perde seu caráter elitista, mesmo que o acesso ainda não alcance a todos.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 aborda que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e também da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sempre tendo em vista ao pleno desenvolvimento do indivíduo, para o seu preparo no exercício da cidadania e também da sua qualificação para o trabalho.

Contudo, na medida em que a sociedade vai evoluindo, os direitos se aliam cada vez mais à política, mediante de proteção e promessas na interminável procura pelo que é justo à sociedade.

Enquanto ao direito à educação, partindo do pressuposto de que é fundamental, de modo inclusivo para a liberdade de cada um, sendo aliada ao seu exercício do trabalho, cidadania e além da felicidade própria.

Atualmente o direito à educação é reconhecimento mundialmente, a sua conquista é válida apenas se for promovido o acesso, permanência e a conclusão. Portanto, a educação não limita somente às crianças e jovens até os 17 anos, é um direito que trata em que as condições de igualdade alcancem a todos e em variadas

modalidades e níveis.

Contudo, a educação escolar consegue contemplar o ensino infantil, fundamental, médio, universitário e o técnico profissionalizante. Além do mais a educação é uma conquista de liberdade na qual cada indivíduo exerce quando da sua condição como cidadão.

Partindo dessa linha de pensamento, vale ressaltar que o reconhecimento da Educação na Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, na qual é tratada como desenvolvimento pleno da personalidade do ser humano.

O direito à educação é previsto como um direito de natureza social que e previsto no artigo 6º da CF/1988. Na qual aborda de maneira detalhada o direito à educação no título VIII. Enquanto nos artigos 205 aos 214, no que diz que a educação é um direito de todos, do Estado e quiçá da família, tendo incentivo e

promoção mediante de colaboração da sociedade, voltado para os fins de desenvolvimento da pessoa humana e no seu preparo para o exercício da cidadania, assim como nas suas qualificações para o trabalho.

É pressuposto da própria democracia que se assegure o direito essencial à educação para todos os brasileiros. Pois, tem como fundamento a dignidade do indivíduo. Sendo assim, não podendo o modelo da sociedade democrática se afastar da cidadania.

De antemão, conseguiu assim atribuir ao direito da educação com valoração máxima, deixando determinando a necessidade de legislação por parte infraconstitucional para que se fixem as regras do sistema educacional, permitindo assim a efetivação de fato.

No Brasil a educação se organiza mediante de um sistema de colaboração de ensino dos entes federativos, mediante do sistema de repartição de competência que se expressa na Constituição Federal. É necessário que se tenha entendimento das normas que vão regular a educação.

O direito à educação é previsto na CF/1988 e é ligado ao reconhecimento da dignidade do indivíduo, assim como, os seus intentos que são: a construção de uma sociedade justa, livre, solidária, redução das desigualdades sociais, da marginalização e erradicação da pobreza.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação que era pensada pela Igreja Católica, na qual obtinha um relacionamento estreito com o governo português, tinha como intento a conversão da alma do índio brasileiro para a fé cristã.

O texto constitucional consegue assegurar que a educação seja um direito de todos e além do mais complementa que é um dever do Estado e quiçá da família. Sendo assim uma garantia para a educação gratuita, digna, com qualidade e pública.

Ou seja, é um direito essencial para que se assegure a todos os indivíduos. De antemão, quando se trata do ensino ela tem o dever de ser guiada pelos objetivos, preceitos e princípios que são estabelecidos constitucionalmente.

Mediante Selma Garrido Pimenta, relata que “a educação é um período de

humanização no qual acontece na sociedade humana, tendo como intento explicito de tornar as pessoas participantes ativos do processo responsável e civilizatório".

Através desse pensamento, nota-se que a qualidade da educação quando se trata da sociedade consegue ser premissa indispensável para o desenvolvimento. Portanto, a educação no seu direito tem o dever de ser vislumbrado como um método fundamental para se ter uma vida digna.

REFERÊNCIAS

Art. 6 dos DIreitos Sociais. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm#:~:text=Art.%206 %C2%BA%20S%C3%A3o%20direitos%20sociais,desamparados%2C%20na%20for ma%20desta%20Constitui%C3%A7%C3%A3o> Acesso em: 17/02/2022

Art. 205 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/1241734/artigo-205-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 17/02/2022

AZEVEDO, Rodrigo. A História da Educação no Brasil: uma longa jornada rimo à universalização. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ahistoria-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn-8d91/#:~:text=Uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20focad a%20exclusivamente%20na,primeiros%20jesu%C3%ADtas%20desembarcaram%20na%20Bahia.&text=Para%20educar%20os%20ind%C3%ADgenas%2C%20Anchieta,a%20m%C3%BAsica%20e%20a%20poesia> Acesso em: 12/02/2022

GUIMARÃES, Grazielly dos Anjos. Direito à educação e o dever de educar-se. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/307328/direito-a-educacao-eo-dever-de-educar-se> Acesso em: 13/02/2022

Lei 9.394 – Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996

MARTINS, Vicente. Educação na Constituição de 1988: O artigo 205. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de1988-O-artigo-205> Acesso em: 07/02/2022

NOVO, Benigno Nüñez. Direito à educação. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/direito-educacao.htm> acesso em: 17/02/2022



Material didático de Português, usado em 1915. Fonte: Gazeta do Povo



Foto 1: Primeira faculdade de Medicina de Salvador, Fonte: arquivo próprio



Foto 2: Primeira faculdade de Medicina de Salvador, Fonte: arquivo próprio

AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E A RECUPERAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

SILVINEIA ADRIANA RIGONATTI DE ARAUJO

RESUMO:

Este artigo, baseado numa construção de estudos e reflexões sobre a prática de avaliação no contexto escolar e a recuperação das aprendizagens na perspectiva da Educação Integral do ser humano. O conceito de avaliação mediante políticas públicas no âmbito da Educação, a prática da recuperação de aprendizagens que é de extrema importância e a Educação Integral, um dos eixos norteadores da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Avaliação; Educação Integral

ABSTRACT:

This article, based on a construction of studies and reflections on the practice of evaluation in the school context and the recovery of learning from the perspective of Integral Education of the human being. The concept of evaluation through public politics in the field of Education, the practice of learning recovery that is extremely important and Integral Education, one of the guidelines of Basic Education.

KEYWORDS: Education; Evaluation; Integral Education.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar no contexto escolar não tem sido uma tarefa fácil. Há muitos fatores envolvidos que discorrem sobre essa prática, podendo ser identificado como falta de informação, como proceder diante de tanta pluralidade e especificidade, falta de planejamento, ou até mesmo identificar o que é avaliar e quais os tipos de avaliação.

O ato de avaliar é um recurso que permite ao educador ter subsídios para obter medidas, planejar em como atingir pedagogicamente seu estudante para que a educação integral, o conhecimento seja alcançado. Porém o avaliar também envolve os responsáveis por uma unidade escolar, que vai desde diretor a um auxiliar de limpeza, porque todos contribuem direta ou indiretamente para a Educação desse estudante.

Assim como o avaliar, recuperar as aprendizagens é o mais desafiador para todos os educadores, pois também envolve a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva. Como atender a todas as demandas, garantindo a complexidade, ofertando a possibilidade de aprendizagem a todos considerando as especificidades e dificuldades de aprendizagens? Diante de um cenário em que os resultados têm sido baixos, alguns projetos de recuperação paralela foram implantados nas redes públicas na necessidade de atender a estas demandas. Educação Integral tem as premissas e compromisso para com a formação do ser humano em sua totalidade: conhecimento, social, cultural, emocional e o físico. Para introduzir e entender esse processo de formação, é necessário avaliar e ser avaliado para que todos juntos busquem alternativas e faça com que o objetivo seja alcançado e quando não, investigar e entender os caminhos necessários para uma possível recuperação de aprendizagens desse estudante.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral visa a formação social do indivíduo por completo como já mencionado anteriormente e está presente em todos os documentos oficiais da Educação como um eixo norteador. Como é afirmado pelo Centro de Referência de Educação Integral (2022):

> Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (Centro de Referência de Educação Integral, 2022)

A escola é o ambiente propício para trabalhar a Educação Integral, pois trabalha a equidade, a inclusão, a sustentabilidade e é contemporânea. Dentre as dimensões para a formação integral, abrange o intelectual, trazendo todo o conhecimento científico e mesclando com o senso comum. O social, pois integra todos sem distinção econômica, relacionando com a sociedade em um todo, utilizando-se de regras, valores dentro de uma sociedade. Sobre a dimensão física, trabalha o autocuidado do corpo, higiene, as linguagens que o próprio corpo pode oferecer para trazer conhecimento.

Na questão afetiva e emocional, há o trabalho com a autoconfiança, interação, sentimentos envolvidos dentro de relações. Enquanto na dimensão cultural, os modos de vida, as linguagens artísticas envolvidas, a diversidade, a pluralidade.

De acordo com Centro de Referência de Educação Integral (2022), uma proposta de Educação Integral confere centralidade ao aluno, o que significa que todas as dimensões do projeto pedagógico escolar (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes, trabalhando assim a singularidade de cada estudante, reconhecendo os estudantes como sujeito de direito.

A Educação Integral visa trabalhar na Unidade Educacional, a comunidade e território. E para o Centro de Referência de Educação Integral (2022), o território pode ter seu papel educativo definido a partir de quatro dimensões: contexto, a participação, o conhecimento e intersetorialidade, como a seguir:

- Contexto: o território é contexto. Como tal, ele expressa as identidades, a cultura, as condições de vida e a história das pessoas. Por isso a construção de vínculos entre educadores e alunos e a pertinência do projeto pedagógico (condições essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento) dependem do reconhecimento e da integração da questão territorial;
- Participação: a gestão democrática só se realiza na integração com o território já que a participação efetiva das famílias e da comunidade depende de que as pessoas se sintam reconhecidas e parte do projeto educativo;
- Conhecimento: o território, seja ele qual for, é rico em interações significativas em estado potencial. Pessoas, saberes, recursos diferenciados podem ser articulados ao itinerário formativo dos alunos enriquecendo seu repertório, garantindo novas aprendizagens, ampliando seu olhar sobre o território e fortalecendo sua autonomia para estabelecer conexões possíveis para além das instituições;
- Intersetorialidade: para que os alunos aprendam é necessário criar condições para a sua educabilidade. Ou seja, é fundamental que condições dignas de vida e seus direitos estejam observados. Para isso, é importante contar com a interlocução permanente e com o trabalho integrado a equipamentos e agentes de todos os setores que tiverem contribuições relevantes a dar ao desenvolvimento integral das crianças e jovens (saúde, desenvolvimento social, cultura, esporte e lazer etc.).

O educar na perspectiva da Educação Integral envolve o global do ser humano e por isso, permite a Redução das Desigualdades pelos Direitos Humanos e pela Justiça Social, amparado por políticas públicas e documentos oficiais como LDB, ECA, Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares da Educação Básica, entre outros documentos oficiais. O avaliar na Educação Integral é um desafio, pois diante de múltiplas perspectivas que abarcam desde o acompanhamento das aprendizagens, até o Projeto Político Pedagógico da

unidade escolar, também há as avaliações institucionais, visando o acompanhamento das políticas públicas.

De acordo com o documento oficial e orientador Currículo da Cidade da Educação Integral da Prefeitura de São Paulo (2019), alguns autores citam pontos cruciais que devem ser considerados importantes na avaliação do ser humano em formação, pensando na perspectiva de formação integral como: formação multidimensional do sujeito em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos; estabelecimento de um currículo integrado; uso de espaços não escolares para as atividades organizadas pela própria unidade educacional; estabelecimento de parcerias; aproveitamento de espaços comunitários para a realização das atividades. Interação entre os espaços escolares; abertura da unidade escolar para a comunidade; PPP que permeie os interesses de toda a comunidade escolar; articulação entre a oferta das atividades em diferentes territórios e as demandas da comunidade; participação da comunidade; aprendizagem em uma perspectiva multidimensional, entre outros aspectos.

A partir destes pontos a serem incluídos nessa avalição integral como diretrizes e princípios formativos, de acordo com o Currículo da Cidade (2019), sugere-se que há seis dimensões que representam a concepção de Educação Integral com qualidade: recursos humanos, gestão participativa, intersetorialidade, equidade e inclusão social, organização dos espaços e tempos, o próprio currículo, organização estrutural e insumos e abrangência da política.

2.2 RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

Para o documento orientador de Recuperação de Aprendizagens (2019), ensinar e aprender são processos que ocorrem de maneira concomitante no ambiente escolar. No entanto, aprender é um ato individual. Como tal, cada sujeito tem seus modos, tempos e ritmos de aprendizagem que necessitam ser compreendidos por todos os educadores e, em especial, por aqueles que se comprometem para com o apoio pedagógico aos estudantes com dificuldade de aprendizagem. Os estudantes, público-alvo do PAP, projeto de apoio pedagógico, são aqueles que, por motivos distintos, não conseguiram, no tempo regular de aula, se apropriar dos conhecimentos escolares para o ano, ou mesmo para o Ciclo de Aprendizagem, e que necessitam de apoio pedagógico para além da recuperação contínua na sala de aula regular. Tal fato pode, por vezes, gerar sentimentos de fracasso ou inferioridade nesses estudantes. Estes alunos são encaminhados após avaliações realizadas dentro de sala de aula com os professores, consideradas em nível micro, como avaliações de sondagem e

avaliações contínuas, além das avaliações de larga escala, nível macro, em que há resultados baseados em números devido a quantidade em relação a unidade escolar inteira ou nível de território, cidade, país. Após encaminhamento e documentação de cada estudantes, inicia-se o processo de recuperação, com entrevistas, registros e novamente outras avaliações para que promova o processo de recuperar essas aprendizagens.

Para a funcionalidade do projeto de

recuperação de aprendizagens, é necessária uma articulação constante dos profissionais envolvidos na unidade escolar, além de constantes avaliações para que o progresso do estudante seja verificado e registrado.

Por se tratar de aprendizagem e sua recuperação, dentro da perspectiva de Educação Integral, o documento Recuperação de Aprendizagens (2019) declara que é tão importante quanto ter o grupo de profissionais da escola engajados no PAP, é ter a contribuição daqueles que convivem fora do ambiente escolar com eles. Envolver os familiares e responsáveis pelas aprendizagens dos estudantes em seu processo de apropriação dos saberes, exige, da unidade escolar, abertura para o diálogo com a comunidade, pois é importante que familiares e/ou responsáveis compreendam a relevância de tal ação como política pública e uma proposta curricular essencial ao desenvolvimento e à evolução de todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Como registros e avaliações, vale ressaltar a importância de não só documentar para garantir a efetividade, mas como mensurar o progresso deste estudante, evidenciar os problemas, os progressos e o percurso:

A documentação pedagógica é um processo cotidiano na atividade docente e essencial para o acompanhamento das aprendizagens. Aliada à avaliação diagnóstica e processual das aprendizagens, anteriormente discutidas, o processo documental possibilita a análise qualitativa não somente do desempenho dos estudantes como também do trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo – e para além dele. (Recuperação de Aprendizagens, 2019)

Nesse processo de Recuperação, as avaliações consideradas de grande importância podem ser mistas como diagnóstica, em que há a coleta de informações e dados para que o estudante esteja matriculado no projeto de apoio a aprendizagem, garantindo mais uma forma dentro de Educação Integral, apoio para seu aprendizado. Também pode ser encontrada a avaliação formativa, durante todo o processo de ensino, abrangendo o percurso de aprendizagem desse estudante e ao final, a avaliação somativa, apenas como mais um instrumento e não o único a mensurar o que aprendeu.

2.3 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação é um instrumento para medir, mensurar, qualificar, quantificar uma didática necessária e permanente, seja do trabalho docente, seja encontrada em qualquer área em que envolva o processo de avaliar. Na educação, o processo de ensino e aprendizagem deve ser um dos focos na avaliação.

Dentre todos os tipos de avaliação, avaliação interna, externa e em larga escala, avaliação de aprendizagem, autoavaliação e autoavaliação que deve ser feita de acordo com documentos oficiais e orientadores, o foco será na avaliação de aprendizagens no contexto escolar.

Para muitos estudiosos, chegou-se ao consenso de que a avaliação do processo de aprendizagem é dividida em três

funções: a diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. As avaliações devem estar em consonância com a BNCC (2018) e que sejam capazes de aferir as habilidades como: Pensamento crítico; A capacidade de resolver problemas com múltiplas soluções; Diferenciações entre fatos e opiniões.

Para o Núcleo Técnico de Avaliação (NTA, apud SME, 2020) da rede municipal de ensino de São Paulo, a avaliação adquire especificidades no processo de sua implementação nos contextos escolares, materializando-se de diferentes maneiras e com distintos propósitos. Na maioria das vezes, os esforços se concentram em produzir instrumentos, nem sempre compreensíveis para os estudantes e nem sempre satisfatórios para os professores, visando identificar ou mapear as aprendizagens. Poucas vezes as escolas organizam modos de verificar as condições de planejamento e execução do trabalho pedagógico ou o desempenho e as necessidades formativas de seus profissionais. Por muitas vezes só focado no resultado, ou seja, a avaliação somativa e o que fazer com este resultado.

A avaliação de aprendizagens deve partir do pressuposto de um todo, sendo processual, é importante zelar pelas aprendizagens dos estudantes, os professores exercem diversas atividades, tais como, elaborar planos de ensino e de aulas, selecionar estratégias e recursos didáticos, ministrar aulas e avaliar se as atividades planejadas estão propiciando o alcance dos objetivos previstos e se os estudantes estão se apropriando dos conhecimentos e desenvolvendo as habilidades esperadas.

Para Luckesi (1999, apud SME, 2020), quando a avaliação se traduz em procedimento de verificação e atribuição de notas, nos alerta que não houve efetivamente uma avaliação, mas apenas a verificação, pois, segundo ele, “a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo a decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação”. Neste processo, os estudantes estão mais focados enquanto tirou de nota do que de fato aprendeu algo. Esse não deve ser o caminho, pois o objetivo passa a ser outro.

Avaliar é muito mais que isso, muito mais que números:

Uma educação comprometida com a democratização do ensino, numa perspectiva inclusiva e que vise garantir a aprendizagem de todos os estudantes, concebe a avaliação como “um mecanismo subsidiário do planejamento e da (sua) execução. [...] Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar na melhoria dos resultados” (LUCKESI, 1999, p. 150, apud SME, 2020)

Ainda de acordo com o documento de Avaliação Escolar (2019), como integrante do processo pedagógico, a avaliação deve estar presente em diferentes momentos, desde a formulação dos objetivos da ação educativa, a definição de seus conteúdos e métodos, a proposição de experiências que atendam às necessidades individuais e do conjunto de estu-

dantes que constituem uma turma, portanto, não apenas ao final do processo.

A avaliação formativa está presente e tem garantido mais espaço no contexto escolar, visando o processo de aprendizagem e não o resultado apenas. A avaliação formativa está presente no planejamento e na sua execução, portanto é contínua e processual. A coleta de dados visa compreender a relação entre ensino e aprendizagem, fornecendo informações que permitam diferenciar o ensino de acordo com as características do desenvolvimento dos estudantes. O diagnóstico das dificuldades dos estudantes, a compreensão do erro numa perspectiva construtiva e a reflexão dos professores sobre sua ação favorecem uma postura investigativa, o que possibilita orientar a intervenção didática para promover a aprendizagem de todos os estudantes. Villas Boas (2006, apud SME, 2020) ressalta sobre esse percurso nos documentos orientadores do Município da Educação de São Paulo:

As funções que a avaliação desempenha e os usos que são feitos dos resultados, ela pode ser somativa ou formativa. Desse modo, a avaliação somativa "é empregada para 'medir' o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os(as) estudantes; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos", enquanto que a avaliação formativa é aquela "pela qual os professores analisam, de maneira frequente e interativa, o progresso dos(das) estudantes, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que seja reorganizado o trabalho pedagógico". Villas Boas (2006, p. 78)

Ainda para o documento orientador sobre avaliação da Prefeitura de São Paulo/SME (2020), em relação aos estudantes, a avaliação formativa permite que eles tenham maior compreensão do processo de ensino, permite que os estudantes entendam com clareza sobre suas dificuldades de aprendizagem, o que os ajuda a pensar sobre o que precisam fazer, com apoio e orientação do(a) professor(a), para superá-las em todas as esferas e de todas as maneiras, favorecendo que se conscientizem sobre o seu processo de aprendizagem e redirecionem seus percursos. De acordo com Perrenoud (2004, p. 115, apud SME 2020):

A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o perturba, interessa-o ou o aborrece etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno.

A avaliação formativa pressupõe uma articulação entre estudante, educador, ensino e aprendizagem, pois estando articulada a esse processo de aprendizagem, ela contribui para a garantia de que todos os estudantes adquiram os aprendizados fundamentais dentro de uma perspectiva integral, com formação integral do ser humano e possibilita dar maior

atenção aos que apresentam dificuldades, ajustando as estratégias de ensino aos ritmos de aprendizagem.

2.4 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.

2.5 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 avaliações, recuperação das aprendizagens e educação integral.

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 integral, avaliação e recuperação de aprendizagens. 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

Avaliar no contexto escolar nunca foi e tem sido uma tarefa difícil para quase todos os profissionais da educação. Há muitos fatores envolvidos como vistos nessa pesquisa que de maneira bem simplória apenas abordou conceitos para entender o que discorre sobre essa prática de avaliar, dentro de uma perspectiva de educação integral.

O ato de avaliar é um recurso e continuará sendo e permite ao educador ter subsídios para obter medidas, planejar e replanejar, envolvendo a todos os competentes nesse processo de ensino-aprendizagem, pois também envolve a Educação Integral, a Equidade e a Educação Inclusiva. E nesta perspectiva de Educação Integral, envolve a formação do ser como um todo, não somente de cunho científico.

A Educação Integral tem as premissas e compromisso para com a formação do ser humano em sua totalidade, assim como a avaliação como um instrumento de medidas, também deve auxiliar nesse processo para que haja compreensão do ensino, abordagens, bagagem individual de cada estudante e diante de resultados que não sejam esperados, a recuperação das aprendizagens vem como outro instrumento que permite uma nova e constante avaliação, que deve ser a todo momento processual como base.

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)

_____. Educação Integral. Disponível em: Conceito - Centro de Referências em Educação Integral (educacaointegral.org.br). Acessado em: 30 de abril.2022.

_____ (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Recuperação das Aprendizagens. São Paulo: SME/COPED, 2019

_____. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (res)significação de concepções e práticas.

– São Paulo: SME / COPED, 2020.

A HISTÓRIA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

SIRLENE NUNES DE SOUZA PEREIRA

RESUMO:

A pesquisa apresentada visa analisar a história da arte desde a préhistória até os dias atuais, a arte contemporânea e sua importância na educação. A arte influência na política, educação e cultura, e em cada época traz suas manifestações, modernização e expressão dos sentimentos do momento vivido. Atualmente abrange não somente a pintura de telas, a reprodutividade, mais a valorização da diversidade de estilos, perspectiva, técnicas e abrangência artística (dança, música, moda, fotografia, pintura, teatro, escultura, literatura entre outros). Neste sentido, a arte contemporânea contempla na educação, a produção, tendo a oportunidade de conhecer diferentes cores, formatos, gestos, movimentos e sons. A apreciação, oportunizando conhecimento de diversos espaços artísticos (museus, shows, teatros entre outros) e a fase da reflexão, momento esse de discussão em grupo, leitura, resenha e trazer o que foi apreciado e produzido para sua realidade.

Palavras chave – Arte, história da arte e educação.

1 INTRODUÇÃO

Refletindo sobre o tema: A história da arte e a educação mostra-se que após o surgimento há milhares de anos, a arte foi evoluindo e ocupando um importante espaço na sociedade, pois expressa sentimentos (alegria, tristeza, raiva e oposição a algo) e isto é necessário ser desenvolvido desde a infância, propiciando que o ser humano seja mais reflexivo e crítico.

A definição de arte pode variar de acordo com determinado contexto cultural, isto é, a existência, ou não de um processo que conduz a criação de um objeto belo, com todas suas implicações teóricas, técnicas pessoais e sociais, consequências de apreciação da beleza como parte essencial do resultado.

Mais também é possível qualificar como arte objetos ou processos criativos de outras épocas ou civilizações, julgamento esse realizado a margem da avaliação concreta que teve para seu autor ou para a sociedade a qual pertencia e isso até os dias atuais.

Nesse sentido apropriar-se da arte na educação propõe sua evolução a cada época vivida, trazendo sua história e propiciando a ampliação do que é considerado arte nos dias atuais, tendo esse objetivo, resgatando a historicidade e refletindo nas novas modalidades da arte.

A metodologia utilizada está embasada em pesquisas bibliográficas e documental sendo realizada reflexão argumentativa com base nos teóricos.

No primeiro capítulo, relatamos a história da arte, pois a arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes, atravessando os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. Abordamos a arte desde a pré-história até os dias atuais a arte contemporânea.

No segundo capítulo, enfatizamos a história da arte na educação no Brasil, os referenciais teóricos e o saber fazer em artes. Também a importância de comtemplar atividades de quatro linguagens: dança artes visuais, teatro e música, incluindo nestas linguagens o cinema, a fotografia, a literatura e a escultura, propiciando ao aluno um amplo repertório do que se define arte nos dias atuais.

No terceiro capítulo demos ênfase nos teóricos e leis abordamos no decorrer do trabalho, sendo essas: Lei de diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 (LDB); parâmetros curriculares e os teóricos pesquisados que teve o embasamento da pesquisa, com uma análise e reflexão crítica do desenvolvimento do trabalho.

A arte se revela da expressividade, das ideias, dos sentimentos e do cotidiano do povo, é uma forma de manifestação da criatividade do homem no contexto histórico

2. **DESENVOLVIMENTO**

2.1. Histórico da arte pelo mundo

A história da arte está relacionada à cultura dos mais variados povos existentes. Ela atravessa os tempos, criando e contando o passado e recriando o presente. A arte está presente a nossa volta e com ela compomos a história de uma sociedade. Cada objeto artístico apresenta uma finalidade. Desde a pré-história, o homem sempre criou elementos que o ajudassem a superar as suas necessidades e a vencer desafios.

Existem objetos do homem que representam os seus sentimentos, algo que a utilidade pública muitas vezes não consegue questionar, somente considera a sua beleza. Eles são conhecidos como obras de arte. Elas fazem parte da cultura do povo e são capazes de ilustrar situações sociais ou não.

A arte pode ser definida como fruto da criação do homem e de seus valores junto à sociedade. Dentro dela existem vários procedimentos e técnicas utilizadas para compor uma obra. Ela é uma necessidade que faz o homem se comunicar e refletir sobre as questões e culturas da sociedade.

2.2 Arte românticа do século IX a X

A arte produzida nas oficinas no governo de Carlos Magno e, com isso, um novo estilo chamado de românico, começou a surgir XI e XII, na Europa.

As características da arte românica, na época, eram utilizadas a abóbada, dois pilares e paredes grossas com pequenas aberturas e janelas; leveza e repouso originários das construções e algumas davam a impressão de estar no céu e as igrejas românicas são grandes e sólidas e, por esse motivo, eram chamadas de fortaleza de Deus.

A escultura e os baixos-relevos românicos estão sempre subordinados ao lugar que lhes é reservado nos templos. São obras agarradas as paredes dos templos. Os baixos- relevos situam-se nos tímpanos (superfície em meio-círculo sobre as portas principais das igrejas) e as estátuas acham-se encostadas as paredes da entrada. Os temas têm a função de narrar a grande massa analfabeta era a bíblia do povo.

A arquitetura românica, com seus grandes espaços, propiciava a presença da pintura chamada também de mural. Eram pintadas ilustrações dos livros religiosos, em conventos, mosteiros e igrejas sobre a criação do universo e do homem. Esse tipo de pintura praticamente não tinha nada profano. Suas principais características são a de formação, em que eram expressos os sentimentos religiosos e a interpretação dos artistas sobre a realidade, e o coloirsmo, cores chapadas, meiostons, jogos de luz e sombras.

O conjunto arquitetônico, feito com esculturas de baixos-relevos, dá a impressão de formas pesadas que tentassem sem resultado se elevar ao céu. Mesmo com imperfeições na escultura do corpo humano, pois o que lhes interessava era a alma e não o corpo, como crentes, é a arte românica que inicia o estilo gótico.

2.3 O Romantismo

O romantismo torna-se força de expressão de um povo na Europa e expandindo para diferentes países ainda no século XVIII, chegando também ao Brasil.

De acordo com Coutinho:

O romantismo brasileiro se inicia diante de grandes divergências nas idealizações e produções das obras literárias, mas foi possível integrar com unidade em torno de um objetivo, expandir com uma literatura brasileira, com as inovações românticas. Um momento de junção de novas ideais, “o romantismo brasileiro tem muito de sua fusão que realizou do momento pessoal ao momento coletivo”. (2004, p.4)

O individualismo existente entre escritores posteriormente da lugar ao coletivo e culmina com uma estética romântica melhor definida e engajada. Este período que se desenvolve com grande entusiasmo tem como aspectos importantes o literário e o artístico, o político e o social, envolvendo gêneros variados como a poesia lírica, o romano, o drama, o jornalismo, a espontaneidade faziam parte deste grande círculo de transformação, a liberdade de expressão, a liberdade política, a autonomia ganha força em diferentes setores da sociedade, características próprias do romantismo.

A poesia romântica teve influência com a obra do poeta inglês Lord George Gordon Bejron (17788-1824), serviu de modelo para o ultrarromantismo, “geração byroniana”.

Destas influências surgiu a primeira geração romântica no Brasil marcada pela exaltação da natureza, pela volta ao passado histórico, os românticos: Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães e Araújo Porto Alegre.

Já a segunda fase era impregnada de egocentrismo, negativismo boêmio, pessimismo, dúvida, desilusão, fuga da realidade, foram marcados pelo poeta Alvares de Azevedo, Casemiro de Abreu Junqueira Freire e Fagundes Varela. A terceira geração foi caracterizada pela poesia social e literária, reflete as lutas internas da segunda metade de Império de D.Pedro II. O termo condoreirismo é consequência do símbolo de liberdade adotado pelos jovens românticos como: Castro Alves.

Na música, a emoção, o amor e a liberdade de viver são os valores retratados nesta fase. O nacionalismo como o folclore e assuntos populares serve de inspiração para os músicos. O Guarani de Carlos Gomes, sendo a obra musical de maior importância desta época.

No teatro como na música e na literatura os temas do cotidiano, o individualismo, o nacionalismo e a religiosidade também aparecem na dramaturgia brasileira desta época. Em 1838, é encenada a primeira tragédia de Gonçalves de Magalhães; Antônio José, ou o Poeta e a Inquisição, também podemos destacar a peça: O noviço de Martins Pena.

O término do romantismo no Brasil é marcado pelas publicações de Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis e de: O mulato de Aluísio Azevedo, obra que inauguraram o realismo e o naturalismo no Brasil.

2.4 O impressionismo e o neo- impressionismo

O impressionismo surgiu na França, por volta do ano de 1870. Esse movimento propôs na pintura as técnicas e temas tradicionais saindo dos ateliês iluminados artificialmente para resgatar ao ar livre, a natureza, tal como ela se mostrava aos seus olhos, segundo eles, como uma soma de cores fundidas na atmosfera cultura greco-romanas.

Foi considerado um marco da arte moderna porque é o único do caminho rumo à abstração.

Embora mantivesse temas do realismo, não se propõe a fazer denúncia social, retrata paisagens urbanas e suburbanas como o naturalismo.

A primeira exposição pública impressionista foi à exposição do grupo do café Guebois, realizada em 1874, em Paris onde o crítico Loveis Leroy, ao ver a obra de Monet, impressão, sol nascente, começou sarcasticamente a chamar esses artistas de impressionistas.

Na escultura, o impressionismo tentou renovar totalmente sua linguagem. Foram três os conceitos básicos dessa estatuária: a fusão da luz e das sombras, a ambição de obter estátuas visíveis a partir do maior número possível de ângulos e a obra inacabada, como exemplo ideal do

processo criativo do artista.

No entanto, alguns artistas, nesta mesma época, tentam superar as propostas básicas do movimento, desenvolvendo diferentes tendências, agrupadas sobre o nome de neoimpressionismo. Nesta linha estão os franceses Paul Cézanne e Paul Gauguin (1848-1903).

Neste sentido, influenciadas pelos conhecimentos científicos sobre a refração da luz, os neoimpressionistas criam o pontilhismo ou divisionismo. Os tons são divididos em semitons e lançados na tela em pequenos pontos visíveis.

Entretanto, Rousseau teve um dos estilos mais originais da história da arte, pintou cenas misteriosas e fantásticas que se parecem com pinturas surrealistas da década de 1920.

E Lautrec pintava cenas da vida noturna dos cafés e das salas espetáculos de Paris.

2.5 A arte no século XX

O século XX foi marcado por profundas mudanças históricas, que afetaram o comportamento político-social do nosso país. Acentuaram-se as diferenças entre a alta burguesia e o proletariado, dando maior força ao capitalismo.

Mediante a esses acontecimentos, os movimentos e as tendências artísticas, tais como o expressionismo, o fauvismo, o cubismo, o futurismo, o abstracionismo, o dadaísmo e surrealismo expressam de um modo ou de outra a perplexidade do homem contemporâneo.

O expressionismo surge com uma reação ao impressionismo, a preocupação está em expressar as emoções humanas, enquanto no impressionismo, o enfoque resumia-se na busca pela sensação de luz e sombra.

O fauvismo foi um movimento que teve basicamente dois princípios: a simplicidade das formas das figuras e o emprego das cores puras, sem misturas. No cubismo, teve a intenção de representar um mesmo objeto visto de vários ângulos, em um único plano.

O futurismo abrange sua criação sem expressar o real, assinalando a velocidade exposta pelas figuras em movimento no espaço.

No abstracionismo a arte se opõe a figurativa ou objetiva, a principais características da pintura abstrata é a ausência de relação imediata entre suas formas e cores. Uma manifestação artística que despreza completamente a simples cópia das formas naturais.

Já no dadaísmo, o intuito era mais de protestar contra os estragos trazidos da guerra, sendo a negação total da cultura, o dadaísmo defende o absurdo, a incoerência, a desordem e o caos.

O surrealismo, ideia da consequência lógica usando técnicas como colagem, a decalcomania em relação às artes plásticas, utilizavam a produção dos seus jogos de associação livre de sentidos. Buscando assim, mundo do inconsciente e dos sonhos.

2.6 A arte contemporânea

Praticamente podemos destacar nas manifestações artísticas que acontecem atualmente no presente momento.

Entretanto o marco inaugural da arte contemporânea no Brasil é comumente associado ao neoconcretismo que teve sua origem com a publicação do manifesto neoconcreto em março de 1959.

Algumas características deste grupo são a superação da tela como suporte, o rompimento do espaço tradicional da obra de arte e o estabelecimento da interação entre o trabalho artístico e o espectador por mio de uma relação ativa entre ambos.

A arte contemporânea se prolonga até aos dias de atuais, período esse denominado de pós-modernismo, propondo expressões artísticas originais a partir de técnicas inovadoras.

Dessa maneira, a arte contemporânea abriu espaço para a diversidade de estilos, perspectiva, técnicas e abrangência de linguagens artísticas (dança, música, moda, fotografia, pintura, teatro, escultura, literatura entre outros).

2.7 História da arte na educação no Brasil

O ensino de arte no Brasil passou por diversas mudanças em toda sua história até os dias atuais e continuará mudando com o tempo. Essas mudanças ocorreram devido às situações e necessidades vividas em cada época, em todos os anos de história do nosso país, a educação foi se renovando e com isso o ensino de arte também se renovou com o tempo.

Estas mudanças faz parte de um processo político, cultural e social que aos poucos foram tomando forma. Um processo de tanto lento, principalmente ao ensino de arte nas escolas, levando em consideração os períodos da história do país e a história da educação.

A educação no Brasil tem origem dos jesuítas e surgindo com a fundação da “escola de ler e escrever”, designada ao ensino religioso, a escola era destinada principalmente aos filhos da elite.

Em relação ao ensino da arte, os jesuítas designavam maior importância às artes literárias, e a utilização da música, canto coral, teatro e o ensino do latim, dando mais importância a elas do que as artes e ofícios devido à ligação com a catequização.

As atividades manuais eram excluídas na educação dos homens livres, eram voltadas principalmente na educação nas missões indígenas ou ao treinamento dos escravos, com a função designada para o consumo e para a religião. A educação jesuítica tinha a intenção de formar o aluno conforme sua condição social, e principalmente para as necessidades e interesses da igreja, não existindo uma organização de ensino como nos dias atuais.

As artes e ofícios, também foram uma filosofia de ensino dos jesuítas.

Segundo Barbosa:

Classificava, em geral, os saberes em artes liberais, no ensino da pintura, escultura, arquitetura e engenharia. E eram especificamente destinadas aos homens livres, sendo assim diferenciados dos exercícios praticados pelos artesãos. (2009, p.447).

O ensino de arte em academia teve início com a Missão Artística Francesa em 1816, vindo com o importa-

do modelo neoclássico, conduzindo um importante salto em relação ao ensino de arte no Brasil, pois anos depois foi fundada a Academia Imperial de Belas Artes.

Com o tempo as tendências neoclássicas no ensino foram se tornando menos rigorosas, no final do século os pintores nacionais começaram a seguir novas direções, principalmente os artistas que vão a Europa e entram em contato com os movimentos impressionistas e pontilista.

Após a abolição da escravidão em 1888 e a queda da monarquia em 1889, há uma aproximação dos ideais do liberalismo americano e do positivismo francês na política, com isso surgem novas leis da educação e a reforma do ensino republicano em 1890.

O ensino do desenho é incluído no currículo e torna-se obrigatório no ensino primário e secundário.

Neste momento o ensino da arte não tinha uma preocupação com a arte em si e muito menos com o conteúdo da história da arte, a obrigatoriedade do desenho é vista como uma preparação para o trabalho.

Porquanto, Rui Barbosa via o desenho como um instrumento para alcançar o esperado desenvolvimento industrial, pois havia como exemplo o ensino do desenho geométrico da América do Norte, o qual obteve sucesso relacionado aos produtos industriais.

No início do século XX, houve uma grande preocupação com a obrigatoriedade do ensino de artes no ensino primário e secundário, mesmo que o ensino de arte ainda esteja focado no desenho, começavam a surgir novas abordagens referentes ao ensino de arte na escola.

Durante o século XX, acontecem árias mudanças na sociedade, o movimento da Escola Nova o ensino de arte foi voltado para os ideais de alguns teóricos da educação.

Com isso surgem novas abordagens no ensino de arte, como a Pedagogia Nova conhecida também como movimento escolanovismo resultante do manifesto da Escola.

Houve ainda mudanças no currículo em relação ao ensino de arte com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 4024 de 20 de dezembro de 1961.

Segundo Feraz e Fusari:

Dez anos depois veio à lei, LDB nº 5692/71 com ela o ensino das outras linguagens da arte, como as disciplinas de música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, são excluídas e o ensino de arte passa a ser nomeado como educação artística. (2009, p.50)

E com essa mudança de contexto educacional, a problemática estava em relação aos professores precisavam se preparar e exercer o ensino de qualidade e dominar as linguagens artísticas exigidas no ensino de arte.

Neste sentido, a educação passou por várias mudanças, novas teorias surgiram como o tecnicismo, libertária e proposta triangular.

Na tendência tecnicista é o sistema técnico de organização da aula e do curso, de forma que o aluno e o professor ocupam uma posição secundária e

em primeiro lugar estão às necessidades do mercado de trabalho, não prepara para a vida e sim para a produtividade.

A tendência libertária tem como objetivo garantir a participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo, buscando estimular a autonomia dos alunos e solidariedade.

A proposta triangular surge da necessidade de uma prática de ensino pósmoderno de arte e da procura de uma alternativa para a prática de livre expressão do ensino moderno de arte que já não corresponde a inúmeras tendências. Essa proposta procura englobar vários pontos de ensino/aprendizagem ao mesmo tempo, entre os principais estão: leitura de imagem, objeto ou campo de sentido da arte (analise, interpretação e julgamento), (contextualização e prática artística o fazer).

Portanto, esse estudo proporcionou a compreensão dos principais aspectos do contexto histórico do ensino de arte e fundamentos do ensino da história da arte focando na proposta triangular, pois é uma abordagem muito utilizada hoje nos documentos referenciais para o ensino de arte e no que diz respeito ao ensino da história da arte.

A partir disso, foi possível entender e analisar o processo de mudanças no contexto educacional em todas as suas instâncias no que se refere ao conteúdo de arte, sendo importante para chegar ao ensino de arte na contemporaneidade.

2.8 – Saber e fazer em artes

Segundo o PCN as aulas de arte devem contemplar atividades de quatro linguagens: dança, artes visuais, teatro e música.

As diferentes manifestações culturais (das mais clássicas as mais vanguardistas) merecem ser analisadas como resultado de um conjunto de valores e um maneiro dos seres humanos interage com o mundo em que vivem (ou viveram).

Durante a produção, a oportunidade propiciada está relacionada a conhecer e escolher diferentes cores, formas, gestos, movimentos corporais e sons. Sendo esse o momento de mostrar suas escolhas, mudar de ideia e decidir seu próprio percurso. Nas atividades de apreciação, ao ampliar a variedade de produções que conhece a analisa o aluno estabelece ligações com o próprio conhecimento que constrói. Esta etapa é importante proporcionar atividades como visitas em instituições culturais, teatro e espaços para shows e diversas apresentações artísticas.

A fase de reflexão é uma espécie de complemento da apreciação. A diferença é sútil, ela tem lugar quando o aluno analisa o que viu e ouviu. Nesse momento a importância de discussões em grupo, leitura, resenhas, registros também favorecem as expressões das ideias.

2.9 Dança

A dança na escola não é a arte do espetáculo para formar bailarinos, é sim, educação por meio de arte. A dança tem suma importância para alcançar os objetivos da educação, um deles sendo o desenvolvimento dos aspectos afetivos e social, portanto esta prática propicia ao auno

grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar e pensar.

A fundamentação da dança como prática pedagógica implicará em um trabalho de qualidade e facilitará o processo de ensino e aprendizagem, porém sem um planejamento, resultara em um trabalho sem compromisso que prioriza a execução de movimento corretos e perfeitos, gerando assim a competividade entre os alunos.

É importante ensinar a dança desde a educação infantil, pois propicia o desenvolvimento corporal, afetivo e cognitivo. A dança é tão importante para a criança quanto falar cantar, brincar e inclui uma riqueza de movimentos, envolvendo corpo, espírito, mente e emoções que enriquecem a aprendizagem.

A dança deve ser trazida para a educação como algo espontâneo, que motive a aprendizagem e criatividade, dançar é algo alegre e não repetitivo com coreografia, objetivos apenas para datas comemorativas, danças é arte de se expressar, deve ser trabalhada como recurso de aprendizagem e não como mecanismo de apresentação.

No entanto, um trabalho consistente com a dança está em conhecer sua história, sua diversidade cultural, expressões por gestos e que desenvolva todo corpo.

Segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Que incluem pela primeira vez na história do País dança em seu rol de disciplinas, os principais objetivos da dança seriam valorizar diversas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre o corpo dança e sociedade e buscar informações sobre a dança em livros e revistas ou em conversas com profissionais. (1997, p. 97).

Contudo, a dança na educação deve ser planejada, um trabalho pedagógico com objetivos, metas que faça das atividades educacionais, não apenas como mera recreação mais sim com desenvolvimento desses instrumenta tão importante na vida das crianças e jovens.

A dança é essencial desde a educação infantil, pois esses estímulos como desenvolve os cincos sentidos: tátil: sentir os movimentos e seus benefícios para o corpo; visual: ver os movimentos e transformá-los em atos; auditivo: ouvir a música e dominar o seu ritmo; afetivo: emoções e sentimentos transpostos na coreografia e cognitivo: raciocínio, ritmo, coordenação e motor-esquema corporal, coordenação motora associada ao equilíbrio e flexibilidade.

A dança na educação favorece a expressão e consciência corporal promovendo o respeito e a valorização das possibilidades de descoberta de cada pessoa sobre si mesma, ao contato com o outro e com o grupo, além disso, a dança propicia ao indivíduo, ritmo musical, noções de espaço temporal e dramatizações. Uma das abordagens que possibilita novas metodologias de trabalho com a dança é a dança criativa, sendo este, um conceito que visa à interação professor/aluno, onde criam junta sua própria forma expressiva e a comunica com o mundo da dança.

O professor deve ser além de educador, um intermediário do processo dança/arte, no qual o prazer pelo movimento e pela interação do corpo e da mente, numa tentativa de fazer de um aluno, um interprete de movimento.

No que tange Ostrower:

O potencial criador não é outra coisa senão uma disponibilidade interior, a plena entrega de si e a presença total naquilo que se faz. A criatividade e sua realização correspondem a um caminho de desenvolvimento da personalidade. A pessoa poderá crescer ao longo de sua vida, crescer para níveis sempre mais elevados. (1995, p.17).

2.10 Artes Visuais

O ensino da arte visual abrange qualquer forma de representação visual, ou seja, cor e forma. Outras formas visuais dramáticas costumam ser incluídas em outras categorias, como teatro, música ou ópera, apesar de não existir fronteiras rígidas. Como disciplina do conhecimento humano.

O olhar do aluno pelos trabalhos práticos realizados em sala de aula é atentamente observado. É importante saber do aluno que transformações artísticas acontecem quando trabalham a releitura de obra, que contexto cultural influência suas escolhas, e em que momento da história a obra foi criada.

Segundo a LDB 9394/96, no seu artigo 26, parágrafo 2º, pressupõe que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Salienta Ferraz e Fusari:

Quando dizem que é indispensável que o plano de estudos em artes visuais tenha noções a respeito da arte produzida e em produção pela humanidade, incluindo artistas, obras espectadores, comunicação dos mesmos e a própria autoria artística e estética de cada aluno para relação a formas visuais, sonoras, verbais, corporais, cênicas e audiovisuais. (1999, p.20)

É indispensável interagir com o material, instrumentos e procedimentos variados, onde o aluno tem a capacidade para relacionar artistas, obras, estilos, movimentos estéticos, características formais e temáticas, situando os cronologicamente por eles demonstrados nas aulas: observando, analisando, representando graficamente objetos, compreendendo as relações espaciais e de proporcionalidade com o uso e compreensão dos elementos da linguagem visual, despertando a criatividade e organização do espaço proposto.

As técnicas aplicadas na sala de aula devem ser dinâmicas e respeitando a individualidade de cada indivíduo. Sendo a pintura, dobradura, desenho, criação de produção de texto, confecção dos jogos didáticos referentes ao conteúdo, criação de fantoches para fazerem suas dramatizações, produção e criação de histórias em quadrinho, modelagem, criação de slide, confecção de maquetes, criação de jornal escolar contendo notícia sobre a arte.

Na educação infantil cria não somente uma conscientização, mais uma valorização das crianças, para formar não

só um ser humano melhor, mais também fazer com que ele tenha uma visão de mundo diferenciado, a fim de valorizar sua existência e colocar ao seu alcance os mais diversos tipos de materiais para manipulação.

Tais estímulos produzem no ser humano o desenvolvimento da percepção e da imaginação, o que contribui na aprendizagem e na compreensão de outras áreas do conhecimento humano, com um papel fundamental que envolve aspectos cognitivos, sensíveis e culturais.

Deve-se incitar a imaginação das crianças para que façam mudanças significativas em nossa sociedade, porque uma criança sem imaginação é um futuro adulto de limitada capacidade de atuação.

Cabe ao professor analisar e estabelecer diferentes atividades, porque com o passar do tempo à criança se interessa por diferentes áreas. Por fim, a preocupação e a atenção voltada ao aluno despertarão o interesse do individuo e as artes continuarão como componente curricular.

No ensino fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a arte voltada para o ensino fundamental contribui com o

ensinamento de outras áreas específicas.

Fomenta 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 a 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. (1997, p.15)

O processo de criação da arte visual relaciona-se com a organização do mundo e da necessidade do aluno enfrentar desafios de acordo com as etapas de seu desenvolvimento, fato indispensável para a formação do indivíduo enquanto cidadão e fomentar da democracia.

A defesa do ensino de artes visuais no ensino fundamental já reuniu inúmeros argumentos, quase todos os processos que compreendem a atividade artística (conceber, ler, fazer, criar, perceber, interpretar seus produtos); (obras, manifestações, ações e reflexões).

Nesse sentido, entende-se que a arte envolve um trabalho direcionado ao conhecimento das tendências individuais do ser humano, permitindo que o mesmo amadureça seus valores, melhore sua inteligência e promova a construção da personalidade.

Assim, afirma-se que no ensino fundamental poderá ser disseminada através de diferentes modalidades, sendo possível produzir trabalhos que deverão valorizar a história e a cultura da sociedade.

2.11 Teatro

O teatro tem um papel fundamental na educação, podendo colaborar para que a criança tenha oportunidade de atuar efetivamente no mundo, opinando, criticando e sugerindo e também per-

mite ajudar o aluno a desenvolver alguns aspectos: criatividade, coordenação, memorização e vocabulário.

A escola que insere o teatro em suas atividades faz com que seus alunos construam um crescimento cultural que vai além da sala de aula, por meio do discurso espontâneo da linguagem teatral, motivando e despertando uma aprendizagem prazerosa, construindo o desejo de aprender.

O teatro, quando devidamente estruturado e acompanhado, ajuda o professor a perceber traços da personalidade do aluno, do seu comportamento individual e em grupo, traços do seu desenvolvimento, permitindo um melhor direcionamento para a aplicação do seu trabalho pedagógico.

No entanto é de enorme importância que o professor de teatro tenha formação não só pedagógica mais também artística, pois um mau direcionamento poderá levar a problemas futuros irreversíveis no desenvolvimento da criança. Para que o docente apresente aos educandos um conhecimento real e reflexivo, é essencial que seja levado em conta todo o contexto sociocultural e econômico, partindo das experiências do mesmo.

O teatro direcionado as crianças deve estar obrigatoriamente relacionado com diversas áreas como a psicologia e a música, e não somente relacionado à disciplina de artes.

É importante ainda utilizar o teatro por meio de recursos pedagógicos, pois apenas apresenta-lo de qualquer forma as crianças, sem que ocorra o planejamento, os resultados finais podem se tornar ineficazes, não atingindo o que pretende desenvolver.

O teatro na escola colabora para que as crianças possam s relacionar melhor com os colegas e o meio que vive, construam seu conhecimento brincando e descobrindo seus espaços, se tornem mais participativos e responsáveis nas atividades em sala, projetos e dinâmicas.

Existem várias formas de teatro, porém os mais conhecidos são: onde o próprio homem atua, utilizando tanto máscaras ou fantoches, como também sua imagem.

As modalidades de teatro aplicadas na escola focam uma proposta de ensino diferente da forma tradicional.

O teatro infantil é uma apresentação cênica feita para as crianças onde os atores utilizam muita criatividade, imaginação, fantasia e emoção. Os temas mais utilizados são os contos de fadas, fábulas e emoção. Porque é isso que alegra mais as crianças, cria à imaginação e criatividade as crianças.

Os outros temas abordados no teatro infantil, principalmente no teatro destinado as escolas, são os temas transversais.

Também é utilizado o teatro de bonecos, sua origem desde a antiguidade. As crianças devem manipular os bonecos a vontade de criar uma fala, um diálogo para aquele boneco, aliando o movimento dele com a palavra.

O teatro de máscaras é aquele desenhado no próprio rosto com tintas especiais, maquiagens e pinturas. Este tipo é muito utilizado pelos índios e pelos

africanos nos seus rituais religiosos de guerra e festas.

Para a confecção, podem-se usar sacos de papel, cartolinas, tecidos, tintas, pratos de papelão, jornal, material de sucata.

O teatro de máscaras promove à recreação, o jogo, a socialização, melhoria na fala da criança, desinibição dos alunos mais tímidos.

As crianças representando com o rosto oculto, se permitem viver o enredo dos próprios personagens e o cotidiano social a que pertence.

O grupo de teatro, outra modalidade, se estimula que ser formem grupos de teatro constituídos por crianças e jovens.

Por meio do teatro as crianças podem estar quase sem se aperceberem, a focar e imediatamente a solucionar, problemas locais, por exemplo, tais como a discriminação racial, o ambiente, as tradições locais, o mau rendimento escolar entre outros.

2.12 Música

A música como elemento de aprendizagem no meio escolar, possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do indivíduo no ambiente social, se for usada de uma forma planejada.

A música é um dos principais meios de persuasão existente na sociedade, pois por meio dela é possível transmitir não somente palavras, mais também sentimentos, ideias que podem ganhar grandes repercussões didáticas se bem direcionados.

No caso da música, essa possibilita o desenvolvimento intelectual e a interação do individuo no ambiente social se for usada de uma forma planejada.

O convívio com a música no ambiente escolar provoca significativa melhoria no humor, desse modo produzirá um ambiente com indivíduos mais alegres que tendem a serem mais motivados a participar das atividades escolares.

Segundo Teca Britto (2003p. 17), a música é uma linguagem universal. Tudo o que ouvirmos percebe sob a forma de movimentos vibratórios.

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta. De fato, a música é um elemento sempre presente na cultura humana.

Sendo imprescindível na formação da criança para que ela, ao se tornar adulta, atinja a capacidade de pensar por conta própria sua criatividade de maneira crítica e livre, a música é também a dança são fundamentais na formação do corpo, da alma e do caráter das crianças e dos adolescentes.

Aborda Scagnolato :

A música não substitui o restante da educação, ela tem como função atingir o ser humano em sua totalidade. A educação tem como meta desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que é capaz. Porém, sem a utilização da música não é possível atingir a esta meta, pois nenhuma outra atividade consegue levar o indivíduo

a agir. A música atinge a motricidade e a sensorialidade por meio do ritmo e do som, e por meio da melodia, atinge a afetividade. (2006, p.24)

Neste sentido a música é como um complemento na educação, pois o aprendizado leva a criança a pensar, já a música a leva movimentar-se.

A música e a educação é uma parceria que juntas colocam a criança em fases de desenvolvimento mais abrangente. Ela passa a entender os conhecimentos que recebe e como utilizá-lo.

3. A Pesquisa

A pesquisa realizada teve embasamento bibliográfico, leituras realizadas com o objetivo de buscar referências à história da arte, sua contribuição na educação e sua atual didática e prática nas escolas.

Tendo como fonte teórica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (LDB); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Curricular Nacional (BNCC) e os teóricos abordados: Lúcio Agra, Barbosa, Antônio Coutinho, Flavio D'Aquino, Fayga, Ferraz e Fusari, Álvaro Linz e Scagnolatto.

Evidenciou por meio desse estudo que a arte pode ser definida como o conjunto de conhecimento que se refere às atividades desenvolvidas pelo homem com propósito estético, desde os primórdios de sua existência.

A composição desta história não está completa, mais sim, caminha de acordo com as mudanças da humanidade, sendo esses os avanços das civilizações. Todo conhecimento atualmente que se possuem reúne esforços de historiedade, antropólogos, arqueólogos, artistas, filósofos, linguistas e outros estudiosos que se empenham na busca e no registro das manifestações artísticas.

A arte se revela da expressividade, das ideias, dos sentimentos e do cotidiano do povo. É acima de tudo uma forma de manifestação da criatividade do homem e para uma melhor compreensão é dividida em períodos históricos como foi detalhado no decorrer da pesquisa.

Entretanto, ela arte tratar da criatividade passou por vários processos na educação. Acreditava-se que apenas com a mera cópia, reprodução se transmitia a arte. No entanto, a arte eleva um contexto mais significativo, pois cada um tem a arte dentro de si, sua maneira de expressar é única e não deve ser tratada como mera reprodução. Arte é vida, sentimentos, expressões, manifestações política, histórica e cultural.

Atualmente a educação aborda a disciplina de arte com modalidades, que vai além da reprodutividade, busca assim por meio da dança, das artes visuais, música e do teatro inserir a criança e o jovem em um ambiente repleto de oportunidade, desenvolver suas habilidades, aprender e ensinar, socializar conhecimento, interagir e refletir sobre as culturas e a valorização do outro.

4. CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou trabalhar a história da arte desde a pré-história até os dias atuais, a visão e definição da arte em

cada época e sua valorização, sendo desde a apreciação de produções artísticas, música, dança, teatro, literatura, fotografia e cinema, propiciando benefícios à diversidade da cultura.

Entretanto, proporcionar o ensino de artes na educação irá desenvolver nos alunos a sensibilidade, sentimentos crítico, reflexivo, autoestima, socialização e ampliará as oportunidades do conhecimento.

No estudo apresentado mostra-se que a arte deve ser proporcionada desde a educação infantil de maneira prazerosa e mostrar sua importância nas séries iniciais, pois muitas vezes não é uma disciplina considerada importante. Ao longo da pesquisa foram destacadas as modalidades das linguagens apresentadas na educação, segundo os PCNs, sendo essas: dança artes visuais, teatro e música, incluindo nestas linguagens a literatura, cinema, fotografia e moda.

Foram relatados que no ensino de arte é importante a valorização da cultura dos alunos inseridos naquela unidade escolar, incluir a arte em sua realidade, proporcionando a interação, apropriação e reflexão da exploração da arte.

Considera-se com o presente estudo que a arte sempre será um processo de construção histórica com a época vivida, o fator histórico é de grande relevância a arte.

Entretanto, é importante dar continuidade do estudo com novas pesquisas, observações e teóricos, em relação a esse tema atual, pois a arte faz parte de processo histórico e nesse momento a evidências de mudanças relacionadas ao ensino de arte no ensino médio, sendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprova o documento que permite mais flexibilidade as escolas na distribuição dos conteúdos de maior parte das disciplinas de conhecimento em português e matemática e as outras disciplinas podem ser tratadas um ano ou dois anos, dependendo da organização do currículo.

Isso nos mostra um novo rumo ao ensino de arte para os próximos anos, contudo a arte poderá seguir um caminho de pouca relevância e valorização na educação e um novo processo histórico.

REFERÊNCIAS

AGRA, Lucio. História da arte do século XX: ideias e movimento. 2. Ed.rev. e atual. São Paulo: Anhembi Morumbi; 2006.

ARTE Contemporânea. In: Enciclopédia Itaú e cultura brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.

BARBOSA, R. de C.R . Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais. Campinas-SP, 2009. Dissertação Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da educação nº9394. República Federativa do Brasil, 20 de dezembro de 1996.

COUTINHO, Antônio. O romantismo no Brasil: era romântica. São Paulo: Global, 2004.

D'AQUINO, Flavio. Artes Plásticas I: Biblioteca educação é cultura. Rio de Janeiro. Bloch: Fename, 1980.

FAYGA, Ostrower. Criatividade e processo de criação. Petrópolis. Editoras

Vozes, 1995.

FERRAZ, Maria Heloisa e Fusari, Maria F. de R. Metodologia do ensino da arte. 2ª edição. São Paulo: Cortez 1999.

LINS, Álvaro (1 de janeiro de 1950). História da Literatura Brasileira: Prosa de ficção de 1870 a 1920, por Miguel Pereira.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular- BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN). Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (1997).

SCAGNOLATTO L.A de S. A importância da música no desenvolvimento infantil. Webartigos. 2006.

DILEMA ENTRE OS MODELOS BÁSICOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONSEQUENCIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

SONIA PEREIRA DA CRUZ

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão do dilema entre os modelos básicos de formação de professores e suas consequências para a Educação Especial no contexto brasileiro, por meio da compreensão de forma crítica, dos caminhos possíveis para superar este dilema.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Professor. Ensino. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão é o entendimento do dilema entre os modelos básicos de formação de professores e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro, por meio da compreensão de forma crítica, dos caminhos possíveis para superar este dilema.

Assim, escolhi esta linha de pesquisa após a leitura de alguns textos, pois pude verificar os problemas presentes no cotidiano escolar, entre eles as dificuldades encontradas em lidar com a questão da inclusão, consequente, entre outros fatores, da formação docente.

Deste modo, após a produção deste trabalho, acredito que para alcançarmos uma educação de qualidade, que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura, classe social e respeitando a diversidade é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.

Assim sendo, este relatório é composto desta introdução, seguida do capítulo I – Dilema entre os modelos básicos de formação de professores, 1 O Dilema, 1.1 Função da Educação, da Escola e do Professor, 1.1.1 Produção, Reprodução e Transmissão do Conhecimento; capítulo II – A Educação Especial neste contexto, 2 A Educação Especial.

O primeiro capítulo, baseado,

principalmente, na obra de Demerval Saviani, aborda o dilema existente na formação de professores, a função da educação, da escola e do professor e a questão da produção, reprodução e transmissão do conhecimento.

O segundo capítulo, ao que se refere a legislação que trata da educação especial, traz alguns pontos principais, alguns questionamentos e o contexto da educação especial.

1. O Dilema

Por meio das observações realizadas, desde minha formação inicial, foi possível verificar os problemas presentes no cotidiano escolar, entre eles o fracasso escolar, consequente, entre outras questões, da formação docente.

Saviani (2009), em seu artigo "Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro", trata das questões relacionadas à formação de professores.

O autor inicia o artigo fazendo uma breve descrição do surgimento da necessidade da formação de professores e pontua que:

No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. (...) (Saviani, 2009, p. 143)

Saviani descreve, nos aspectos históricos, seis períodos pelos quais a história da formação de professores percorre, sendo eles: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela Habilitação

Específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), levantando as mudanças e permanências em cada período e conclui que ambas:

[...] não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (2009, p.148)

Nos aspectos teóricos, o autor traz os modelos básicos de formação docente. Ao pontuar estes modelos (modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático), destaca as possibilidades e riscos da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em nível superior e o dilema, resultado da "dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo." (Saviani, 2009, p.151), que permeia esta formação. Para superar o dilema, o autor sugere a recuperação da indissociabilidade entre estes dois aspectos.

Para Saviani, um caminho prático e objetivo, para recuperar essa indissociabilidade é tomar como ponto de partida os livros, a partir da análise destes, tanto nos cursos de Pedagogia como nos cursos de Licenciatura, viabilizando com isso o pro-

cesso de transmissão-assimilação, presentes na relação professor-aluno, pois

> [...] o livro se transforma, ainda que de modo "empírico", isto é, sem consciência plena desse fato, no "grande pedagogo" de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões. (Saviani, 2009, p. 152)

Além dessas ideias, Saviani faz observações sobre a formação de professores para atuar na educação especial, apontando que a legislação norteadora dos cursos de pedagogia, trata a educação especial de forma secundária. Sendo assim,

> [...] será necessário instituir um espaço especifico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantará as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (Saviani, 2009, p.153)

O autor finaliza o artigo, chamando a atenção para as condições de trabalho que envolve questões salariais e de jornada de trabalho, fatores que desestimulam a atuação na área docente e ressalta a importância da educação como eixo de desenvolvimento nacional, pôr dar condições de atacar todos os problemas que permeiam o progresso de um país, lançando com isso, um desafio, principalmente aos políticos.

Em suma, é possível concluir que os problemas presentes na formação docente são de cunho histórico e estão atrelados a uma formação segmentada, devido a separação de aspectos fundamentais na prática docente: o que ensinar (conteúdo) e como ensinar (forma).

Assim, para alcançarmos uma educação de qualidade que forme indivíduos conscientes, competentes e criativos, independente de raça, etnia, cultura e classe social, é preciso uma prática docente que articule compromisso político e competência técnica e que haja clareza sobre os modelos que devem estar presentes na formação de professores recuperando, com isso, a função da escola.

1.1 - Função da Educação, da Escola e do Professor.

Segundo Saviani (2009) a educação deve ser vista como eixo do desenvolvimento nacional. Desta forma, cabe à escola a função de formar cidadãos conscientes, críticos e tecnicamente competentes para que sejam autônomos em suas decisões. Com isso, segundo o autor, estaria criado "o tão desejado círculo virtuoso do desenvolvimento" (Saviani, 2009, p.154). Em consequência, estaríamos atacando de frente outros problemas como o desemprego e a pobreza.

Para muitos professores a escola não possui uma função social, desta forma acredita que seu papel resume-se em cumprir as exigências estabelecidas pelas Secretarias e Diretorias de ensino.

Tendo em vista que a função da escola vai além dessas exigências (preencher diário de aula, realizar sondagem, entre outras) e que estas possuem um fim pedagógico, é possível concluir que

muitos professores possuem uma visão equivocada de seu papel como docente, deixando levar-se pelo discurso ideológico que permeia as escolas com a ideia de que não é possível formar efetivamente os alunos devido a burocracia presente no espaço escolar.

Desta forma, cabe aos professores superarem essa representação inibidora, encontrando remediações para que possam cumprir tanto seu papel que é ensinar quanto as determinações estabelecidas pelos governantes, que fazem parte do cotidiano escolar e que devem ser vistas e utilizadas como instrumentos para uma boa prática docente.

Vale lembrar que é de suma importância que o esforço dos professores esteja associado, assim como pontua Saviani, às políticas públicas que valorizem a carreira docente. Assim o autor chama a atenção para o fato de que:

> [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. (Saviani, 2009, p.153)

Isso fará com que os professores trabalhem motivados, estimulados e em tempo integral em uma única escola.

Assim, estaremos rumo a uma educação de qualidade para todos, por meio de uma prática docente eficiente, estando articulado compromisso político e competência técnica.

1.1.1 - Produção, Reprodução e Transmissão do Conhecimento.

Segundo Saviani (2009), a produção do conhecimento na escola, ou seja, a produção do saber escolar deve acontecer por meio da transposição didática. Um dos caminhos apontados pelo autor é a inclusão do estudo do livro didático nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, pois ele, mesmo que de forma "empírica", seleciona e hierarquiza os conteúdos, unindo assim forma e conteúdo.

Desta forma, segundo Saviani, para que a transmissão do conhecimento na escola aconteça de forma efetiva, é preciso superar o dilema existente na formação de professores, que consiste na dissociação entre o modelo dos conteúdos culturaiscognitivos (conteúdo) e o modelo pedagógico-didático (forma), aspectos fundamentais na prática docente.

Uma das formas apontadas pelo autor para a superação desses problemas é a utilização do livro, como instrumento de ensino, pois, mesmo que de forma "empírica", o livro seleciona e hierarquiza os conteúdos. Assim é preciso entendê-lo criticamente, para que ele se torne um aliado no processo de ensino-aprendizado, tornando os conteúdos assimiláveis ao aluno.

Vale ressaltar que o livro didático não deve ser o único material didático utilizado na escola, pois isso limitaria o trabalho do professor. Portanto, o professor deve ter claro que possui autonomia e liberdade para utilizar outros instrumentos didáticos, que auxiliem sua prática, tornando os conteúdos significativos para os alunos.

A transmissão efetiva do conheci-

mento na escola, desta forma, está atrelada a uma boa formação profissional dos professores que segundo Saviani (2009, p.150):

(...) implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Em suma, para que o professor tenha uma prática docente competente é preciso, segundo o autor, um preparo consistente em uma sólida cultura pedagógica, ou seja, é preciso que tanto nos cursos de Pedagogia quanto nos cursos de Licenciatura estejam presentes o ensino dos conteúdos de conhecimento e os procedimentos didáticos pedagógicos, isto é, o que ensinar e como ensinar, ou ainda, conteúdo e forma.

Por este caminho, estaremos recuperando a função da escola que é de ensinar e teremos professores altamente qualificados, para atuarem em nossas escolas possibilitando a transmissão do conhecimento acumulado historicamente de forma consistente, rompendo com as situações de fracasso escolar e garantindo a humanização dos alunos.

2. A Educação Especial neste contexto

A Educação Especial é citada em muitas legislações, norteando o professor de uma forma geral e apontando o papel do estado, sociedade e família neste contexto educacional. Abaixo destaco alguns destes textos:

- Constituição Federal/88, arts. 205, 206 e 208:

Assegura o direito de todos à educação (art. 205), tendo como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206) e garantindo acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208).

- LDB 9.394/96, cap. IV - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Institui o processo de avaliação das instituições de educação superior, assim como do rendimento escolar dos alunos do ensino básico e superior.

- Aviso Circular nº 277/96:

Apresenta sugestões voltadas para o processo seletivo para ingresso, recomendando que a instituição possibilite a flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a permitir a permanência, com sucesso, de estudantes com deficiência nos cursos.

- Decreto nº 3.956/01:

Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

- Lei nº 10.436/02:

Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.

- Portaria nº 2.678/02:

Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema

Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

- Portaria nº 3.284/03:

Substituiu a Portaria nº 1.679/1999, sendo ainda mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que devem ser construídas nas IES para instruir o processo de avaliação das mesmas.

- ABNT NBR 9.050/04:

Dispõe sobre a acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.

- Decreto nº 5.296/04:

Regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu artigo 24 determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos e privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

- Decreto nº 5.626/05:

Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e, optativamente, nos demais cursos de educação superior.

- Programa Acessibilidade ao Ensino Superior. Incluir/2005:

Determina a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006):

Assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Define pessoas com deficiência como aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

- Plano de Desenvolvimento da Educação/2007:

O Governo Federal, por meio do MEC, lançou em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de melhorar substancialmente a educação oferecida pelas escolas e IES brasileiras. Reafirmado pela Agenda Social, o Plano propõe ações nos seguintes eixos, entre outros: formação de professores para a educação especial, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008):

Define a Educação Especial como

modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- Decreto nº 6.949/09:

Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

- Decreto nº 7.234/10:

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. O Programa tem como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal e, em seu Art. 2º, expressa os seguintes objetivos:

"democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação". Ainda, no art. 3o § 1º consta que as ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas, entre elas: "acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação".

- Conferências Nacionais de Educação – CONEB/2008 e CONAE/2010:

Referendaram a implementação de uma política de educação inclusiva, o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, a formação de profissionais da educação para a inclusão, o fortalecimento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a implantação de salas de recursos multifuncionais, garantindo a transformação dos sistemas.

- Decreto nº 7.611/11:

Dispõe sobre o AEE, que prevê, no art. 5º § 2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 8/2012:

Recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos.

O Documento define como "princípios da educação em direitos": a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.

Mas será que o que se pretende deste muito tempo é o que verificamos na realidade das salas de aulas com alu-

nos com necessidades especiais? Como a escola lida com a inclusão? Como incluir as crianças com diferentes necessidades nas classes comuns?

A escola precisa não só promover o acesso, mas também criar mecanismos onde haja a adaptação e interação do individuo ao ambiente, adaptando o cenário escolar. É necessário também mudança de postura e atitudes, ou seja, conscientização das pessoas que atuam no espaço escolar por meio da discussão entre teoria e prática, pois, investimento na formação docente em nível superior por si só não resolverá a complexidade dos problemas educacionais brasileiros historicamente reproduzidos, como, por exemplo, o analfabetismo. É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola (MENDES, 2002).

2.1- A Educação Especial

A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar os pressupostos e a prática pedagógica social da educação inclusiva.

De acordo com a ONU, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. No caso de um aluno com deficiência, as barreiras que podem impedir sua escolarização e participação plena localizam-se no espaço escolar.

O objetivo na educação inclusiva, desta forma, deve ser o de remover barreiras, buscando todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar o que está na lei, tornando as ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedidas na escola.

Além disso, a falta ou a pouca discussão sobre a Educação Especial nos cursos de pedagogia e licenciatura, faz com que o professor se torne também uma barreira no desenvolvimento deste aluno. Sendo assim, é possível afirmar que:

(...) o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.(Platsch, 2009)

Diante da nossa diversidade cultural o professor deve estar apto para atender as necessidades dos alunos, que são tão únicos em seus anseios, desejos e expectativas. O alcance desta aptidão perpassa pela valorização do professor, não apenas a nível de questões salariais, mas também, maior participação deste nas decisões que de forma direta influencia sua rotina de trabalho. Além disso é necessário uma formação inicial e conti-

nuada consistente que de fato prepare o professor para o trabalho na educação inclusiva, possibilitando desta forma uma efetiva aprendizagem do aluno, respeitando seus limites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura dos textos "Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro" de Dermeval Saviani, no decorrer do curso de Pós Graduação, entre outros, escolhi discutir a questão da formação de professores no Brasil, no contexto da educação inclusiva. Assim, este trabalho tem como objetivo o entendimento do dilema entre os modelos básicos de formação de professores e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação inclusiva, por meio da compreensão, de forma crítica, dos caminhos possíveis para superar este dilema.

Ao fim desta pesquisa foi possível concluir que a formação de professores segmentada, ou seja, a dissociação entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático, deixa consequências na prática dos professores em especial na educação inclusiva, pois cada vez mais os docentes não têm claro o seu papel enquanto professor. Assim, deixam-se levar pelo discurso competente, isto é lacunar, e passam a ser um instrumento da ideologia, auxiliando, desta forma, na produção do fracasso escolar.

Com isso, uma das possibilidades de continuar esta pesquisa é buscar outros caminhos que, juntamente com a introdução do estudo do livro didático nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, a valorização dos profissionais da carreira docente e a formação continuada, possam auxiliar na superação dos dilemas que permeiam a formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001b.

Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MEC, SEESP. Educar na diversidade: material de formação docente. 2ª ed. Brasília 2005. P.59-65.

Pletsch, Marcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar; Curitiba, n. 33, p. 143156, 2009. Editora UFPR.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, abril 2009

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUELI DAS GRAÇAS TRIUNFO SOUZA

RESUMO

O artigo busca refletir sobre as políticas de inclusão, levando em conta toda a problemática que seria inserir as políticas de inclusão no ensino brasileiro. Sabemos como é difícil todo o trabalho dos professores na escola pública no Brasil. Pensando nesse ponto de vista, busquei discutir nesse artigo toda essa problemática do ensino público na atualidade. O ser humano busca um constante aprimoramento de seus conhecimentos, e pensando nesse estudo sobre a inclusão, busquei destacar pontos importantes nessa constante batalha que é travada a cada dia no ensino brasileiro. Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças.

Palavras-chave: Inclusão; Exclusão ; Direitos ;Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto Instituição de construção do conhecimento tem sido confrontada com o desafio de tornar-se "inclusiva". Implícita está, portanto, a constatação de que ela ainda tem uma prática que exclui, aparta e discrimina.

Falar em inclusão nos remete às discussões sobre o direito à igualdade e o direito à diferença. As sociedades são, por mais homogêneas que tentem aparentar, multiculturais em sua essência. Não há país ou grupo social no qual todos os indivíduos sejam ou hajam da mesma forma, ou que professem a mesma fé, ou tenham as mesmas aspirações. Tanto nas suas ações cotidianas em busca da sobrevivência, como nas interpretações simbólicas da existência, os seres humanos são absolutamente únicos. Um grupo se constrói por uma necessidade histórica de estar junto aos outros.

O humano é gregário por natureza, o "ser social" tão aclamado. Mas o fato de estar inserido numa sociedade não significa abrir mão da individualidade. Ao contrário, só há sentido em estar num grupo na medida em que se preserva o espaço único de cada um de seus componentes. A necessidade de liberdade também é da natureza do humano. Ser livre para se apresentar em suas características mais particulares, em seu modo próprio de ver e pensar o mundo, com suas totalidades e limitações, dono e senhor de suas idiossincrasias.

Incluir, portanto, não significa homogeneizar, mas, ao contrário, dar espaço para a expressão das diferenças. Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.

Este é o princípio sob o qual a escola deve guiar-se. Esta é a direção a ser apontada, buscada e desejada. Não se trata de uma questão secundária: todo o mais será uma consequência de como o sistema educacional lida com esta ideia. A água só moverá o moinho se o canal que a transporta estiver na direção correta.

Mas, metáforas à parte, o grande desafio está em como implementar este

princípio, pois não há grandes divergências quanto ao desejo de que o fazer pedagógico seja inclusivo. Pode até parecer um tanto óbvio, como se educação e inclusão fossem partes naturais de um único conjunto indissolúvel.

Basta, porém, um olhar mais atento para o dia-a-dia das instituições educacionais e o óbvio encontra suas fissuras e brechas. A contradição e a discórdia se instalam. Surgem as limitações. Parece que as ideias são quase impossíveis de-converterem-se em realidade. E o que parecia certeza, transforma-se em dúvida: será mesmo possível?

ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS DA INCLUSÃO

A escola reflete a sociedade e, tanto os professores como os alunos, trazem para dentro dela todas as suas contradições. Nosso modelo econômico capitalista é, por natureza, excludente e concentrador. A disputa pelo máximo lucro é a força principal que o move. E no Brasil, devido às suas características históricas peculiares, esta disputa assume uma dimensão quase grotesca: uma minoria abocanha a maior parte da renda e da propriedade, enquanto a grande maioria da população tem que sobreviver com uma renda salarial aviltante e um trabalho precarizado.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais alerta que “uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde” (BRASIL, 1994, p.46). E os meios de comunicação, altamente oligopolizados e ideologizados, cuja propriedade pertence à classe social que se beneficia deste sistema, tratam de evitar qualquer discussão que denuncie este estado de coisas.

O próprio sistema escolar é claramente apartado e desigual. De um lado, escolas privadas de altíssima qualidade acessíveis apenas para a elite, formam esta mesma elite para continuar reproduzindo a desigualdade. De outro, escolas públicas com nível muito inferior, precarizadas, com professores mal remunerados e que tratam muito mais para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho do que cidadãos críticos e conscientes.

Este é o universo no qual a escola está inserida. E as diferenças não são somente econômicas e de classe social. Elas se apresentam também de outras formas: diferenças físicas, de idade, socioculturais e níveis de aprendizagem. São muitos elementos e características, transitórios ou permanentes, a exigir políticas educacionais, saberes pedagógicos e currículos específicos e flexíveis.

Nas últimas três décadas o Brasil tem sido palco de uma discussão teórica que se refletiu na aprovação de uma legislação voltada para a educação inclusiva, tendo como foco principal os alunos designados como aqueles com necessidades educacionais especiais. Destaca-se aqui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, ambas afinadas tanto aos princípios da Constituição Brasileira de 1988, quanto a documentos internacionais como a Declaração de Jomtien sobre a Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Sa-

lamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais, de 1994.

A ideia principal é a de que a escola, baseada em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade deveria:

(...) acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas (...). Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (BRASIL, 1994, p.6).

Importante destacar, a educação inclusiva, embora trate prioritariamente de crianças, não se refere somente a elas, mas de todos, jovens e adultos. Pela histórica prática de exclusão, em nosso país temos um grande contingente de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais que demandam oportunidade de reinserção na escola. E este segmento também exige uma atenção especial, dadas as suas características específicas, principalmente por já se encontrarem, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho e a muito ausentes do sistema escolar ou mesmo, sem nunca ter frequentado.

A política de inclusão escolar traz também em seu bojo a necessidade de atendimento diferenciado para determinados tipos de alunos. É o que se convencionou chamar de educação especial ou atendimento educacional especializado na educação regular ou, também denominada de pedagogia diferenciada ou poderia ser chama ainda, de o especial da educação, para suprir a especificidade de determinados grupos.

A composição destes grupos se expandido à medida que o conceito de educação inclusiva foi se firmando, a princípio se referia apenas aos alunos com alguma deficiência depois passou também a agrupar aqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem não vinculadas a causas orgânicas, mas a questões socioeconômicas e culturais.

O Ministério da Educação, através das Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica, esclarece que:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, físico-motores e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/ superdotação. Hoje (...) a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger (...) dificuldades de aprendizagem relacionadas à (...) dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento (...) como (...) a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, prerceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, de comportamento; e ainda fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (BRASIL, 2001, p. 43-44).

Dentre o universo de alunos a necessitar de um atendimento especializado, destacam-se as seguintes especificidades: superdotação, condutas típicas (fobias, alheamentos, agressividade, isolamento, irritação, dispersão,etc...), deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física, deficiência intelectual e deficiência múltipla.

Como se vê, são muitas as diferenças e grande a diversidade. Algumas técnicas, procedimentos e metodologias poderão ser aplicados de forma genérica,mas será igualmente necessária uma atenção específica e individualizada.

A educação inclusiva e o atendimento das especificidades dos alunos permeiam todos os níveis de ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior, contemplando a educação de jovens e adultos, o ensino profissionalizante e de grupos étnicos como quilombolas e indígenas.

É fundamental que a educação inclusiva tenha um caráter interativo e transversal, que esteja focado na resposta educacional e não na deficiência ou outra condição de desvantagem, mais fundada na perspectiva social que limita ou o impede de ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento pessoal, desvinculando-se a idéia de que a incapacidade esta sempre no sujeito e nunca em seu entorno. E preciso considerar que o entorno social é que é responsável por fazer com que a pessoa seja mais ou menos deficiente e capaz (AINSCOW, 2001).

A educação inclusiva se impõe diante do fracasso escolar e exige da escola uma postura pedagógica fundada no respeito às diferenças sociais, culturais econômicas e pessoais e cobra da escola respostas educacionais através de currículos flexíveis adaptados e emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e, professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem.

A proposta de educação inclusiva efetiva-se prioritariamente através de turmas mistas, na qual todos os alunos, com ou sem necessidades especiais, devem estar inseridos em uma mesma turma. Integração esta, pilar central deste novo modelo de educação é ao mesmo tempo, o cerne das principais polêmicas, dificuldades e resistência para sua implantação. Parece difícil compreender que a

escola deve ser igual para todos e diferente para cada um.

O Ministério da Educação conceitua a Educação Especial como:

Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (...) em todas as etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2001, p.39).

Ainda com relação à implantação e implementação dos serviços de educação especial, as diretrizes no MEC prevêem o atendimento prioritário na rede regular de ensino, através da organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado, as classes especiais são admitidas apenas em caráter extraordiná-

rio e transitório, devido ao seu caráter segregador, contraria os princípios da educação inclusiva. Ressalta-se a necessidade de que os alunos sejam distribuídos pelas diversas classes comuns do seu respectivo ano escolar.

Como se percebe, é uma proposta radicalmente oposta à concepção de turmas homogêneas, a velha pratica de segregar os alunos “diferentes” e encaminhá-los a escolas especializadas ou mesmo no contexto da escola regular em salas especiais longe do convívio com seus pares ditos “normais”.

Esta postura resulta, muitas vezes, de uma total insensibilidade, mas também de uma resistência muito forte ao contato diário e intenso entre crianças com e sem deficiências, até porque os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e necessitam de instrumentos e apoios que os demais alunos não necessitam. Só que esses apoios podem perfeitamente ocorrer de maneira concomitante com o acesso à escola comum, de várias formas. O que não pode é se admitir a educação especial, totalmente substitutiva do ensino comum, como sistema de ensino à parte, pois isso resultaria no exercício de ‘direitos separados’ (...). Fora isso, a falta desse contato diário e intenso gera um prejuízo para todas as crianças, com e sem deficiência. (BRASIL, 2006, p. 55).

Para a fisioterapeuta Rita Bersch:

O ensino especial, desde a Constituição de 1988, deixou de ser substitutivo do ensino regular e passou a ser um complemento da formação dos alunos com deficiência. A educação especial deve então ministrar o atendimento educacional especializado a todos os alunos com deficiência, que dele necessitarem, de forma complementar e em turno oposto àquele que eles frequentam na escola. E ensino especial como modalidade de ensino, perpassa todos os níveis escolares e deve acompanhar o aluno, desde a Educação Infantil à universidade (BRASIL, 2006, p. 39).

A escola é um espaço social com regras de comportamento definidas e cabe a ela fazer compreender que a diversidade é constituinte da condição humana, aceitação e compreensão de que o outro é extensão do eu. A convivência respeitosa entre os diferentes desestimula atitudes de preconceito, racismos e promove o sentido de pertença de todos.

Longe de parecer uma ameaça ou um ser inferior, passa a ser visto como semelhante, um igual. Florescem o espírito de respeito, a generosidade e a solidariedade. As crianças desenvolverão a confiança nos colegas e, principalmente, a autoconfiança. A escola passa a ser um microcosmo da vida em sociedade e este aluno-cidadão poderá ser a semente de pessoas socialmente justas e responsáveis, quebrando, aos poucos, velhos paradigmas de um mundo falsamente dividido entre bons e maus, capazes e incapazes, ricos e pobres, vencedores e perdedores.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com

saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (BRASIL, 2006, p. 47).

A inclusão escolar possibilita aos alunos com deficiência ou outra especificidade, partilhar do mesmo espaço social educacional que os demais e estimula a aprendizagem colaborativa. Enquanto que aos demais alunos, oportuniza a troca, a convivência com o diferente, o respeito à diversidade, a sensibilização e a tolerância. Objetivos estes da educação para a formação humana e a vida em sociedade. Assim, se entende que a educação inclusiva é benéfica para todos.

Essas mudanças não dependem apenas do desejo da comunidade escolar em fazer da escola um instrumento e espaço de inclusão social, nem unicamente dos professores e sua profissionalidade, mas, principalmente da responsabilidade do poder público em destinar recursos suficientes para suprir a demanda de investimentos a nível estadual, municipal e em cada escola e a formação continuada do professor. A educação inclusiva requer medidas e ações orquestradas e bem definidas que devem se concretizar em cada escola e especificamente no interior de cada sala de aula.

Do discurso político a prática pedagógica parece não estar muito claro o papel de dose de responsabilidade de cada um para se efetivar a inclusão educacional. São comuns alguns questionamentos como estes: É o professor em sala de aula, através do contato diário com o aluno, que terá de ser capaz de responder satisfatoriamente ás perspetivas educacionais? É a ele que serão imputadas metas e diretrizes e, é sobre ele que recairá a cobrança por eficiência e resultados concretos?

As escolas e professores tradicionais, com boa dose de razão, alegam um despreparo para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Alegam ser incapazes de ensinar alunos deficientes visuais, auditivos, intelectuais e físicos. Percebem-se sem estrutura mínima, sem profissionais capacitados e sem saber como lidar com situações inéditas e desafiadoras. Acabam por ter uma atitude passiva, de indiferença fazendo muito pouco ou nada fazendo para incluir estes alunos.

É urgente um posicionamento político da escola e dos professores para exigir do governo as condições básicas necessárias para a prática da educação inclusiva a muito, garantidas na Política Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação, a saber:

Formação continuada, garantindo condições para reflexão sobre os fundamentos da educação inclusiva e conhecimento de metodologias de ensino;

Atendimento pedagógico especializado por professores por professores especialistas nas diversas áreas de deficiência.

A Base Nacional Comum Curricular define os direitos de aprendizagens de todos os alunos do Brasil. Mas ainda há muitas dúvidas sobre a importância desta política pública e as mudanças que ela traz para a educação.

Ela potencializa políticas educacionais importantes que, juntas, ajudam

a reduzir desigualdades e garantem os direitos de aprendizagem. Vale lembrar que a BNCC é muito mais completa do que as diretrizes adotadas hoje. Por isso, diversas frentes precisam ser repensadas e adaptadas conforme as orientações do documento. As principais mudanças que acontecem ao implementar a BNCC aparecem nas seguintes políticas educacionais: elaboração dos currículos locais, formação inicial e continuada dos professores, material didático, avaliação e apoio pedagógico aos alunos. Para pais e familiares, fica mais fácil entender o que é esperado que o aluno aprenda e acompanhar os passos desse aprendizado. Já na vida dos professores e gestores, a BNCC ajuda no planejamento e em maior clareza das potências e desafios de cada um na turma. (BNCC Brasil, 2017).

Para os alunos com grau de comprometimento que não possibilite sua inserção na escola regular é garantida a educação em instituição especializada, quando estes necessitarem de apoio intensivo e assistido. Embora a inclusão seja benéfica para todos, há os que defendem a permanência dos alunos nas escolas especializadas mesmo que seu comprometimento seja leve, apontam como principal problema a disseminada falta de estrutura e despreparo das escolas comuns.

Acusam a falta e contradição em ações desenvolvidas: primeiro se coloca os alunos na escola comum para somente depois capacitar os professores ou dar-lhes condições para este atendimento, isto quando se faz. Denunciam o verniz de um discurso oficial hipócrita, diante da ausência de investimentos por parte do Estado e uma inexistente rede de apoios com área da saúde e parcerias com instituições formadoras. Além de destinação de recursos insuficientes para as adaptações necessárias. Estado de situação que resulta na inclusão/exclusão e transforma a escola regular mais em depósito que espaço de aprendizagem e socialização.

O próprio MEC denuncia que:

O que tem acontecido em nome dessa suposta socialização, é uma espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum (BRASIL, 2006, p. 73).

Por outro lado os defensores da inclusão total e imediata não admitem a existência de escolas que, mesmo a título de garantirem uma espécie de “segregação positiva”, acabam por perpetuar a exclusão contra todo o arcabouço ideológico que se constrói a favor de uma ampla socialização e inclusão de todos.

Este posicionamento é bem representado pelo contundente desabafo da professora Maria Teresa Eglér Mantoan:

A verdade é que o tempo vai passando e, infelizmente, não estamos conseguindo encontrar uma direção que nos leve diretamente ao que nos propõe a inclusão nas escolas. Os motivos variam muito, mas estão, no geral, relacionados ao preconceito, à força das corporações que atuam em relação às pessoas com deficiência, à ignorância dos pais, às políticas educacionais, que neutralizam todo tipo de desafios que as escolas têm de enfrentar para aprimorarem suas práticas, a uma interpretação retrógrada de

educação especializada, que substitui e não complementa o ensino regular. Portanto, há muito a fazer, no sentido de que a inclusão escolar possa ser entendida e posta em ação nos sistemas de ensino público governamental e privado. O tempo passa e não podemos continuar perpetuando as injustiças cometidas pela educação formal, ao definir o aluno ideal e ao discriminar os demais, por não se encaixarem nesse modelo (BRASIL, 2006, p. 4).

Esta fase de transição para uma nova prática de ensino inclusivo ainda tem muitos desafios pela frente. O caminho para a mudança está longe de ser unânime. Se há um consenso sobre a importância da escola ser inclusiva, aberta e

democrática, não há, por outro lado, uma ideia ou proposta única de como alcançar-lá.

O processo educativo jamais será algo linear, porque os educadores, enfim, também são diferentes, inconstantes e carregados de contradições. Os embates devem ser encarados como parte do processo, pois a unanimidade, além de difícil alcance, nem sempre é inteligente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concretização da política de educação inclusiva só ocorrerá com a participação e posicionamento político de seus envolvidos, professores, pais, alunos, gestores e comunidade interessada. Não basta o direito legal, é necessário iniciar para fazer efetivo.

Uma mudança mais concreta e duradoura virá na medida em que uma parceria entre as comunidades, as escolas, as universidades e o governo, criar condições para um debate e conscientização permanentes, e levar a um compromisso coletivo de inclusão cidadã. É um embate educacional, mas também essencialmente político, uma vez que somente a pressão social garantirá políticas públicas efetivas e um aporte orçamentário onde a educação seja realmente uma prioridade e na qual a educação inclusiva torne-se um objetivo permanente.

Criar uma escola inclusiva só é possível onde há respeito pelas diferenças.

Criar uma escola inclusiva é fazer, um reflexo da diversidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A integração de pessoas com deficiência . Memnon : Editor senac. São Paulo 1997.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Mortatti, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da Alfabetização. Editora Unesp, São Paulo 1994.

SKLIAR, Carlos (Org.) CECCIM,Ricardo Burg . LULKIN,Sérgio Andrés. BEYER, Hugo Otto. Lopes,Maura Corcini. Educação & exclusão. Abordagens Sácio-antropológicas em Educação Especial. Editora Mediação 3ª Edição 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Construir a Escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. In: O Desa-

fio das Diferenças nas Escolas. Boletim 21. MEC, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. Editora contexto 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. INCLUSÃO ESCOLAR O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER? Summus editorial 2015.

SKLIAR,Carlos. A Surdez um olhar sobre as diferenças. Editora Mediação 2ª Edição Porto Alegre 2001.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. Editora. Cortez 51ª edição - São Paulo 2011.

GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (Org.). Construtivismo Pós - Piagetiano.

Um novo paradigma sobre aprendizagem. Editora Vozes 11ª Edição RJ 1993.

Base Nacional Comum Curricular BNCC 2017.

A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

TAMARES OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

Este artigo científico tem por objetivo apresentar reflexões sobre as linguagens artísticas, que quando contempladas para o desenvolvimento infantil contribuindo para a formação inicial do próprio indivíduo. Cada passo dado, foi uma meta para conseguir atingir tal objetivo, em que utilizei como metodologia a pesquisa bibliográfica de alguns autores, onde mostram que na área recomenda uma discussão acerca de questões pertinentes ao espaço ocupado pela arte no campo da Educação Infantil. A inclusão das linguagens artísticas e os benefícios desta prática para a Educação Infantil abordam e recomendam no Referencial Curricular Nacional, sendo efetiva a presença das linguagens artísticas na formação integral da criança. Quando se pensa na importância das linguagens artísticas para o desenvolvimento infantil, onde analisa a importância do papel do educador como mediador de experiências totalmente transformadoras, promovendo na criança a construção do conhecimento, oportunizando o domínio de várias linguagens, tornando a criatividade, a imaginação, ampliando o desenvolvimento com o mundo que a circunda.

Palavras-chave: Linguagens artísticas. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo está voltado para a importância e o valor que o ensino da Arte tem para o desenvolvimento da criança na educação infantil, pois através deste aprendizado desde a infância irá se tornar um ser humano mais sensível, mais crítico e criativo, visando o que os educadores de Arte podem fazer para desenvolver e estimular a expressão artística desde a infância

A Arte é uma importante ferramenta para a educação, principalmente na Educação Infantil, pois estimula o desenvolvimento das crianças entre 0 a 5 anos. Enfim, através da arte, pode-se adquirir novas habilidades e avistando diferentes

perspectivas e sensações a respeito de um mesmo ponto.

Pensando na colaboração e a na importância que a Arte traz para a Educação Infantil abre uma reflexão sobre o eixo criatividade e música, em que autores investigam o termo aprendizagem criativa em música, e a partir desta realidade, são capazes de produzir desenvolvimentos a alunos de 0 a 5 anos de idade.

Beineke menciona que:

A aprendizagem criativa em música indicar uma alternativa possível quando se deseja construir uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor. (BEINEKE, 2012, p.56).

Assim sendo, estudos abordam que a música é uma arte mais universal das linguagens, tanto no tempo e no espaço, ocupando lugar em todas as culturas, em que toda a humanidade utiliza.

A arte possibilita a criança fazer ligações entre muitas áreas do conhecimento, principalmente no universo infantil, fazendo com que os alunos se relacionem no cotidiano. A arte aguça na criança a sonhos dimensionais, da comunicação, como: gestos, criações musicais, formas, cores, permitindo que a mesma tenha seu próprio modo de enxergar o universo ou de dar sentido aos objetos que as cercam.

Mediante a arte, o aluno poderá realizar sua leitura de mundo, compreender o contexto em que vive e relacionar-se com ele, podendo ser de extrema significância em sua imaginação, estimulada com propostas pedagógicas sensíveis, lúdicas, prazerosas e coerentes ao seu mundo, em que os educadores podem buscar quais foram as alternativas que encontraram para confirmar, esclarecer e aprofundar seu estudo sobre os alunos.

DESENVOLVIMENTO

As linguagens da arte

Essas linguagens permitem vivenciar na sala de aula a emoção, a sensibilidade, o pensamento, a criação, através da própria produção e através das obras dos mais diversos autores e artistas, iniciando desde criança.

A educação em Arte adequa o desenvolvimento do pensamento artístico, caracterizando um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas, por meio dele, a criança amplia a sensibilidade, percepção, a reflexão e a imaginação.

Através das artes visuais, dança, música e teatro, as crianças estarão sendo preparadas exercitando continuamente a imaginação, o desenvolvimento do pensamento artístico e a percepção estética, dando sentido a experiência humana, onde desenvolverá sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

A aprendizagem na arte só é significativa quando o objeto de conhecimento é a própria arte, onde através das técnicas e instrumentos a criança passa a conhecer

as especificidades de cada uma das linguagens artísticas.

Artes visuais

É um conjunto de manifestações artísticas como: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, fotografia, cinema, design, arte urbana, entre outros.

Quando a criança faz qualquer tipo de pintura, desenho ou qualquer outro tipo de material que permite um trabalho livre e criativo, não podemos esperar uma obra de arte, mas que a torne uma criança feliz e contribuir para a sua integração social, dando a elas oportunidades de desenvolver suas aptidões, atendendo-as individualmente em suas necessidades.

Dança

Ação humana que envolve atividade corporal. Quando se trata da criança, pode-se definir que ela é um ser em constante mobilidade e se utiliza dela para buscar conhecimento de si. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. (PCN: arte, 2001).

Pular, correr, dançar, girar e subir nos objetos são algumas das atividades dinâmicas em que a criança se movimenta o tempo inteiro, em que essa ação física é a primeira forma de aprendizagem da criança, estando a motricidade ligada à atividade mental, trazendo alegria para elas, com isso, o educador deve criar um clima de atenção e concentração.

Teatro

No processo de formação da criança, o teatro cumpre a função integradora, além de dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. PCN: arte (2001).

Os educadores precisam estar cientes de sua missão no sentido de revelar e projetar o trabalho das emoções em benefícios aas crianças, e sempre enxergar o teatro não apenas como um lazer abstrato e inconsequente, mas como algo mais importante, como projetar criaturas conscientes, sem inibições, para a atividade social em qualquer idade ou escolaridade.

Música

Com um papel importante na educação infantil, a música é considerada uma fonte fundamental para o desenvolvimento da criança, assim como auxilia a despertar habilidades criativas proporcionando que a criança crie e inove sempre que houver desafios, favorecendo assim a ampliação de diversas áreas do cérebro e da linguagem.

Segundo Borges, (1994), música é arte e, como tal deve ligar-se primordialmente às emoções. Seu papel na educação infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos.

A música é um dos primeiros contatos sonoros que a criança tem com o mundo, através das canções de ninar que suas mães a embalam de forma prazerosa, gostosa, para colocar elas para dormir.

Considerada uma forma de expressão, a música estará presente na vida da humanidade para sempre, por isso que ela faz parte da educação, principalmente da criança, para que ela aprenda a apreciar os sons, os ritmos e as melodias.

A importância da arte para o desenvolvimento das crianças

Para a criança colocamos a arte como uma comunicação do seu pensamento, em que pode constituir o equilíbrio necessário entre a razão e a emoção. O universo visto sob os olhos da criança, deixa entrever sonhos, dúvidas e sentimentos, fazendo com que o ser humano em geral, ligue-se a vida.

Se tratando da arte na Educação Infantil, a criança se comunica se comunica muito cedo, representando o universo por meio de várias linguagens, construindo seu conhecimento, bem antes de ler ou escrever, fazendo o uso de linguagens para se expressar, por meio da dança, teatro e principalmente da música podendo ampliar seu autoconhecimento.

O ensino da arte, em qualquer nível e, em especial, na Educação Infantil, deve abranger tanto a construção de imagens como contribuir para que as crianças realizem leituras cognoscentes, conscientes e sensíveis das tantas imagens que estão aí, nos meios de comunicação, muitas vezes consumidas passiva e indiscriminadamente por elas. Uma educação do ver e do observar significa desvelar nuanças e características do próprio cotidiano e ir além, propondo rupturas com o instituído. (CUNHA, 2012, p. 27).

Assim sendo, pensar sobre a importância da música no contexto educacional, por meio de análises de teóricos relacionados, visando à apreciação e fruição da criatividade e a imaginação da criança, principalmente na Educação Infantil, em que a criança aprende sobre a linguagem musical por meio da escuta explorando o som e suas qualidades. Afinal, essa atividade é capaz de fazer com que crianças explorem o próprio corpo e sua mente, descobrindo suas habilidades e limitações, podendo manifestar sentimentos e pensamentos que ainda não conseguem verbalizar.

O uso da Arte na Educação aponta para um cenário em que as respostas moldadas e impermeáveis não podem mais ser seguidas por pontos finais.

Devem, sim, serem levadas para “seres humanos pensantes”, que possam reconstruí-las e adaptá-las às suas realidades e às suas necessidades. A Arte na Educação intensifica o interesse por novas criações, reflexão e pelo desenvolvimento de uma capacidade crítica. O aluno deve ser trabalhado na sua totalidade: corpo, mente e espírito, pois, é através desse processo, ele automaticamente vê a razão sob uma nova ótica. Arte na Educação propõe uma releitura integral e profunda do processo de aprendizagem, e não apenas de forma verborrágica.

“A necessidade de ter uma educação que estimule nossas crianças a buscar soluções criativas”. “É preciso que não

ensinemos apenas as pegadas de caminhos conhecidos, mas que tenhamos a coragem também de saltar sobre o desconhecido, de buscar a construção de novos caminhos, criando novas pegadas". Castanho (2000, p. 77).

Em concordância a Castanho, a autora Susana da Cunha, defende e ainda ressalta que,

[...] a necessidade vital de as crianças terem espaços de criação e experiências múltiplas com as diferentes linguagens expressivas no 'pátio da infância', para que, pelo menos nesse período da vida, possam ter o prazer de viver e de expressar modos singulares de ser e de estar no mundo. (CUNHA, 2012, p. 12).

Incluir a música como forma de linguagem, possibilidade na orientação do professor não entendedor para esse trabalho e assumir integralmente a importância da música, como atividade presente na construção do conhecimento e da emoção da criança.

O aprendizado não acontece somente por meio de livros e aulas, por isso nada melhor que mostrar às crianças o universo da arte, repleto de cores, texturas e oportunidades para criar, em que a criança usa sua liberdade para explorar o mundo da arte.

As linguagens e o desenvolvimento

De acordo com Vigotski, o desenvolvimento psicológico humano não é um processo autônomo, dependente apenas de fatores internos ou biológicos, mas se fundamenta nas relações exteriores que a pessoa estabelece com a cultura. Essas relações com a cultura, dão origem as funções psicológicas, são mediadas por outros indivíduos e por sistemas simbólicos diversos, entre os quais as várias formas de linguagem. É a partir da significação social atribuída ao mundo por intermédio dos sistemas simbólicos que o indivíduo vai incorporando a cultura e possibilitando a emergência das funções psicológicas especificamente humanas (PINO, 2005).

Então, a partir dessa concepção de desenvolvimento, que as linguagens, ou os sistemas de signos organizados em estruturas complexas, possuem um papel fundamental. Vigotski (2009) atribui extrema importância também às várias formas de arte, sobretudo pelo papel que desempenham no desenvolvimento da imaginação. As linguagens artísticas são alguns dos principais modos que o ser humano criou para significar o mundo e a si mesmo, e tanto o contato com produções artísticas da nossa ou de outras culturas quanto a prática em arte podem ser instrumentos poderosos de desenvolvimento e educação.

As linguagens e a arte: funções e características

Levando em consideração aos objetivos deste texto, para falar de linguagem tomarei como base teórica a filosofia de Mikhail Bakhtin, que, a meu ver, possibilita reflexões interessantes quando se olha as práticas em arte, pois ele, concebe a linguagem (verbal) como um processo dinâmico e, por essa razão, suas formulações não partem da língua como sistema inerte e imutável, mas como acontecimen-

to vivo, sempre em movimento, que "faz -se na história e só tem existência real no momento singular da interação verbal" (GERALDI, 2010, p. 35).

É possível afirmar que toda linguagem é antes de qualquer outra coisa uma forma de comunicação e de interação com o outra pessoa. Quando a criança nasce, a linguagem verbal, primordialmente, e também outras formas de linguagem possibilitam as suas primeiras interações com a mãe e as pessoas que a rodeiam. Ao olharmos algumas práticas com arte em sala de aula, notamos que esse princípio comunicativo e interacional nem sempre é considerado, pois frequentemente as crianças são obrigadas a executarem suas atividades de desenho ou pintura, em silêncio absoluto, sem comunicar-se com colegas, sem interlocução da professora/educadora e sem espaço para falar sobre algum trabalho executado, depende muito do caráter disciplinador.

Além das funções de comunicação, interação e expressão, toda linguagem permite ainda um modo de leitura do mundo da cultura. Criados socialmente como formas de significar esse mundo, os sistemas simbólicos, ao serem incorporados, instrumentalizam o ser humano para que o compreenda melhor. No caso específico da arte, esse atrelamento à cultura faz que sua apreensão e sua compreensão só sejam possíveis de modo contextualizado.

Em relação as regras, é bem verdade que as linguagens artísticas não vivem só de regras, mas também de transgressões. Isso significa que a individualidade não se apaga pelo fato do artista segui-las, pois, ao fazê-lo sempre incorpora traços pessoais, resultantes de sua vivência singular. Nesse sentido, temos que buscar um equilíbrio entre a sujeição a regras coletivamente instituídas e a liberdade individual.

A apropriação da arte

É condição de apropriação, onde ninguém aprenderia a falar ou fazer outro tipo de atividade em um ambiente onde todos fossem mudos, tem que haver alguém para trocar ideias, mostrar o que está fazendo, discutir possibilidades, pois o processo de produção da arte envolve sempre um diálogo.

A arte é uma linguagem que tem o dialógico um de seus principais fundamentos, em que tem referências uma das maneiras mais ricas de alimentar o pensamento infantil abrindo possibilidades individuais de criação. Educar com Arte significa educar através do contato com o outro, do despertar dos sentimentos e da troca. É sair de si mesmo para enxergar o outro.

Como, então, pensar a arte na Educação Infantil de um modo que faça diferença? Essa questão, têm alguns caminhos promissores vêm sendo apontados. As linguagens artísticas na Educação Infantil devem ser consideradas sempre em relação a todo o processo educacional.

A arte, por sua vez, enquanto uma forma de linguagem atrelada à cultura, também tem pontos de contato com várias outras expressões culturais, como a ciência, a religião, a política, as várias formas de organização social.

Segundo Lowenfeld (1977), ensinar

arte às crianças obriga a ter maiores conhecimentos e compreensão psicológica das necessidades infantis, do que habilidades profissionais e técnicas.

Motivar para criar

Toda criança é criativa, basta dá para ela papel e lápis e logo mostrará orgulhosa um desenho criativo. Sem possuir crítica interna, as crianças não possuem idéias pré-concebidas das coisas e fatos que a rodeiam, como também não se importam com as cores utilizadas ou proporções, para elas não há o certo ou o errado, pois para elas, o que importa são desenhos e não coisas.

Ostrower (2005) diz, nas crianças a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver para a criança. À medida que as crianças crescem, deixam para trás de si o artista, a criatura criadora e original que são. Deixam de brincar, de inventar, de criar, e vão se tornando críticos, principalmente de si mesmos, então a chama da criatividade espontânea vai se apagando, diminuindo, até sumir.

Todos nós possuímos um potencial criativo, basta sabermos desenvolvêlo, desde a infância que é o momento ideal para que a criatividade seja motivada.

Quando falamos em criatividade, logo pensamos em resolver problemas e encontrar novas soluções, e através da prática, conseguimos fazer algo novo, inventando e criando todos os dias.

As crianças necessitam de meios e materiais adequados para poderem se expressar, estimulando assim, sua criatividade e expressão artística. Para cada etapa do desenvolvimento de uma criança, ela necessita de diferentes tipos de materiais artísticos.

Para estimular a criatividade nas crianças são as histórias, músicas, teatros e danças infantis, tornando-as participativas de forma ativa, mesmo as mais tímidas devem ser estimuladas a participar, pois a participação de todas é importante.

Dez razões de incluir a linguagem no desenvolvimento infantil



Desperta a criatividade	As artes ensinam sobre cores, perspectivas e técnicas necessárias para contar uma história de diferentes maneiras.
Desenvolve habilidades motoras	O simples ato de segurar um pincel, giz de cera ou uma tesoura proporciona o desenvolvimento das habilidades motoras.
Estimula o foco	As expressões artísticas permitem o estímulo ao foco e concentração para terminar os desenhos, colagens e pinturas. O foco é um dos elementos importantes para o aprendizado ao longo da vida.
Promove a integração	A educação artística proporciona a interação e conecta os alunos à sua própria cultura e ao mundo em geral.
Desenvolve habilidades cognitivas	O estímulo desenvolve o aspecto cognitivo, favorecendo a aprendizagem formal durante a vida escolar.
Estimula o pensamento	As experiências artísticas impulsionam o pensamento crítico, ensinando os alunos a serem mais cuidadosos e meticulosos na maneira como observam o mundo.
Promove a colaboração	Muitas atividades proporcionam o aprendizado do trabalho em equipe. As crianças entendem que sua contribuição é essencial para o sucesso daquela atividade.
Valoriza a responsabilidade	As crianças compreendem que são responsáveis por suas contribuições ao grupo. Se eles pararem ou se atrapalharem, perceberão que é importante assumir a responsabilidade pelo que fizeram.
Estimula a escrita	Os traços e rabiscos dos desenhos já são o início do estímulo à escrita. Os movimentos que a criança faz com as mãos auxiliam na alfabetização.
Incentiva a perseverança	As expressões artísticas exigem dedicação para aprimorar os trabalhos. E sua habilidade será importante para todo o processo de aprendizagem na vida escolar.

CONCLUSÃO

Neste artigo procurei mostrar que a abordagem da arte efetivamente como uma forma de linguagem traz consequências para as práticas na Educação Infantil. Pude observar que o processo de aprendizagem faz parte do ser humano desde de criança, até os dias atuais, em que a criatividade faz com que esse processo se desenvolva de forma lúdica nas linguagens artísticas.

É fundamental cultivar e manter esse processo ativo e estimular a criatividade, a observação e o senso crítico para que as crianças possam ter um olhar amplo e uma visão completa do mundo que as rodeia.

O ambiente escolar é fundamental para o exercício da arte, seja ela qual for, para o processo educativo da criança. A ação do professor, especialmente do que é ligado à educação infantil, deve ser proeminente por experiências criativas, e estimuladoras da criatividade que implicam no desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade e as linguagens artísticas existem nas relações do indivíduo e seu meio.

As crianças precisam ser sempre estimuladas por todos os seus sentidos, e isso quem deve se impor a estimula-las, é o educador (pedagogo) a introdução das linguagens artísticas, fazendo despertar o gosto e o interesse pelas diversas ramificações deste mundo fascinante que a arte nos proporciona, para construiremos uma sociedade mais sensível, onde cada pessoa seja capaz de valorizar e dar voz as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. Brasília: Ministério da Educação, 2008. v. 1,2,3.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa perspectivas educacionais. Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 4560, jan./abr. 2012.

BORGES, Maria Machado. A Criança em Idade Pré-Escolar. São Paulo: Ática, 1994.

CUNHA, S. R. V. da. As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTANHO, M. E. A criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA. I. P. A. CASTANHO, M. E. (Org.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. São Paulo: Papirus, 2000.

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LACERDA, Vivian. A importância da arte na educação – vida plena à cidadania. Disponível em:

http://www.rumosdobrasil.org.br/2009/10/29/aimportancia-da-arte-da-educacaovida-plena-a-cidadania/. Acesso em: 16 de julho de 2021.

LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua Arte. 2ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos da Criação. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PINO, A. As marcas do humano: às

origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA AO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

TATIANA MARIJARA DE MELO BARROS

RESUMO

Na atualidade, a Educação, enfrenta grandes desafios no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem. Toda comunidade escolar tem discutido a respeito de quais são os melhores métodos e concepções pedagógicas que embasam as atividades que são desenvolvidas nas escolas, e mais especificamente como os alunos aprendem a ler e a escrever. As dificuldades de aprendizagem nesta etapa são problemas complexos da atualidade e envolve os setores da medicina, social e escolar. Este artigo tem como objetivo esclarecer a contribuição da psicopedagogia na aquisição do sistema de leitura e escrita e na prática do psicopedagogo ao lidar com alunos com trajetória de insucesso escolar. Diante dos problemas causadores das dificuldades de aprendizagem cabe a psicopedagogia institucional contribuir para processos de reflexão-ação e reflexão no contexto escolar, fazendo com que os professores reconstruam a sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem. Psicopedagogia.

ABSTRACT

Today, Education faces major challenges with regard to teaching and learning practices. Every school community has been discussing what are the best pedagogical methods and concepts that underpin the activities that are developed in schools, and more specifically how students learn to read and write. Learning difficulties at this stage are complex problems of the present day and involve the medical, social and school sectors. This article aims to clarify the contribution of psychopedagogy in the acquisition of the reading and writing system and in the practice of the psychedelogist when dealing with students with trajectory of school failure. Faced with the problems that cause learning difficulties, it is up to institutional psychopedagogy to contribute to processes of reflection-action and reflection in the school context, making teachers reconstruct their pedagogical practice.

Keywords: Literacy. Literacy. Learning. Psychopedagogy.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura e escrita são concebidas, absolutamente, como recursos determinantes no exercício de seu papel social, no que concerne a comunicação, interpretação da realidade, estabelecer formas e sentidos, entre outras realizações que contextualizam tais práticas e sejam compreendidas como essenciais para que os cidadãos sejam ativos e se sintam participantes das realidades das quais vivenciam.

Desta forma, O início e a continui-

dade deste contexto implicam na necessidade de que o ser sociável compreenda os códigos de escrita que são exigidos pela sociedade, e para isso também se torne determinante, o debate a respeito da alfabetização e do letramento é indispensável.

Antes mesmo de aprofundar-se na questão das práticas sociais que demandam a leitura e a escrita, existe a importância de se debater quais são as concepções a respeito de alfabetização e letramento que as instâncias escolares e as políticas públicas voltadas para a educação têm sobre esse fator determinante para o início da discussão.

Na atualidade, a contribuição da Psicopedagogia ultrapassa os limites dos problemas de aprendizagem. Sendo assim os psicopedagogos devem procurar sensibilizar os profissionais da escola acerca de um novo discurso, baseando-se nos pressupostos de que dificuldades não correspondem a sinônimos patológicos e, que assim devem focalizar a importância da singularidade do sujeito, bem como a relação estabelecida no vínculo professor/aluno. O desejo de contribuir com essa busca levaram-se a vislumbrar uma proposta de trabalho que possibilitasse aos educadores o acesso aos conhecimentos da Psicopedagogia.

Os problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem na fase de alfabetização são reflexos de como a escola vem sendo concebida na sociedade atual. Na sociedade capitalista a escola tem a função de transmitir às pessoas certas competências e habilidades para que elas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e restrito.

Este trabalho se justifica da forma que a Psicopedagogia possui como objeto de estudo o sujeito e a aprendizagem e suas dificuldades, com um caráter preventivo e terapêutico. Esta ciência não só atua no ambiente escolar, mas também com a família e a comunidade, explicando e mostrando as diferentes etapas do desenvolvimento de uma criança, para que possam entender e respeitar as características das mesmas.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, estudando as particularidades, tais como: como se aprende, como a aprendizagem transforma-se, como se criam as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, preveni-las e tratá-las.

DESENVOLVIMENTO

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade.

Percebe-se na educação atual a problemática das dificuldades de aprendizagem, onde muitas vezes professores e família não sabem como lidar com esta realidade enfrentada no dia a dia. Tendo em vista a importância da Intervenção Psicopedagógica no processo de ensino e aprendizagem, verifica-se que a mesma tem muito a acrescentar as instituições

escolares como um todo.

É no cérebro que ocorre o aprender e o lembrar. Saber como o cérebro funciona é diferente de conhecer a melhor forma de auxiliar os educandos a aprender. Logo, a aprendizagem e educação ligam se intimamente ao desenvolvimento do cérebro, o qual se molda conforme os estímulos do ambiente. A aprendizagem é um processo em que o cérebro atua aos estímulos ambientais. Tais estímulos propiciam os neurônios a constituírem novas sinapses. (COCENZA, 2010)

O ser humano tem a capacidade de perceber o mundo por meio de seu aparelho perceptual, consistindo em um processo interpretativo dos fenômenos que envolvem seus sentidos e sua memória. LENT (2001) complementa que, a percepção é a capacidade de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo, sobre si mesmo e a orientação do próprio comportamento.

Relvas (2005) e Vieira (2013) enfatizam que o maior conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, da forma como são processadas as informações, da memória e do sistema nervoso como um todo, deve antes contribuir para que os professores desenvolvem um trabalho mais dinâmico e mais abrangente, ampliando a capacidade dos seus alunos no que se refere à compreensão da realidade à sua volta, do contexto em que vive, e assim por diante. Em outras palavras, conhecer o funcionamento do cérebro não deve significar maior capacidade de realizar provas, resolver cálculos matemáticos, passar em concursos, mas, sim, compreender o significado de tudo isso.

Relvas (2005) acrescenta que do mesmo modo que o cérebro atua de modo a trabalhar com todos os tipos de estímulos ao mesmo tempo, também o conhecimento dos alunos deve adquirir uma dimensão mais abrangente, multidisciplinar, mais envolvente em relação ao contexto em geral. Segundo o autor, a capacidade do cérebro é tamanha em processar informações e produzir conhecimento, que se torna um desperdício condicionar os alunos ao estudo fragmentado e descontextualizado.

O conhecimento é adquirido aos poucos de acordo com o desenvolvimento do indivíduo e com o desejo de aprender, a criança sente-se convidada a participar da conversa dos pais, assim de maneira própria começa a esboçar as primeiras palavras mesmo que aos ouvidos do adulto as palavras não tenham sentido, para as crianças elas são repletas de significados, entendidos muitas vezes apenas pelos pares e pais que sabe distinguir entre uma reclamação, dor ou pedido que pode ser de água ou alimento. (COCENZA, 2010)

A natureza do ser humano é marcada pela individualidade e “cada criança é diferente, mas se detectada precocemente e devidamente ajudada, pode vir a ser um adulto sem problemas” (CORREIA, 2006, p. 01). Partindo desta realidade, entende-se que todos os alunos são diferentes, tanto em capacidades, quanto em motivações, interesses, ritmos evolutivos e estilos de aprendizagem; e todas as dificuldades de aprendizagem são em si mesmas, contextuais e relativas, por isso é necessário intervir no processo de ensino e aprendizagem, considerando que a criança constrói seu conhecimento

através de estímulos e o professor é um dos responsáveis em proporcionar meios interventivos que venham sanar as dificuldades que possam surgir no processo de aprendizagem.

Para Bossa (2007) o psicopedagogo tem muito a fazer na escola, pois a atuação sua intervenção terá o caráter preventivo que podemos incluir determinados fatores para a construção de um futuro aprender com qualidade, tais como: ajudar os professores na formação de elaborar um plano de aula para os alunos entenderem as aulas; na elaboração de projeto pedagógico; orienta-os na melhor forma de atuar em sala de aula, com o aluno com dificuldades de aprendizagem; realizar diagnóstico institucional que averigua os problemas pedagógicos que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização são problemas complexos da atualidade e envolve os setores da medicina, social e escolar. O professor precisa sempre lembrar que o educando com problemas de aprendizagem terá dificuldades em várias funções, daí a importância de se compreender como o cérebro dos alunos processam as informações.

Para o êxito ser pleno, os professores precisam ser capacitados profissionalmente, adquirindo os conhecimentos teóricos, seguidos da prática pedagógica. A família se fazendo mais presente na vida escolar de seus filhos e a parceria das instituições de saúde com a escola, ofertando conhecimentos sobre dificuldade de aprendizagem e Psicopedagogia.

No cotidiano escolar, são realizadas diversas práticas pedagógicas com o intuito de que o aluno domine determinados conteúdo para fins de aprovações em testes, provas externas e até mesmo internas. Para isso, educadores das diversas áreas do conhecimento promovem em suas aulas exercícios para atingir o objetivo mencionado acima e, muitas vezes, esquecem-se da importância da leitura e da interpretação de textos para o sucesso escolar dos educandos.

A interpretação está muito ligada à percepção de estímulos que existem à nossa volta. Quando crianças, começamos a desenvolver essa capacidade de percepção, e na fase de alfabetização essa capacidade é aperfeiçoada a partir do momento que se pode dar significado aos sinais linguísticos e conectá-los com a língua falada. Daí, a leitura e a interpretação se tornam imprescindíveis para uma boa aprendizagem, e passa, no cotidiano escolar a acontecer, em sua maioria, de maneira textual.

A leitura e a interpretação de textos vão além de um simples texto com perguntas direcionadas, com a metodologia de identificar informações em um texto. A leitura de mundo que um aluno possui, pode influenciar na maneira que ele interpreta os textos que lhe são propostos, assim, cada um possui leituras e interpretações diferenciadas.

Entende-se que ler um texto e interpretá-lo é compreender as mensagens que são transmitidas a partir desse texto, e o que se deve fazer a partir dessa interpretação.

Para a Psicopedagogia, permanecer

no cenário da defasagem na aprendizagem expressa estar defronte de algum problema de ordem afetiva, cultural, cognitiva, funcional, ou uma junção destes aspectos. Assim, o sujeito não consegue a vitória mediante esse com texto por falta de recursos, ou por não saber utilizá-los para transpor os bloqueios. No planejamento global, deve ser priorizada a interação com as situações de aprendizagem. E para dar início a este processo, de acordo com Macedo, seguimos, tais passos:

O diagnóstico prescritivo é baseado em quatro passos:

1) A avaliação das necessidades especiais da criança, sejam físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou educativas;

2) A determinação do QUE deve ser o foco educacional do desenvolvimento dos objetivos anuais e a curto prazo do Programa de Desenvolvimento Individual;

3) Decidir COMO há de se proporcionar a educação mediante a utilização da análise de tarefas e o uso de técnicas educacionais especializadas

4) Medir os progressos da criança após a aplicação de programas de educação especial.

A avaliação é centrada em três áreas principais:

1) A avaliação compreensiva de necessidades completas da criança;

2) O diagnóstico mediante testes de áreas de habilidades e déficits; e

3) Análise dos padrões e dos perfis das diferenças individuais, sejam Inter ou interindividuais. Pensava-se que ambos os tipos de diferença estavam na base das dificuldades de aprendizagem. (Macedo, 2001, p.65)

Desta forma, para compor este período supracitado por Macedo, é muito importante que a criança passe por uma anamnese, para conferirmos suas vivências desde a gestação, parto, contexto em que o sujeito vive, sexualidade, histórico escolar, saúde, dados familiares etc.

No ambiente clínico são atendidos adolescentes e adultos com a intencionalidade de recuperação da autoestima perdida nos primeiros anos da vida escolar, promovendo a percepção de suas potencialidades e habilidades para realização das atividades acadêmicas. O psicopedagogo institucional atua propriamente nas escolas, devendo trabalhar em parceria e ter muito conhecimento do contexto escolar: professores, direção, coordenadores, comunidade, em suma, todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e sobretudo, os alunos que fazem parte desse processo, iniciando a abordagem do seu trabalho pelo próprio aluno, não deixando de lado após findar o processo, apresentar a devolutiva a todos os envolvidos.

Sendo assim, a psicopedagogia contribui com o trabalho de minimizar alguns problemas de aprendizagem, tanto dos alunos que tem Dificuldades de Aprendizagem, como também, daqueles que, na visão da escola, são considerados “normais” para aprender, ou seja, bastam dominar a leitura, a escrita e situações matemáticas. Quando as ações pedagógicas não são organizadas, resultam em

desarmonia e podem causar no aluno, situações problemas que requererão encaminhamentos de intervenção específica com profissionais da área.

É aí que está a função do psicopedagogo institucional, aquele profissional que está qualificado a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores, coordenadores e demais profissionais da escola, buscando melhorias das condições desse processo de ensino aprendizagem, objetivando detectar e prevenir possível problemas presentes na aprendizagem. Vale salientar também, a importância de outros profissionais que devem fazer parte do corpo de apoio ao atendimento ainda dentro do contexto escolar. Junto ao Psicopedagogo, são eles – Psicólogos e Fonoaudiólogos - que irão possibilitar um melhor acompanhamento caso se faça necessário.

Para que haja sucesso em atividades propostas com o intuito de promover a leitura e a escrita dos alunos, independente da área do conhecimento que se possa elencar, esse processo deve acontecer de maneira conjunta, compartilhada, para que na troca de vivências, visões e leituras de mundo, os alunos percebam a realidade a sua volta e tomem consciência da dinamicidade da língua e da linguagem.

CONCLUSÃO

A partir de toda a discussão feita nesse trabalho, entendeu-se a importância da psicopedagogia para facilitar os processos de aprendizagem da alfabetização e letramento para a formação de alunos e a sua importância num sentido mais global. Práticas arcaicas ou defasadas de ensino, que não priorizam o aluno, que é o sujeito mais importante desse processo, e sim a memorização do sistema silábico-alfabético, e a sua reprodução automática, sem nenhum tipo de apropriação, não corroboram para um ensino com viés significativo e estará desconectado da realidade social dos que são os aprendizes.

Foi compreendido que a Psicopedagogia tem finalidade psicoinvestigativa que se dá pelo fato de a mesma buscar as satisfações dos sujeitos investigados frente aos bloqueios que os levam a dificultar a sua aprendizagem intervindo, a fim de fazer a mediação entre o aprendiz e seus objetos de conhecimentos, utilizando alguns meios para auxiliar o método. Por conta disso, para entender os problemas de aprendizagem fez-se necessário realizar diagnósticos e intervenções, considerando os fatores tanto internos quanto externos ao sujeito, para assim levantarmos um possível diagnóstico e procurarmos reivindicar a intervenção cabível.

Além disso, é importante perceber que no contexto educativo, não somente com o princípio da inclusão, sobretudo como qualquer circunstância da vida contemporânea, outros subsídios vieram consigo: são laudos médicos, medicações diversas, dúvidas na metodologia ensino-aprendizagem. Tudo isso, necessita de profissionais habilitados, que consigam indicar percursos pra que cada um realmente seja considerado em sua individualidade.

Com o apoio da Psicopedagogia, educadores e psicopedagogos conseguem diagnosticar e entender, de maneira mais clara, os problemas de aprendizagem,

suas causas e possibilidades de intervenção. Para a, a busca pela renovação dos processos educativos contribui para prevenir e solucionar as dificuldades. Adquirir conhecimento deve ser um fator motivador, dinâmico e criativo. Deve-se ter sempre a consciência de que aprender é processar a informação, e isto se faz em conjunto, ou seja, cérebro, comportamento e ambiente.

Dessa forma, acredita-se na relação inseparável entre o social e o individual, o interno e o externo e a dimensão afetiva, pois o aluno ao apreender/produzir informações não está desconectado de seus sentimentos. Sendo assim, o trabalho psicopedagógico além de não ser simples, é de suma importância no resgate da capacidade de aprender de uma criança que vive num contexto desfavorável. É preciso intervir nas limitações pessoais, sem, contudo, desconsiderar os fatores sociais e familiares que envolvem uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Assim, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento de luta pela transformação da sociedade. A psicopedagogia surgiu para tentar resolver os problemas de aprendizagem dos alunos que estão sendo educados, conhecendo e levando em conta seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos, sendo assim, o principal foco da psicopedagogia é a aprendizagem, colaborando expressivamente em práticas educativas baseadas nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo a emoção ou psicoemocional do estudante como incentivo ao estímulo na elaboração e construção cognitiva das pessoas na educação formal e informal.

Não se pode considerar apenas o espaço da escola como ambiente educativo. O ato de ensinar perpassa por toda sociedade e, quando refletimos sobre as incumbências do professor em sala de aula, é necessário desvincular-se daquela que unicamente prepara o educando para o mercado de trabalho. Isto deve ser substituído por uma concepção mais aberta da Educação, a qual se faz por meio de uma construção - através da ação reflexiva - de um sujeito integral, um educando capaz de ter consciência de seu papel social, com mais tolerância e respeito das diferenças. E com a consciência efêmera da superação, da mudança e do agir.

Como Paulo Freire dizia, temos que refletir sobre nossa prática educativa constantemente, pois o principal objetivo dela deve ser sempre busca a reflexão do homem sobre sua finalidade no mundo e dessa forma transformá-lo e a si próprio, construindo sua própria autonomia.

Como conclusão deste artigo, podemos perceber o caráter indissociável do letramento e a escrita, ambos acontecem com simultaneidade, e é primordial a criatividade do professor para mediar situações que propicie estas atividades. A maior intencionalidade deve ser sempre o preparo do sujeito crítico em relação ao mundo, a sua participação política, bem como o bom desempenho na produção escrita, apropriando-se com segurança dos gêneros textuais, dando lhe inserção nas práticas sociais simples e complexas das esferas em que frequenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSSA, Nádia Aparecida. A psicope-

dagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2007.

CORREIA, Luís de Miranda. Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las? Porto: Porto Editora, 2006.

COSENZA. Ramon M. e GUERRA. Leonor B. Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende. Ed. Artmed.2010.

FREIRE. Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Moderna, 2006.

GENTILE, P. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem. Nova Escola, São Paulo, n. 163, p. 43-47, jun./jul. 2003.

LENT, Roberto. Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

MACEDO, L. Para uma Psicopedagogia construtivista. In ALENCAR, E. S. de (Org.) Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RELVAS, Marta P. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wake, 2005.

VIEIRA, E. P. de P. Neurociência, Cognição e Educação: limites e possibilidades na formação de professores. UNIFOA, revista Práxis, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DESENVOLVÊ-LA NO ENSINO REMOTO

TATIANA SANTOS NOVAES

RESUMO

As mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou nas últimas décadas, em especial devido à pandemia iniciada em 2019, afetaram não só a educação, mas, também o contexto da Educação Física levando a disciplina a questionar sua função educativa. A mesma encontra-se em uma situação conturbada em termos de política educacional, pois, a disciplina que tanto valoriza o exercício, teve que buscar alternativas para continuar remotamente. Portanto, este artigo visa discutir o seu papel dentro do contexto atual, a partir de um panorama histórico sobre o assunto. Os resultados mostraram que apesar dos esforços no ensino remoto, ainda há muito a ser melhorado.

Palavras-chave: Educação Física; Pandemia; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The changes that Brazilian society has gone through in recent decades, especially due to the pandemic that started in 2019, have affected not only education, but also the context of Physical Education, leading the discipline to question its educational function. The same is in a troubled situation in terms of educational policy, because the discipline that so values the exercise, had to look for alternatives

to continue remotely. Therefore, this article aims to discuss its role within the current context, from a historical perspective on the subject. The results showed that despite efforts in remote teaching, there is still much to be improved.

Keywords: Physical Education; Pandemic; Common National Curriculum Base.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma das áreas que melhor permite a interação entre os estudantes permitindo-lhes dominar e aprimorar novos esportes e habilidades psicomotoras.

No caso da educação, a disciplina auxilia na prática de atividades físicas, na promoção do desempenho físico, na consciência democrática, na compreensão da realidade, na humanização e na diversidade, pois, neste nível de ensino as disciplinas são vistas como meio de informação e formação.

Nesse caso, o exercício físico é essencial para manter e melhorar a saúde e prevenir doenças e é indicado para todas as idades. A atividade física contribui para prolongar e melhorar a qualidade de vida em termos físicos, psicológicos e sociais.

É importante destacar que muitas crianças são apresentadas pela primeira vez às atividades físicas planejadas na escola, por isso é importante estimular o desenvolvimento e o aprimoramento dos domínios cognitivo, motor e auditivo. Essas ações planejadas tornam as crianças envolvidas a fim de compreender e adaptar suas habilidades não apenas ao ambiente escolar, mas, também a todas as outras a quem elas têm acesso.

É compreensível que a disciplina tenha se tornado um fator importante no currículo por sua contribuição irrefutável para o fortalecimento e melhoria da saúde física e mental: “proporcionando o desenvolvimento de habilidades de vida útil, criando hábitos culturais de higiene” (RODRIGUES, 2013, s/p.).

Além disso, a disciplina é extremamente relevante nessa fase, pois pode oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver e aprimorar habilidades físicas, além de auxiliar nas relações sociais e com o meio que os cerca, pois, a criança se desenvolve melhor, quando há interação social.

O currículo das disciplinas foi revisado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), levando a inúmeras mudanças no sistema de ensino e na forma de trabalha-la junto aos estudantes.

Por isso, este artigo discute as contribuições dessa disciplina em especial para o desenvolvimento de diversas habilidades com os estudantes, destacando o trabalho docente em tempos de pandemia.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

As questões quer envolvem o contexto os casos de internados e vítimas da Covid-19 geraram ao longo desse tempo sentimentos como estresse, ansiedade, medo, depressão, o que não foi muito

diferente com crianças e adolescentes (RAIOL, 2020).

Nesse caso, atividades e exercícios físicos puderam contribuir para amenizar esses estados emocionais, regulando as taxas hormonais muito importantes para o bom funcionamento do organismo como um todo, além de ajudar na produção de endorfina, que traz uma sensação de bem estar e atuando no alívio de dores, na melhoria do humor, da disposição mental e física (CRUZ et al., 2013).

A disciplina faz parte do currículo e se enquadra na área de Códigos e Linguagens. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende que a disciplina é responsável pelo desenvolvimento de atividades físicas nas mais diversas formas de codificação e significado social. Ela oferece um leque de oportunidades para enriquecer a experiência de crianças e adolescentes durante a Educação Básica.

Esse universo compreende os conhecimentos físicos, estéticos, emocionais e experiências lúdicas que se relacionam e não se limitam à racionalidade típica da ciência da saberes que orientam a prática educativa. Além da vivência efetiva da prática física, também permite que o estudante participe mais ativamente, dando autonomia ao mesmo.

A BNCC foi elaborada com base em diversos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2016). Este documento discute as competências, habilidades e o conteúdo que todos os alunos devem ter durante a graduação:

A BNCC sugere que os objetivos de aprendizagem possibilitem a compreensão sócio histórica e política das manifestações da cultura corporal, visando o alcance de uma participação crítica, intensa e digna na esfera pública por todos os grupos que compõem a sociedade (SENA, 2016, p. 198).

Para Neira e Souza Junior (2016), a BNCC é uma ferramenta de ensino e aprendizagem que trata do início da democratização do ensino e das relações que ocorrem na escola, onde a participação de todos os envolvidos no processo educativo é extremamente importante.

Assim:

Em defesa de um terreno comum, vários pesquisadores defendem que alguns conhecimentos básicos dos alunos não devem ser negligenciados: a transmissão de um mínimo de conhecimentos comuns, referências e valores comuns a todas as crianças de um mesmo país pode até parecer politicamente indispensável (e talvez o mais importante) em uma democracia liberal (FORQUIM apud BOSCCATO et al., 2016, p. 105).

Sobre a questão, a BNCC utilizou o conceito de cultura do movimento e defendeu a ideia de que um currículo mínimo ajudaria a organizar esse componente curricular definindo conteúdos ou blocos dos mesmos a serem ensinados:

[...] a organização de um programa mínimo de educação física poderia acabar com a confusão interna da disciplina que ocorre pela falta de um programa de conteúdo definido em uma hierarquia de complexidade e objetivos específicos para

cada série de Aulas. Docência (KUNZ, 1994 e BOSCATTO et al., 2016, p. 107).

No entanto, a versão final da BNCC contém um enfoque mais cognitivo e instrumental, diferentemente do que se propõe ao introduzir a Educação Física na área de Códigos e Linguagens, o que muitos pesquisadores consideram um retrocesso porque ao invés de ocorrer de fato a democratização do ensino, para dar lugar a uma formação instrumental orientada aos ditames do mercado (NEIRA, 2017, p. 5).

Segundo os pesquisadores, a disciplina não possui uma versão aprovada de alguns dos regulamentos contidos na segunda versão da BNCC: "Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira" (BRASIL, 2017, p. 248).

É preciso que a disciplina também contribua no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação (BRASIL, 2017, p. 392).

Já na terceira versão do documento foram levados em conta elementos comuns, retomando os antigos conceitos da disciplina baseados em conceitos de higiene e processos cognitivos:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/ entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e saúde (BRASIL, 2017, p. 211).

Ou seja, no marco dos Códigos e Linguagens, houve retrocesso e distanciamento para muitos educadores e pesquisadores.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA E O SEU ENSINO DURANTE A PANDEMIA

As escolas devem garantir e valorizar as atividades motoras e as brincadeiras que envolvam a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças durante o tempo em que estão desenvolvendo atividades físicas. Os jogos motores que contêm regras também proporcionam um jeito melhor de aprender as diferentes relações sociais, pois, quando as crianças brincam, elas aprendem a competir, cooperar umas com as outras e respeitar regras.

O coronavírus surgiu pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China no final de 2019, se espalhando de forma extremamente rápida pelo mundo. No caso do Brasil, o primeiro caso da doença foi confirmado em fevereiro de 2020, em São Paulo (ZHU et al., 2020).

Ainda de acordo com os autores, lidar com o novo Coronavírus constituiu-se um desafio global emergente no gerenciamento de doenças infecciosas. Os sintomas mais comuns duram em média 2 a 14 dias e incluem febre, fadiga, tosse seca, mialgia e dispneia. Em julho de 2020, já se somam 14.765.256 de casos confirmados em 216 países do mundo e 612.054 mortes de acordo com a Word Health Organization. No Brasil, nesta mesma data

já existiam 2.227.514 casos confirmados, mais de 82 mil óbitos com taxa de letalidade de 3,7% .

As estratégias para lidar com a pandemia atual que foram identificadas são otimismo, apoio social, manter-se atualizado, evitar a sobrecarga de informações e manter a comunicação online, no caso das escolas, as mesmas tiveram que se adaptar ao aprendizado à distância para a Educação Básica no sentido de garantir a saúde e a integridade de todos.

No Brasil, a LDBEN já antecipou o preceito da possibilidade de ensino a distância em situações de emergência. As autoridades educacionais de vários Estados se uniram para regular e apoiar as escolas que decidiram continuar suas atividades educacionais remotamente.

Inicialmente, a Educação Básica teve que se adaptar aos novos métodos de ensino. Porém, é preciso destacar que muitas das redes não conseguiram se identificar com o formato de ensino a distância, onde os professores passaram a disponibilizar as aulas via WhatsApp ou outras plataformas, enviando às crianças atividades como jogos, vídeos, brincadeiras, atividades de tempo livre que se mostrou um processo um pouco limitado, muitas vezes caindo no esquecimento.

Portanto, nesta disciplina, é preciso diversificar as atividades, principalmente para o Ensino Fundamental, neste caso priorizando o movimento corporal, para que a criança desenvolva uma compreensão do corpo, da saúde e da mente, respeitando seus limites e os dos outros. Vídeos explicativos, danças, jogos, músicas e outras atividades podem ajudar a desenvolver essa habilidade durante a pandemia.

Assim, destaca-se os maiores desafios que os docentes enfrentam quando referem-se ao ensino a distância. De maneira geral, pode-se dizer que os docentes que lecionam nas unidades escolares da rede pública muitas vezes encontraram dificuldades de diversos tipos, necessitando melhorias na matéria de Educação Física nas instituições públicas.

. As dificuldades permaneceram nesse período, mas, de outras formas principalmente com acesso à rede e um tempo maior para se planejar, pois a escola invadiu as residências.

Oliveira (2004) já dizia em sua pesquisa que os docentes sofrem pressões para atender às novas diretrizes impostas pelos governos, mas, precisavam de uma melhor adequação, o que transforma este processo precário ainda mais para o professor. Das tantas adversidades que os mesmos já enfrentam nesse tempo de isolamento social, pode-se destacar também: a inexistência de conhecimento e a defasagem dos estudantes principalmente por não terem acesso fácil e ilimitado a internet seja ela móvel ou fixa e por não interagirem.

A utilização da internet em sala de aula, tema que vem sendo discutindo há tempos, foi ainda mais intensificado para melhorar o aprendizado à distância. Levando em conta estudos da Agência Brasil (2020), um em cada quatro brasileiros não possui qualquer tipo de acesso à rede, totalizando um montante de 46 milhões aproximadamente.

Ainda que a tecnologia seja uma

ferramenta a ser reconhecida pelos docentes, são grandes as lacunas para transformar os dispositivos móveis em uma ferramenta de aprendizagem, por exemplo. Com tantas dificuldades em acessar às plataformas educacionais e do gigantesco contingente de brasileiros que são privados do acesso à plataforma, e mesmo os que tem são acessos precários, fica humanamente impossível atingir a todos de forma igualitária (SOPRANA, 2020).

O desiquilíbrio social entre os brasileiros é maior quando consideradas as classes mais extremas da população porque nestas, a internet tem que ser compartilhada; 85% dos cidadãos que têm acesso à rede, usam telefonia móvel e com planos básicos de acesso. Sendo assim, estas antenas de telefonia celular devem enviar um sinal para 1.500 aparelhos.

No subúrbio, esse número tende a chegar a doze vezes mais dispositivos conectados à mesma antena, enfraquecendo ainda mais o sinal. Mesmo aqueles brasileiros que conseguem acessar à internet encontram várias outras dificuldades que acabam dificultando o ensino digital (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

Pensando no tocante da disciplina, a mesma como um todo favorece o conhecimento e o desenvolvimento corporal. Esse conhecimento tem sido destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, está incluso no Referencial Curricular e desempenha um papel importante na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o documento indica o trabalho com os estudantes levando a um mundo que envolve saberes corporais, a partir de atividades que envolvem características lúdicas, sociais e emocionais, que não ficam restritas a racionalidade das experiências científicas que costumam nortear as práticas escolares (BRASIL, 2018).

A matéria teve destaque na ordem do conhecimento corporal e se fixou como um norte para professores e para a própria população. Não se diz que essas habilidades são mais importantes que outras, mas, aponta-se que elas fazem parte do aprender social e que cabe à matéria ensinar aos estudantes de diferentes formas.

A falta de comprometimento destaca outro problema. Se for considerado que o conhecimento é de ordem conceitual, corporal e atitudinal, este último emergente da interação entre os sujeitos, a falta de contato fragiliza a formação desse aprendizado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais eles são mostrados como aqueles que compreendem todo o saber escolar e entendem que a escola é um ambiente que propicia a socialização que produz atitudes relacionadas ao saber, ao professor, aos pares, aos sujeitos, às tarefas e à sociedade.

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), a competência ganha um significado amplo e questões como a mobilização de conhecimentos são utilizados para resolver demandas complexas do cotidiano, como a questão da cidadania e do mercado de trabalho.

Ainda, com relação as competências especificadas nesse documento, pode-se destacar:

a valorização e fruição das inúme-

ras contribuições culturais e artísticas, a nível local e global. Levando-se em consideração o conhecimento, as atitudes não foram pensadas e estruturadas nos dias atuais. Quanto ao convívio com o outro, é preciso desenvolver na escola a socialização de forma interdisciplinar, o que foi de certa forma perdido ao longo da pandemia

2.3 PLANEJANDO O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA

Do ponto de vista legal, de acordo com Costa (2017), essa modalidade de ensino foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/ 2005, pelo Ministério da Educação, que regulamentou o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trazendo que: "O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada."

É necessário destacar as possibilidades para o enfrentamento do ensino a distância diante de três fatores: reordenar o planejamento; o contexto da disciplina com relação ao isolamento social; e os seus desdobramentos. Como peça fundamental do fazer pedagógico, o planejamento engloba diversas questões do educar.

Assim: "[...] planejamento é processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento. [...] planejamento, enquanto processo é permanente. O plano, enquanto produto é provisório" (VASCONCELOS,1999, p. 80).

Esse contexto é provisório no que tange ao planejamento uma vez que sempre esteve presente nas deliberações. É preciso salientar que o contexto escolar precisa ser repensado a partir das novas demandas educacionais:

A Educação Física é a disciplina que mais se preocupa com o desenvolvimento dos aspectos motores, embora também tenha como propósito o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e outros. Sendo assim, é preciso encontrar alternativas além das atividades físicas, por meio das atividades diferenciadas, como neste caso a inclusão das TICs nas aulas, a fim de desenvolver os demais domínios do comportamento humano (MONTIEL e ANDRADE, 2016, p. 7).

Deve-se reconhecer que nenhuma preparação foi feita para trabalhar remotamente, em boa parte das escolas, principalmente em se tratando das públicas. Durante a pandemia o planejamento ainda permaneceu baseado no modelo presencial, o que na verdade precisaria assumir uma diferente configuração com base no ensino remoto afim de se adequar as novas necessidades:

Ampliar para toda a Educação Básica o uso das TIC com intencionalidade pedagógica e acompanhadas e supervisionadas pelo docente em turmas separadamente, respeitados os limites de acessos às diversas tecnologias disponíveis às instituições educacionais e de seus respectivos estudantes (CEDF, 2020, p. 6).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), potencializam o processo de ensino e aprendizagem, mas é necessário deixar claro que de forma alguma elas substituem a relação

professor e estudante. Isoladamente, elas funcionam apenas como ferramentas, mas, quando direcionadas por um tutor ou mediador, elas contribuem efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem:

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p.36).

Além disso, devemos deixar claro que o estudante também tem responsabilidade nesse processo. Por ser algo mais livre, é ele que tem que decidir os horários e dias de acesso, bem como ter responsabilidade em relação as atividades e disciplina.

Para Santos et al. (2013), existem vantagens e desvantagens de se estudar via EaD, sendo as principais vantagens: a eliminação de barreiras geográficas, ou seja, não há necessidade do estudante se deslocar até a instituição todos os dias; a flexibilidade do horário de estudo; o ensino centrado no estudante e a economia; dentre outras questões.

Outra questão que a pandemia evidenciou é a determinação política que afastam a operacionalização da realidade prática. Segundo Kenski (2010) teoria e prática encontram-se afastadas da realidade das instituições, sendo os projetos impostos, sem o mínimo grau de liberdade para alteração. Isso resultou na oferta de cursos com currículos inadequados e de recursos didáticos padronizados como no caso de livros, textos, apostilas, entre outros.

Assim, é preciso pensar se a pandemia poderia resultar em uma nova posição docente frente a disciplina. É preciso planejar de forma coletiva em como garantir a aprendizagem da mesma, para atender às novas oportunidades que surgem na novidade deste tempo.

No que diz respeito a importância da disciplina durante o isolamento social, destaca-se que a ordem da matéria quanto à organização curricular é um suporte importante nesse momento:

Nesse período de pandemia a Educação a Distância (EaD) tem se constituído como uma necessidade para que as escolas deem conta da carga horaria exigida e mantenham os estudantes continuamente assistidos sem se sentirem prejudicados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem (SOUZA; DIAS, 2020, p. 9).

Falamos de arte, música, teatro, filosofia, sociologia e desporto. Sobre isso, os professores dizem que a conquista de espaço por meio da disciplina pode ser discutida sob inúmeras abordagens:

O sucesso dessa transição para o ensino remoto depende de diversos fatores, como disposição dos estudantes, capacitação do professor, qualidade da tecnologia, objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino. O professor precisa ter o domínio do assunto e a competência para lidar com as novas tecnologias. Os estudantes também precisam dominá-las e sentir-se dispostos a aprender a distân-

cia. A tecnologia, por sua vez, precisa ser de qualidade para garantir que o processo se efetive. Os objetivos de aprendizagem e as estratégias de ensino, por fim, precisam estar harmonizadas para que os resultados sejam favoráveis. (GIL e PESSONI, 2020, p.8).

É necessário discutir a articulação do saber escolar a partir das vivências como um desafio à afirmação do ensino e aprendizagem. No momento em que o ensino passa a ocorrer a distância no ambiente familiar, vale repensar na importância do saber escolar na vida desses estudantes:

No entanto, a expectativa é a de que esta seleção de conteúdos e práticas conexas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino/leitura do mundo e cada vez menos ensino/informação do mundo (FRANCO, 2012, p. 171).

Acredita-se que com a pandemia reinventou-se a forma de aprender e ensinar que eram propostos dentro do ambiente escolar. Falta saber o que será reorganizado, recriado e transformado para reescrever, quem sabe, uma nova metodologia na qual a matéria possa ser trabalhada a partir de diferentes contextos:

Medidas de isolamento social para reduzir a contaminação são adotadas ao redor do mundo, com maior ou menor rigidez. Quase sempre, as primeiras instituições alcançadas por essas medidas são as educacionais, ambientes que mantêm um grande número de indivíduos confinados juntos por longos períodos (SARAIVA et al., 2020, p. 2).

Barbosa (2012), discute a questão de que não adianta simplesmente transformar o ensino tradicional em EaD, pois trabalhar com essa ferramenta de forma errada ou simplesmente de forma tradicional pode vir a limitar a aprendizagem. A utilização das tecnologias na educação requer mudanças e planejamento prévio por parte das instituições e dos professores.

As novas tecnologias aliadas ao ensino e aprendizagem, funcionam como ferramentas que podem possibilitar aos estudantes trabalhar de forma autônoma, por isso, a necessidade de organização pelos mesmos.

Outra questão envolve as relações afetivas. É importante notar que os professores geralmente contam com o afeto para enfrentar os desafios encontrados no ensino a distância. A dificuldade em proporcionar atividades dinâmicas, à distância, está atrelado a resgatar laços afetivos.

Carvalho (2012) nos faz pensar sobre currículos e a internet, enfatizando a importância da mesma como uma ferramenta que nos faça interagir com o mundo no seu dia a dia:

[...] é importante não pensar em tecnologia como um modelo ou uma extensão, mas como uma continuidade do movimento escolar a partir de atividades que envolvem os saberes linguísticos cognitivos e sociais. Em outras palavras, uma rede de aprendizado, de circulação da informação, da linguagem e dos afetos, que permite resolver de forma pratico teórica o problema da presença e da ausência em

um lugar (CARVALHO, 2012, p. 197).

O termo teórico-prático é utilizado conscientemente para delinear o aspecto conjuncional que permeia esta prática salvando a dimensão das interações e ajudando a estabelecer as possibilidades de relacionamento almejadas, mesmo à distância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender como a Educação Física a distância nas escolas tem se posicionado em tempos de distanciamento social diante da pandemia da Covid-19, nota-se que as aulas de Educação Física têm acompanhado as demais atividades escolares.

No entanto, muitas dificuldades foram destacadas como os obstáculos nas relações entre famílias, estudantes e professores; a dificuldade e falta de acesso e conhecimento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação; a valorização do conhecimento conceitual em detrimento do conhecimento físico e atitudinal; e a falta de interação entre os sujeitos.

Além disso como dificuldade tem-se que:

Temos vários alfabetizados que podem ser considerados analfabetos digitais. Talvez eles tenham conhecimento das práticas sociais de uso dessa tecnologia, compreendendo diversos usos e funções, mesmo sem operar diretamente com a máquina. Essa é a situação, por exemplo, de vários professores brasileiros que ainda não dispõem das condições de acesso, mas compreendem os usos sociais desse suporte e da linguagem digital. Neste caso, o termo analfabetismo digital poderia ser utilizado para já alfabetizados que não alcançaram o domínio dos códigos que permitem acessar a máquina (FRADE, 2011, p. 73-74).

Apesar disso, constata-se que os professores optaram por enfrentar as situações adversas reorganizando seus planos, enfatizando a Educação Física como um importante componente curricular e as questões que envolvem as relações afetivas.

É preciso dizer, porém, que as práticas vividas no atual momento são diferentes das que ocorrem na escola. A colaboração que até então ocorria em grupo, passou a ocorrer de forma individual. A espontaneidade do contato entre professor e estudante foi substituída pelas vídeo aulas. Os esportes passaram a ter gestos únicos.

O ruído da sala de aula foi substituído por microfones sem som. A agitação escolar perdeu terreno para as câmeras fechadas. A sala de aula foi substituída pela sala de casa. O tempo do professor nem sempre é o tempo do estudante.

Temos que entender que se trata de outra situação, já que o mundo está vivenciando um tempo diferente. A pandemia exigiu uma adaptação e reinvenção da disciplina no contexto educacional. E assim o currículo é diferente. Os efeitos sobre os estudantes e as escolas também são diferentes. Ou seja, o ensino remoto trouxe novas possibilidades para o desenvolvimento da Educação Física apoiada em diferentes tecnologias.

Diante dos problemas políticos e sociais da sociedade brasileira, a disciplina

de Educação Física tem buscado uma reflexão sobre os processos de transformação da educação escolar, principalmente agora em tempos de pandemia, que de certa forma representa um avanço para o país como um todo.

Portanto, os profissionais desta área precisaram garantir o máximo envolvimento destes estudantes e trazer as suas práticas de dentro para fora da sala de aula para reduzir as distâncias.

É preciso lembrar que as dificuldades encontradas ao longo da pandemia servirá de lembrança e como experiência, para que no futuro, os a sociedade veja o quanto aprendeu com as adversidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL (BRASIL). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2020. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-emcada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet . Acesso em: 27 mar. 2022.

BARBOSA, L. G. Como promover a interatividade por meio das mídias nas aulas de Língua Inglesa. 2012. Disponível em: . Acesso em: 30 mar. 2022.

BOSCCATO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S.C. A Base Nacional Comum

Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.

Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2016.

CARVALHO, J.M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL - CEDF. Determina às

instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. Parecer n. 33, de 24 de março de 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/y8hc6b46. Acesso em: 26 mar. 2022.

COSTA, A.R. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: Concepções, histórico e bases legais. Revista Científica da FASETE 2017.1 | 59.

CRUZ, J. R.; ALBERTO FILHO, P. C.; HAKAMADA, E.M. Benefícios da endorfina através da atividade física no combate a depressão e ansiedade. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 18, Nº 179, 2013. CSA. Colégio Santo Anjo.

FRADE, I.C.A.S. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a apren-

dizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla Viana. RIBEIRO, Ana Elisa. (orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, A.C.; PESSONI, A. Estratégias para o alcance de objetivos afetivos no ensino remoto. 2020. p. 8. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTIEL, F.C.; ANDRADE, D.M. Tecnologias da informação e comunicação nas aulas de educação Física - uma experiência no IFSul. In: Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de pesquisadores em educação a distância, 2016.

NEIRA, M.G. Ensino de educação física. São Paulo: Thomson Learning, 2017 (Coleção ideias em ação/ coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

NEIRA, M.; SOUZA JUNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

RAIOL, R. Praticar exercícios físicos é fundamental para a saúde física e mental durante a Pandemia da COVID-19. Brazilian Journal of health Review, v. 3, n. 2, p. 2804-2813, 2020.

RODRIGUES, I.V; A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I. Portal Educação. 2013. Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/47188/a-importancia-da-praticadaeducacao-fisica--no-ensino-fundamental-i. Acesso em: 25 mar. 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID19: ensino remoto e exaustão docente. 2020. p. 2-3. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 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-dohttps://pesquisaeaesp.fgv.br/publicacoes/gvp/desafios-do-ensino--distanciaensino-distancia. Acesso em: 22 mar. 2022.

SENA, D.C. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação física: um relato de experiência. Natal/RN. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 227-241, 2016.

SOPRANA, P. Brasil tem cerca de 70 milhões de pessoas com acesso de internet precário ou inexistente. Folha de S. Paulo, São Paulo: FSP, 2020. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/cerca-de-70-milhoes-no-brasil-tem-acessoprecario-a-internet-na-pandemia.shtml. Acesso em: 28 mar. 2022.

VASCONCELOS, C.S. Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.

ZHU, N.; ZHANG, D.; WANG, W.; LI, X.; YANG, B.; SONG, J. A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. New England Journal of Medicine. 2020; 382: 727–733.

LETRAMENTO DIGITAL E O ENSINO HÍBRIDO

TATIANA VARELA DA SILVA

RESUMO

São constantes as transformações e evolução das tecnologias, que exercem forte influência na sociedade e especificamente no perfil dos estudantes, que desde pequenos tem acesso as tecnologias. Essa modernização tem impulsionado as escolas a se adequar, na perspectiva de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os estudantes. Buscando garantir a utilização destes equipamentos seja assertiva por parte do professor, faz-se necessária a capacitação de forma que haja a habilidade não somente para manusear esses recursos, mas um maior conhecimento sobre o uso das tecnologias e as ferramentas disponíveis para agregar na sua rotina pedagógica. Tanto para os professores quanto aos alunos essas tecnologias promoveram uma aula diversificada e motivadora, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, são inúmeros os discursos sobre a importância de se utilizar recursos audiovisuais nas salas de aula, pois os alunos estão vivenciando o mundo tecnológico na maior parte de suas ações diárias. As crianças e os jovens atualmente estão mais habituados com esse contexto tecnológico e o professor que não conseguir se adequar a esse "mundo tecnológico e virtual" irá ficar para trás. A consequência disso poderá ser uma sala completamente desmotivada e indisciplinada e, por vezes, sem o resultado qualitativo esperado. Esse artigo tem como objetivo incentivar a formação continuada e capacitação dos profissionais que atuam na educação, para que possam inovar suas práticas pedagógicas por meio dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia, recursos, capacitação, formação, inovação.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico tem chegado nas instituições de ensino, mesmo naquelas inseridas em áreas vulneráveis, mostrando todos os seus recursos facilitadores e ao mesmo tempo provocando a reflexão para a necessidade de novas mudanças e adequações, mudanças essas, que tem por objetivo melhorar a qualidade e oferta de ensino, deixando de lado a lousa como ferramenta exclusiva de ensino, abrindo caminho para novos recursos dentro da sala de aula.

É importante destacar que a implementação desses novos recursos, irá contribuir para um melhor aprendizado e desempenho dos alunos. Essa necessidade de inovação nas escolas, tem destacado, que por muito tempo o professor foi visto como detentor do conhecimento, o mesmo apenas falava e os alunos apenas ouviam, hoje o professor atua como mediador de conhecimento, com o auxílio dos recursos tecnológicos, incentivando o aluno a refletir e contribuindo para a construção de sua aprendizagem.

Este trabalho tem por objetivo exibir algumas dessas ferramentas e de que forma o processo ensino-aprendizagem tem sido afetado pela exposição em massa dessa tecnologia.

Os meios de comunicação, operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante. Ao mesmo tempo utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra e música, integra-se dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a aceitar mais facilmente as mensagens". (MORAN, 2001 p. 33-34).

Posto isso podemos compreender que toda e qualquer forma de comunicação que envolvem os avanços tecnológicos a partir do Século XX são fundamentais para a participação efetiva e desenvolvimento do aluno, ampliando o seu processo de construção de conhecimentos para além da escola, ou seja, conhecimento para a vida, que irá contribuir na sua trajetória profissional. É fundamental o acesso e uso da tecnologia na escola, contribuindo para uma nova estratégia pedagógica. Destacando as relações proporcionadas entre usuário e tecnologias, e como esta interação pode contribuir e proporcionar novos saberes e ampliar o conhecimento que está sendo desenvolvido.

Percebe-se que o processo de implantação tecnológica nas escolas, ainda é tímido e a maioria das escolas, principalmente da rede pública, ainda não possuem laboratórios de informáticas e equipamentos como computadores, notebooks, tabletes, lousa digital e outras ferramentas que ofereçam recursos tecnológicos. Algumas escolas possuem laboratórios de informática, mas muitos equipamentos não funcionam, mostrando a necessidade de manutenção nos equipamentos. Outra dificuldade é o acesso a internet, que não está acessível para todos na escola. Esses fatores contribuem negativamente na relação e aprendizado por meio da tecnologia aos alunos e professores.

Além das dificuldades apontadas, o professor tem o desafio diário de se atualizar e se adequar ao mundo digital, o mesmo sabe da necessidade e da importância que o conhecimento e domínio das tecnologias, irá inovar sua prática pedagógica, estimulando os alunos a se apropriar dos conteúdos e consequentemente o seu desempenho escolar. Essa nova forma de educar, onde é utilizado as tecnologias dentro da sala de aula, é importante refletir sobre a necessidade do professor se apropriar e se atualizar constantemente das tecnologias, reconhecendo que o uso da tecnologia como instrumento de ensino, fortalecera também a relação professor e aluno.

No decorrer desse trabalho, apresentaremos algumas das ferramentas disponíveis pela diversidade e o avanço tecnológico, dessa forma não se restringe a um modo, mas de acordo com as possibilidades de cada escola e a conhecimento de cada professor há um mundo variedade de recursos tecnológicos disponível, e que necessita de constante adequação e criação de novos saberes mecanismos tecnológicos. É necessário não somente a

Inclusão Digital, mas também a Inclusão social, tão discutida, mas ainda promovida com limitações e restrições.

Ao final desse estudo pretende-se destacar a importância do uso da ferramenta tecnológica na sala de aula bem como o domínio e a postura adequada do professor. A diversidade Tecnológica na prática pedagógica tem de auxiliar o professor em sua atuação e não substituir sua presença. Para isso, é preciso estar muito atento aos avanços tecnológicos, pois fazem parte da modernidade e os recursos oferecidos são essenciais e de grande valia à Educação, e oferecem benefícios de diversos prismas. Exemplificando isso podemos citar Souza(2004):

As tecnologias e seus produtos não são bons e maus em si mesmos, os problemas, na maioria das vezes, não estão na televisão, no computador, na internet, ou em qualquer outro tipo, e sim nos processos humanos que podem utilizá-los e empregá-los para a manipulação e emancipação humana. (SOUZA,2004 p. 56).

Dessa forma, se faz necessário compreender o que são essas ferramentas tecnológicas e buscar inseri-las nas práticas pedagógicas, com domínio amplo para que sua utilização seja significativa, inovadora, prazerosa e de qualidade, ou seja, a tecnologia deve ser um elemento a mais, como estratégia de ensino e que irá contribuir no processo de aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA NAS ESCOLAS

A constantes transformações na sociedade e os avanços tecnológicos são cada vez maiores, ocorrendo cada vez mais em um curto período. Todas essas mudanças provocam alterações nas mais diversas formas de vida e integrações, a tecnologia está cada vez mais inserida na sociedade e faz parte dessas transformações. A inclusão digital tem se mostrado fundamental e necessária no processo tecnológico e tornar acessível o conhecimento digital tem sido um desafio, pois o mundo digital pode ser algo acessível e fácil para alguns, no aspecto de domínio da tecnologia, porém para outros, é algo incompreensível e de difícil acesso, havendo a necessidade de ampliar o saber tecnológico para a sociedade. Sendo assim, é de extrema importância que a escola e os professores se apropriem dos conhecimentos tecnológicos, atuando como mediador de conhecimento e incentivando o uso consciente dessas ferramentas para além das paredes das escolas.

Faz-se urgente e necessária a ampliação das ferramentas tecnológicas no âmbito escolar e decorrente disto a formação e capacitação dos profissionais nela inseridos para que essa inclusão digital seja qualitativa e significativa para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com o autor Pais (2005), o sucesso do computador como uma tecnologia que pode favorecer a expansão da inteligência depende da forma como ocorre a relação entre o usuário e as informações contidas no programa por ele utilizado. Este é, talvez, um dos principais argumentos para justificar a importância do estudo da interatividade no contexto da inserção dos computadores na educação escolar. O aluno precisa se apropriar do conhecimento tecnológico, estabelecendo uma relação e interatividade com as fer-

ramentas, para que a tecnologia seja uma ponte de acesso para o conhecimento.

Contudo, a tecnologia deve ser implantada como uma estratégia pedagógica adicional, que completa e auxilia na prática pedagógica, não sendo obrigatório em todas as aulas. É preciso um equilíbrio entre as mais diversas maneiras de ministrar uma aula, não excedendo uma estratégia e assim anulando outras. O professor precisa dominar o básico das ferramentas tecnológicas, e se atualizar sobre as novidades que acercam a nova sociedade e, assim possa promover o aprendizado do aluno e mediar o conhecimento sem que a tecnologia substitua sua presença e conhecimento.

As relações humanas devem ser valorizadas e respeitadas sem que as máquinas se tornem o ponto central. Os avanços tecnológicos fazem parte da Evolução da Sociedade, mas esta não deve dominar as relações e definir as interações. No ambiente escolar, o desenvolvimento do aluno, segundo Vygotsky, acontece em momentos que favorecem as interações, ou seja, a aquisição de conhecimento por meio das interações com os outros indivíduos e com o meio (aqui entendido como um conjunto de elementos ou indivíduos). Os recursos tecnológicos devem ser instrumentos de aprendizagem e favorecer as interações. Promover desafios que possibilitem ao aluno interagir com as ferramentas e, ao mesmo tempo, integrar-se ao grupo, essas interações enriquecem a prática pedagógica.

As aulas devem ser enriquecidas com práticas diversas, sair do tradicional e convencional. O professor deve se atentar necessidade de aprendizado e dificuldade de cada aluno, respeitando sua individualidade e ritmo de aprendizagem, criando estratégias que estimule o interesse pela atividade e consequentemente a construção do conhecimento. Sendo assim, todos devem ser percebidos, respeitados e inteirados.

TECNOLOGIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

As tecnologias da informação chegaram no Brasil no início da década de 90, trazendo consigo esperança de uma nova era digital e conhecimento. Atualmente, vivenciamos os grandes avanços tecnológicos, que trouxeram a modernização e conforto para toda a sociedade, inclusive o acesso fácil a todo tipo de informação. É importante destacar que informação não é conhecimento, o conhecer envolve alguns critérios, como por exemplo, o estabelecimento de relações entre informações isoladas. Nesse contexto, muito do que é chamado conhecimento escolar é apenas informação.0

A informática, é de extrema importância na atuação do professor moderno. Com ela o professor consegue inovar as suas aulas, inserindo uma grande variedade de efeitos visuais e sonoros, que enriquecem e estimulam a participação e interações entre aluno e aprendizagem. Porém, mesmo diante de tanta tecnologia o professor é, e sempre será indispensável.

O maior desafio agora é inserir no mundo tecnológico todos os professores, principalmente os que ainda se recusam, a se atualizarem com formações, capacitações e treinamentos que os tornem

preparados para fazer da informática sua aliada no processo ensino-aprendizagem. Será um grande desafio esse processo de atualização dos professores, mas é um desafio necessário que contribuirá positivamente na sua prática pedagógica diária.

O papel do professor é orientar o aluno a realizar pesquisas qualitativas, verificar a veracidade da informação e proporcionar condições para que esta ferramenta venha a enriquecer o seu conhecimento, auxiliando nas suas dificuldades e suas responsabilidades diante de uma ferramenta tão "poderosa", pois como tudo essa tecnologia também tem seu lado obscuro, principalmente a internet que sem dúvida é a maior fonte de acesso à informação e conhecimento que qualquer ser humano já teve disponível, e que também circula materiais de qualidade duvidosa e até mesmo criminosa. É evidente que os avanços tecnológicos geram mudanças e proporcionam inovação a todo instante, por isso, se faz necessário, que a capacitação e formação dos profissionais da educação deve ser cada vez mais frequente e até obrigatória.

A INCLUSÃO DIGITAL NAS ESCOLAS

Inclusão Digital é o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação e tem como objetivo promover o desenvolvimento de redes de internet, ofertando assim meios de comunicação e conhecimento.

Essa inclusão tem simplificado a rotina das pessoas. As escolas, principalmente os estabelecimentos de ensino privado estão equipando e modernizando suas estruturas com laboratórios de informática, contratando técnicos e professores com formação específica para espaço. Já nas escolas públicas, esse processo de implementação ainda é tímido, já que algumas escolas públicas não possuem laboratórios de informáticas e as que possuem, sofrem com equipamentos quebrados, sem manutenção e a escassez de internet, e o laboratório geralmente é ministrado por um estagiário, que trabalha por um curto período, limitando o tempo de funcionamento do mesmo, e isso compromete o acesso livre dos alunos para realizarem pesquisas e trabalhos. Esse fato desfavorece o aluno que vem das escolas públicas e precisam concorrer com alunos mais preparados das redes privadas, nos vestibulares para ingresso na faculdade. É preciso universalizar o uso tecnológico para todas as escolas, públicas e privadas, garantindo a todos o direto ao acesso e educação de qualidade.

Esse contato com a tecnologia da informação é fundamental, pois prepara esse aluno desde o ensino fundamental para o contato com o mundo digital. Dessa forma, o aluno se aprimora a cada ciclo escolar, ampliando seus conhecimentos e adquirindo novos saberes, que irá contribuir para o seu ingresso na faculdade e no mercado competitivo de trabalho, também para as mais diversas atividades que o acompanharão durante toda a sua vida. Os recursos tecnológicos devem possibilitar o manuseio das informações para uma reflexão maior e assim uma aprendizagem eficiente e de qualidade.

UM NOVO OLHAR NA FORMA DE EDUCAR

Se o processo de aprendizagem, em sala de aula, for uma experiência de significativa e de sucesso, o aluno constrói uma representação de si mesmo como alguém com potencial, alguém capaz. Se for o contrário, uma experiência de fracasso, o aluno poderá ficar desmotivado e muitas vezes faz um bloqueio ao se considerar fracassado, buscando culpados pelo seu conceito negativo e começa achar o professor e suas aulas chatas e insignificantes.

Nesse contexto, é preciso a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, assim como, o professor deve refletir e reorganizar as suas práticas pedagógicas, reconhecendo a necessidade de se inovar, para que o conhecimento trabalhado em sala de aula possa contemplar todos os seus alunos, entendendo que cada aluno é único e por isso, cada um tem uma forma e um ritmo de aprendizagem, cabendo ao professor administrar essa situação e garantir a qualidade de ensino e aprendizado.

A utilização das ferramentas tecnologias auxiliara o professor nas suas atividades, de maneiras mais atrativas e lúdicas, estimulando a participação e interação de todos os alunos nas atividades. É necessário que as escolas disponibilizem recursos tecnológicos, com laboratórios de informáticas, equipamentos modernos, rede de internet para os alunos pesquisarem, monitores nos laboratórios de informática, formação e capacitação de professores para o usos da tecnologias e projetos que estimulem o protagonismo do aluno e a importância da tecnologia como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem.

O PROFESSOR NA ERA DA TECNOLOGIA

Nestas últimas duas décadas há uma pergunta que não quer calar, será que um dia os computadores irão substituir os professores nas salas de aula? Esse período, exatamente no século XX, é justamente o da chegada das tecnologias nas escolas como complemento auxiliar aos professores. Para muitos professores esses recursos tecnológicos têm sido um novo desafio, muitos não estão acostumados com tanta tecnologia, e defendem o ensino a “moda antiga” com a lousa, o giz e o apagador. De certa forma, o medo associado ao uso da tecnologia nas salas de aula, tem dificultado o entrosamento com as novas tecnologias de informação e comunicação para a sua prática pedagógica atual. Alguns professores já se mudaram a forma de atuação e se atualizaram junto com a sociedade digital, outros, porém, continuam com a metodologia utilizada desde a década de 80, onde o professor é visto como detentor do conhecimento e o aluno só recebe esse conhecimento. Essa forma de ensino é ultrapassada, pois o aluno aprender de forma diferente e cabe ao professor adaptar e inovar as suas práticas pedagógicas, para que todos os alunos possam aprender efetivamente e o uso dos recursos tecnológicos, tem trazido grande avanços e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante enfatizar, que os computadores e os novos recursos tecnológi-

cos nunca poderão substituir o professor, e sim complementará e simplificará a prática pedagógica. Os professores que atuam da mesma maneira de décadas atrás, certamente vivenciam problemas de indisciplina por parte dos alunos, pois muitos não se sentem estimulados quando a aula se resume em lousa e cópias. O novo profissional precisa estar ciente que sua função hoje, não é apenas o de transmitir informações, mas trabalhar para serem mediadores no seu processo de construção e aquisição de novos saberes.

NOVAS TECNOLOGIAS APROXIMAM ALUNOS E PROFESSORES

As novas tecnologias hoje adotadas nas salas de aula têm contribuído muito na aproximação entre alunos e professores. O modelo de sala de aula com o quadro negro, como único recurso de trabalho, aos poucos, está ficando para trás. No contexto contemporâneo, algumas escolas têm disponibilizado um projetor multimidia, para que o professor juntamente com o seu notebook possa ministrar suas aulas, com recursos visuais e dinâmicos estimulando e atraindo a atenção do aluno para sua proposta pedagógica. Outras instituições com mais recursos, no caso das escolas particulares, muitas possuem lousa digital ou interativa para ministrar as aulas.

Mesmo com os recursos tecnológicos, a interação aluno x professor é efetiva e constante. Segundo os próprios alunos essas tecnologias empregadas em sala, fazem com que exista uma maior aproximação com o professor, pois se interessam mais pela aula e buscam cada vez mais se apropriar dos conteúdos e saberes.

Para alunos que vivem essas duas realidades dizem que quando estão em sala de aula com metodologia antiga, nesse caso lousa e giz, se desgastam mais do que quando estão em uma escola já existe a utilização de recursos tecnológicos, mas práticas pedagógicas. Efetivamente, é uma tendência positiva e inovadora nas escolas, sendo ainda um desafio nas redes públicas, que já avançaram, mas ainda estão atrasadas quando comparadas com outras escolas da rede privada. Os alunos colocando na prática tudo o que aprende em sala de aula na parte teórica, agregam conhecimentos que se tornarão diferenciais na busca de uma colocação no mercado de trabalho.

TECNOLOGIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Não podíamos deixar de falar do uso das tecnologias em tempos de Pandemia, que trouxe à tona várias reflexões sobre a importância das interações para o desenvolvimento e aprendizado e que a tecnologia jamais substituirá a presença de um professor.

Diante desse desafio e distanciamento social, as escolas e famílias tiveram que se reinventar. O professor que sempre foi resistente ao uso das tecnologias em suas aulas, de um dia para o outro teve que se adaptar e aprender rapidamente a fazer o uso desse recurso, e agora o recurso não mais como um complemento pedagógico, mas como um único canal de comunicação para o processo de ensino-aprendizagem.

É claro que nem todos tem acesso aos recursos tecnológicos, a desigualdade social ficou escancarada nessa pandemia, e os alunos com menos recursos ficaram prejudicados. O destaque é para a importância e necessidade do professor se atualizar e se apropriar do uso dos recursos tecnológicos, como ferramenta fundamental que auxiliará no processo de aprendizagem e simplificará a sua prática diária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas tecnologias têm contribuído para um novo modo de ensino, a implantação de novos recursos em sala de aula tem estimulado a participação dos alunos, socialização e interações que facilitam a aprendizagem. Em parceria com tecnologias a inclusão digital para dentro das escolas, é de extrema importância, orientando os alunos sobre a forma correta de utilizar e pesquisar ferramentas como a internet ou até mesmo como utilizar um determinado software para edição de textos, trabalhos, pesquisas qualitativas em todas as disciplinas curriculares.

É importante destacar e promover reflexões acerca da necessidade de os professores estarem preparados e dominarem efetivamente os recursos tecnológicos, com formações e capacitações direcionadas para a área educacional.

Assim sendo, muitos são os professores que já se adaptaram com as novas mudanças, mas outros ainda insistem em manter a mesma metodologia utilizada há décadas passadas e se apresentam resistentes a era digital. Por vezes há o receio e o medo de que essas tecnologias possam vir a substituir a figura humana do professor em sala de aula. No entanto, por mais funcionais que sejam os recursos tecnológicos, o ser humano é ferramenta única e

insubstituível quando se trata da necessidade das interações e socialização nas relações pessoais e bem como a construção e ensinamentos de valores morais e sociais. E a pandemia reforçou a importância das interações no processo de desenvolvimento e aprendizado nas escolas e mostrou que tecnologia e humanos, podem atuar em conjunto e cada um tem a sua importância e valor.

Dessa forma professor e tecnologia precisam se aliar para promover ações que resultem na Inclusão Digital e Inclusão Social dos mais diversos indivíduos e ampliar as possibilidades de construção e consolidação das aprendizagens no dia a dia do indivíduo, seja este professor e ou aluno. Como tudo na vida, deve-se haver um equilíbrio, tanto o excesso quanto a falta podem ser prejudiciais. O professor deve ter claro que a evolução tecnológica acontece de maneira constante, o que requer um preparo e uma atualização constante.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, José Carlos. Professor X Inovação: uma batalha perdida? Professor Digital, SBO, 10 jun. 2020. Disponível em:

http://professordigital.wordpress.com/2010/06/10/professor-x-inovacao--umabatalha-perdida/&gt. Acesso em: 14/08/20.

BELLONI, M.L. Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedago-

gia pós-moderna? Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1998.

BORGES, José A. As TICs e as tecnologias assinstivas a educação de pessoas deficientes. Campinas: Papirus;2005

CAPOVILLA, Fernando César. Comunicação pessoal por e-mail em 6/6/01. Trecho retirado de SASSAZAKI, 2006. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.

Carbonari, G. (2001), O Programa Nacional de Informática na Educação nas escolas públicas de Ijuí/RS, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

HAETINGER, Max. Informática na educação – um olhar criativo. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2003.

MORAN, José Manuel, Tecnologia na educação. 6ª ed, Campinas, Papirus 2001.

_____. et al. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

MATURANA, Humberto – El Sentido de lo humano, Dolmen Ediciones S.A.

PAIS, Luiz Carlos. Educação Escolar e as tecnologias da informática. 1 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2005.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. Tecnologias para transformar a educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUZA, M. L. de. Espaços de participação popular: algumas observações acerca da territorialidade do orçamento participativo em cidades brasileiras. In: Cidades. V. 1. N. 1. 2004.

VALENTE, José Armado. Diferentes usos do computador na educação.

Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: M. Fontes,1984.

JOGOS E BRINCADEIRAS; PILAR DE UMA BOA EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA COSTA CHAVES

RESUMO

A escolha por este tema se deu diante da prática na educação infantil. Sempre consideramos o "brincar" um elemento essencial no cotidiano escolar em que se deve aproveitar cada minucia da atitude das crianças para favorecer o processo de aprendizagem. No entanto, hoje, atuamos na área de educação infantil e vemos o quanto ainda há preconceito e mau aproveitamento deste momento do brincar.

Aos que olham de fora, ouço os comentários que, professor só deixa as crianças brincarem, e é moleza. Quanto aos profissionais, vemos alguns realmente envolvidos e capazes, porém há alguns que não atuam com o foco necessário de observação e aproveitamento, deixando realmente as crianças só brincarem por que elas gostam.

Neste trabalho de pesquisa busquei trazer a reflexão da importância do brincar na educação infantil baseada no

pensamento de alguns importantes educadores.

Brincar é coisa que deve ser levada a sério pelos educadores.

Palavras-chave: Educação Infantil; Brincar; Aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

O que é o brincar no mundo infantil? Como o educador deve proceder ou não durante as brincadeiras? O brincar auxilia no processo de aprendizagem do ponto de vista psicopedagógico?

Pois bem, o presente artigo pretendeu verificar a importância do brincar na educação infantil e sua influência na formação do indivíduo e está organizado em cinco partes.

Apresentei a pesquisa histórica das brincadeiras e jogos.

Examinei os fundamentos teóricos do brincar.

Apresentei uma pesquisa de campo com entrevista de professores.

Minha conclusão nos leva a pensar que o brincar é realmente de fundamental importância na formação de uma criança.

Então vamos juntos refletir e descobrirmos juntos que brincar é coisa séria para os educadores e muito prazerosa para as crianças.

Estudos e pesquisas que comprovam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento das potencialidades das crianças. O educador deve ajudar a criança a desenvolver suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais por meio de atividades práticas que a estimulem a ação, a descoberta e a participação ativa no ambiente físico e social.

Por meio de atividades lúdicas, a criança inicia sua vinculação com o mundo, sem ser pressionada a aprender, interagindo com objetos e amigos de forma prazerosa.

A educação infantil por inteiro é quando a criança recebe influencias socializadoras dos demais seres humanos, através de um ambiente acolhedor e rico em oportunidades de experiências e interações positivas.

O brincar na Educação infantil é de extrema importância, porém ainda há, no Brasil, um certo preconceito na visão de quem está de fora da Educação, pois julgam ser fácil o trabalho do professor, pois segundo suas falas, “é só olhar e ficar brincando com as crianças e não se fazer mais nada”.

O objetivo deste trabalho é exatamente enfatizar sobre a importância do brincar na Educação infantil e refletir na importância da ação do educador promovendo a evolução da criança em seus aspectos, cognitivo, social e afetivo.

Veremos que há por trás de cada brincadeira e sua intenção é imprescindível ao educador, pois ele encontrará uma fonte vasta de informações que o auxiliará a identificar as causas de algumas dificuldades que a criança apresente em seu comportamento, no processo de sua ação com o grupo e em sua aprendizagem.

Este é o desafio maior, entrar no mundo infantil através do lúdico e inte-

ragir e buscando compreendê-lo em sua essência para promover o desenvolvimento da criança

Procurei destacar que o Lúdico é capaz de fazer na aprendizagem como um todo e a sua contribuição para a alfabetização, e que é através desta contribuição que o aprendizado torna-se mais significativo e prazeroso para todos os envolvidos, pois os métodos tradicionais em que tínhamos que decorar regras e questionários estão ultrapassados.

A partir dos estudos sobre o Lúdico, descobrimos que todos têm capacidade para aprender. Os profissionais da educação precisam atualizar-se para trabalhar a aprendizagem utilizando métodos que trabalham com jogos e brincadeiras, dessa maneira fica bem mais dinâmica a aprendizagem, bem como o professor deve conhecer a realidade do aluno e suas dificuldades para que ele tenha sucesso em seu trabalho pedagógico.

É importante conhecer um pouco da história sobre como as brincadeiras e jogos, que passaram a ter um novo olhar e significado no decorrer do tempo.

Tizuko (1997) relata que o jogo era visto como recreação, desde a antiguidade greco-romana, aparecendo como relaxamento necessário a atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates). Por um longo tempo, o jogo infantil ficou limitado à recreação.

Durante a Idade Média, o jogo foi considerado “não-sério”, devido a sua associação ao jogo de azar, bastante divulgado na época.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir de Renascimento, o período de “compulsão lúdica”.

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo.

Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para contrapor aos processos verbalistas de ensino, À palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos -. d i j f . f ntej A-nted par
pgM
- *ãA@ àG

ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Rabelais cita os seguintes jogos: os de cartas, alguns já desaparecidos, que fizeram a desgraça de muitos jogadores, como os de "lesquenet", "aluett", "crou madame", além de outros como o trunfo, vinte e um e jogo de seleção como: par ou ímpar, cara ou coroa e uma grande quantidade de jogos tradicionais como volante, bilboquê, chicote queimado, carniça, beliscão, quebra-cabeça, pular o carneiro, cata vento...

Montaigne, assim como Rebelais, divulga o caráter do jogo. Considera inúteis jogos de caça, passatempo dos nobres, e a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário. "Privilegia jogos que valorizam a escrita".

É Vives-Traité de l'enseignement (1612) apud Brougére (1993), que completa o sentido do jogo, veiculado nos tempos atuais, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, como recriação, momento adequado para observar a criança, que expressa através dele sua natureza psicológica e inclinações. Tal concepção mantém o jogo à margem da atividade educativa, mas sublima sua espontaneidade.

Tal forma de perceber o jogo está relacionada com a nova percepção da infância que começa a constituir-se no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo.

O Romantismo com sua consciência poética do mundo reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca dotada de espontaneidade e liberdade.

Construindo assim no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores com Jean-Paul Richert, Hoffman e Froebel, que consideram o jogo como conduta espontânea e livre e instrumento de educação da pequena infância.

O uso metafórico do jogo como conduta prazerosa e espontânea tem suas origens nas teorias da recapitulação, conforme estudos recentes de Brogère (1993).

Em tempos passados, as fases da vida do indivíduo (infância, maturidade, velhice) eram comparadas às da humanidade. Com o Romantismo, e seu foco na criança, surge a metáfora que correlaciona à infância do indivíduo à da humanidade, por influência de Rousseau que inicia a perspectiva genética em sua obra, Émilie ou De l'education 1961.

"Ao observar as brincadeiras infantis e a capacidade imitativa da criança, o século XVIII erige o conhecimento da criança com via de acesso à origem da humanidade".

Supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância, poder-se-ia entender a infância como idade do imaginário, da poesia, à semelhança dos

povos dos tempos da mitologia.

Daí ter sentido a afirmação de que o jogo é uma conduta espontânea, livre, de expressão de tendências infantis, axioma que parte do princípio de que o mundo, em sua infância, era composto de povos poetas.

Essa teoria denominada recapitulação, influenciada pelo positivismo, recebe os sopros do darwinismo no fim do século XIX.

A seleção natural justifica a sobrevivência apenas das espécies animais que se adaptam às novas condições de vida. Vista como elemento participante dessa seleção, a conduta lúdica parece incorporar a adaptabilidade dos animais que se recebe um estatuto cientifico nos quadros do darwiniwmo, Brougère (1933).

Ao surgir, no século XIX, a psicologia da criança recebe forte influência da biologia e faz transposições dos estudos com animais para o campo infantil.

Nesse eixo, emerge a teoria de Gross, que considera o jogo pré-exercícios de instintos herdados, uma ponte entre a biologia e a psicologia.

O jogo então é uma necessidade biológica, um instinto e, psicologicamente, um ato voluntário. (Apud Brougère, 1993, p.182).

Grooss adota o pressuposto biológico da necessidade da espécie e acrescenta a vontade e a consciência infantil em busca do prazer para justificar os processos psicológicos. “Assim, as teorias da recapitulação e do pré-exercício associadas ao darwinismo recebem nova roupagem que dão estatuto ao jogo, permitindo sua divulgação no seio da psicologia e da pedagogia...”.

Claparède (1956), procurando conceituar pedagogicamente a brincadeira, recorre à psicologia da criança, embebida de influências da biologia e do romantismo. Para o autor, o jogo infantil desempenha papel importante como o motor do auto-desenvolvimento e, em consequência, método natural de educação e instrumento de desenvolvimento. É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula psicologia e a pedagogia do escolanovismo.

Segundo, Tizuko (1997) o brinquedo educativo data dos tempos do Renascimento, mas ganha força com a expansão da educação infantil, especialmente a partir do século XX.

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequencia, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógico: móbiles destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para expressão da linguagem, brincadeiras envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica.

Piaget e Vygotsky davam enorme

importância ao ato de brincar. O jogo tem muita importância;

- Construir a historicidade

- Desenvolver seus pensamentos lógicos

- Ampliar suas linguagens

- Pensar

- Estimular a capacidade de associação

- Domínio motor

- Libertação de esteriotipos

- Ajudando a fazer amigos.

Segundo Lino Macedo (2000) o brincar aparece estruturado em três modalidades:

Jogo de exercício

Movida pelo prazer, através da repetição, a criança tem como consequência a formação de hábitos, tornando-se fonte de significados, ou seja, de compreensão das ações.

É a principal forma de aprendizagem no primeiro ano de vida.

Possibilita que a criança conheça as coisas por si mesmas.

A estrutura do jogo de exercício faz parte fundamental das outras estruturas dos jogos. São à base do “COMO” das coisas.

Símbolo

Caracteriza-se pelo fato de a criança considerar, “A” por “B”, o conteúdo que assimilou através do jogo de exercício.

A assimilação é deformante- a criança assimila como pode ou deseja. A criança se torna produtora de linguagens, criadora de convenções, firma vínculo entre as coisas e suas possíveis representações, possibilita a compreensão de convenções arbitrárias. É um prelúdio das futuras teorizações das crianças. É à base do POR QUE das coisas.

Jogo de regra

Herda as características do jogo de exercício, pela regularidade das jogadas e do jogo simbólico, devido aos combinados arbitrários.

Inaugura a assimilação recíproca por seu caráter coletivo, cuja regularidade é intencionalmente consentida, e pela busca de convenções em comum. Integra o “COMO” e o “PORQUÊ” das coisas.

Qualquer objeto colocado à disposição das crianças (brinquedos, jogos de construção, sucata, elementos da natureza, objetos do uso do mundo adulto, tabuleiros, dados, etc.), permite que elas utilizem-no em uma ou mais dessas modalidades, ou seja, no jogo de exercício, simbólico ou regra, de acordo com suas capacidades, necessidades ou desejos.

Cabe aos profissionais de educação garantir o espaço, o tempo e as condições para que as brincadeiras aconteçam na escola na sua essência e diversidade.

A participação do educador deve orientar-se pela observação, registro e reflexão com objetivo de encontrar formas de intervenção que, mantendo a essência do brincar, tornem possível a construção de novas aprendizagens.

"Crianças quando jogam são sérias, intensas, entregam todo seu corpo, toda sua alma para o que estão fazendo".

"Jogar com regras e obedecer algo que foi aceito é a entrega, a obediência no sentido filosófico do termo, porque se aceitou livremente e convencionalmente jogar e ganhar ou perder dentro de certos limites".

Os adversários são as melhores pessoas que podemos ter, são nossos amigos, temos que tê-los como referência constante para um diálogo consegue mesmo. Um diálogo em um contexto democrático em que as condições são as mesmas, em que ganha o melhor nesta partida, porque outra partida é outra partida.

O jogo desenvolve a competência e a habilidade pessoal, ou talento, para enfrentar problemas e resolvê-los o melhor que se possa.

É inevitável para ganhar, coordenar diferentes pontos de vista, antecipar, compreender melhor, ser mais rápido, coordenar situações, ter condutas estratégicas, estar atento, concentrado, ter boa memória, abstrair as coisas e relacioná-las entre si o tempo todo. E esse desafio se repete a cada partida.

"Um jogo parece só um jogo, uma brincadeira, mas não é. Trata-se de um momento de significativo e importante crescimento pessoal". Lino Macedo(2000).

Segundo Kishimoto, a evolução do brinquedo acompanha grandes períodos da civilização ocidental. A França é um exemplo disso; ela diz também que na Roma Antiga e na Grécia, foi onde nasceram as primeiras reflexões em torno da importância do brinquedo na educação.

Kishimoto cita Platão em Les Lois (1948), comenta a importância de se aprender brincando, em oposição da violência e da opressão.

Segundo Kishimoto, no início do século XIX, aconteceu o término da revolução francesa e surgiram as inovações pedagógicas. As escolas esforçaram-se para colocar em prática princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Segundo Kishimoto (1997) o brinquedo representa certas realidades.

Uma representação é algo presente no lugar de algo.

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.

Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los.

Para Tizuko Morchida, duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não representa apenas objetos, mas uma totalidade social

O brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.

No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para o pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemen-

te elementos da realidade.

A infância é, também, a idade do possível.

Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e de renovação moral.

A infância é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura. Como são construídas tais imagens tão diferentes e contraditórias?

A imagem de infância de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança.

Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância.

A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto.

Para Tizuko, o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculadas pela memória e imaginação. O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota a criança e tem dimensão material cultural e técnica.

Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil.

Kishimoto cita Froebel, que diz: "manipulando e brincando com materiais como bola, cubo e cilindro, montando e desmontando cubos, a criança estabelece relações matemáticas e adquire noções primária de física e metafísica". Com a expansão de novas ideias, crescem as experiências que introduzem o jogo com o intuito de facilitar tarefas de ensino aprendizagem.

A importância do jogo na educação tem oscilado ao longo dos tempos, principalmente, nos momentos de críticas e de reformulação da educação, são lembrados como alternativas interessantes para a solução dos problemas da prática pedagógica. Tais oscilações dependem, basicamente, de reestruturações políticas e econômicas de cada país. Geralmente em período de contestação, de inquietações políticas e crises econômicas, aumentam as pesquisas e os estudos em torno dos jogos.

Se quisermos aproveitar o jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não podemos contrariar sua natureza, que é a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não constrangimento.

Segundo Kishimoto, os jogos, os brinquedos e os materiais pedagógicos são analisados quanto a sua possibilidade de interferir nas estruturas de alienação social e individual do saber.

O sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Existe um conjunto de fatores que dão significados aos vocábulos a partir de analogias. As línguas funcionam como fontes disponíveis de expressão. A designação dos jo-

gos não tem por objetivo compreender a realidade, e sim manipulá-la conforme as necessidades do cotidiano de cada grupo social. O jogo não pode ser visto de modo simplista apenas como ação de nomear. Deve ser considerado como a emissão de uma hipótese de um grupo social que fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um significado dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade veiculada pela língua enquanto um objeto de cultura veiculada pela sociedade.

Desta forma, o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui. Isto quer dizer que dependendo da época e do lugar onde o jogo é aplicado ele tem um significado diferente.

Em outros tempos o jogo era visto como uma coisa não séria, e sim inútil, nos tempos do romantismo, este já assume o papel de educar a criança.

Para Kishimoto, um sistema de regras permite identificar, em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

Dependendo das especificidades a que o jogo é dirigido ou como é visto em cada contexto e em cada momento, ele pode ser tanto um a simples brincadeira, um meio de sobrevivência, como é o caso do arco e flecha para os povos indígenas, por exemplo, e pode ser utilizado na aprendizagem que é uma forma de a criança aprender brincando.

Conforme Kishimoto, brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferente do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, quer dizer, não há um sistema de regras que organizam sua utilização.

O brinquedo não limita a criança a obedecer a regras. Pode ser utilizado da maneira que a criança achar mais significativa naquele momento. Por exemplo, uma boneca, a criança pode brincar de mamãe, de filhinha, de amiguinha, podendo utilizar a boneca como um manequim onde ela veste a roupinha que achar adequada e trocar tantas vezes quantas acharem necessário sem precisar seguir regra alguma tornando assim, uma maneira lúdica de aprender diversas especificidades.

A criança quando brinca (re) significa seu mundo, reequilibra-se, reciclando suas emoções e, consequentemente saciando a sua necessidade de conhecer e reinventar a realidade.

Segundo Kishimoto, quando é falado que o professor deve estar constantemente se atualizando, não é porque as teorias apenas mudaram o que impede o professor de continuar estabelecendo um contato satisfatório com seus alunos. Portanto as estruturas de alienação no saber acabam por constituir em o que fazer pedagógico que acaba por impregnar irreversivelmente o processo de atuação do professor.

“O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter

a ordem ou a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. A destruição deste poder de imposição simbólico radicado no desconhecimento supõe a tomada de consciência do arbitrário, quer dizer, a revelação da verdade objetiva e o aniquilamento da crença" (Bourdieu, 1987, p. 15).

Kishimoto afirma que, isso não quer dizer que o que o professor aprendeu na época em que estava estudando deixa de ter o seu valor, e sim que aquilo que aprendeu fica para ele, professor, como um norte para guiar seus trabalhos em sala de aula, mas que precisa sim se atualizar para não tornar-se um estereótipo para seus alunos. O professor sendo sempre o mesmo e trabalhando sempre da mesma maneira acaba também por alienar o aluno que já sabe o modo como aquele professor trabalha e fará sempre do mesmo modo acreditando que somente esse é o correto.

Conforme nos explica Kishimoto:

"Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim antes de lidar com a ludicidade do aluno é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica de um professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial, facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída desse processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento da sua atividade lúdica" (Kishimoto 2008, p. 126).

Segundo Kishimoto, é de fundamental importância para o professor perceber o objeto em construção para não reduzi-lo a uma leitura rasa do que está acontecendo com o aluno. Este processo é fundamental, porque não é só o objeto do conhecimento e do saber que está sendo construído, mas também a modalidade de aprendizagem do aluno.

Kishimoto, apud Alicia Fernandez (1991), diz que:

O conceito de modalidade de aprendizagem permite que se passe do universal para o particular, do estático para o dinâmico, do concreto para o abstrato, de uma percepção do objeto pedagógico construído para um objeto pedagógico em construção. O aspecto fundamental deste processo é o modo como se dá o processo de construção do material pedagógico no interior do sujeito. A construção do material pedagógico e da modalidade de aprendizagem do aluno são processos em estruturação.

Para Kishimoto, a modalidade de aprendizagem revela a fórmula e o conteúdo do processo de estruturação e da aprendizagem do sujeito, trazendo em seu bojo a criação do material pedagógico como um objeto resultante do processo ensino-aprendizagem.

O brinquedo, os jogos e as brincadeiras, estimulam a criança em suas descobertas, curiosidades, criatividade, interatividade, seu lado emocional, imaginário, sua coordenação, concentração e tantas outras coisas que contribuem para o seu desenvolvimento e para a vida como indivíduo.

Toda criança tem o direto e a capacidade de aprender, cada um ao seu tempo, com suas habilidades ou dificuldades que merecem ser consideradas e respeitadas e, caso necessário, o professor deverá rever sua prática pedagógica e metodologia utilizada para encontrar a maneira mais eficaz de desenvolver seu trabalho e contribuir de forma significativa no desafio de alfabetizar e inclusive letrar esta criança, tendo como facilitador o meio lúdico.

E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança não se confundem com o jogo.

A ludicidade é esquematizada, produz uma realidade diferente da real, toda e qualquer cultura incorporada (vocabulário, verbos, regras, quadrinhas) são essenciais ao jogo. As crianças constroem o jogo e seu aprendizado, o jogo produz cultura e aprendizados vitais para a existência de vivências e aprendizagens.

Jogando, a criança faz interações simbólicas, essas experiências são um processo cultural que leva á reflexão.

O jogo livre provê á criança à oportunidade de atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma.

A brincadeira tem papel preponderante na aprendizagem, pois favorece a conduta divergente, a busca de alternativas e o pensamento intuitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa pude confirmar o quanto é importante o professor ter o seu pensamento diferenciado e o conhecimento necessário para realizar um trabalho significativo na educação infantil. Consideramos a educação infantil a base de formação para o futuro cidadão estudante, ou seja, de acordo com as experiências que a criança vivenciar no processo da educação infantil, influenciará muito em sua ação e desenvolvimento no processo de alfabetização e escolaridade de sua vida.

Ao alfabetizar, percebi algumas diferenças de conduta em que posso apontar três agrupamentos:

O primeiro é de crianças que têm insegurança enorme no ousar e são introspectivas.

No segundo as crianças são agitas e têm dificuldade de lidar com regras e limites.

No terceiro, são crianças que interagem, são autônomas e o processo de aprendizagem e alfabetização ocorre naturalmente e prazerosamente.

Isto me leva a refletir que algo deixou de ser trabalhado na educação infantil, pois, o brincar é repleto de momentos que expressão exatamente o que aquela criança precisa ser auxiliada, o que ela pode ser estimulada a vencer em seus

medos, levando-a a expor seus pensamentos, desenvolver sua linguagem oral e principalmente não ter medo do “errar”.

Sei que a visão sócio-construtivista o erro é construtivo e é através dele que se avança para a compreensão e aprendizado.

Assim como, é na educação infantil, através do brincar que os educadores podem atuar, conduzindo as crianças a compreenderem que existem regras e limites que devem ser respeitadas para garantir o respeito ao próximo e a si mesmo.

E há ainda o agrupamento que citamos como autônomo, em que o processo de alfabetização ocorre naturalmente obedecendo a suas determinadas fases.

Ao lançar este olhar diferenciado, “olhar clínico”, ou seja, um olhar investigador, interessado, profundo, que busca detectar exatamente onde está o ponto ou o “nó” a ser desatado para que aquela criança evoluir em seu processo de aprendizagem, é que enfatizamos ainda mais a importância do brincar na educação infantil.

Brincar é coisa que deve ser levada a sério pelos educadores, e para as crianças deve se constituir em momentos de sua livre expressão que as leve a sentir alegria e prazer.

Acredito que o brincar tem uma riqueza imensa na educação da criança e que através dele o professor tem um diagnóstico profundo de o que está acontecendo e o que precisará planejar em suas ações didáticas, que possam promover o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional, social e afetivo da criança.

O brincar na vida do individuo é de extrema importância para o seu desenvolvimento, vemos, então, a importância da educação lúdica na alfabetização e a reflexão do professor para promover a evolução desses alunos em seus aspectos, cognitivo, social e afetivo contribuindo para a sua formação.

A partir do lúdico, a aprendizagem passou a ser mais interessante não somente para os educandos, mas também para os educadores. Nos dias de hoje nós os adultos, costumamos comentar: nossa como as crianças agora está mais esperta! Aprendem com muito mais facilidade, parece que já nascem sabendo. O que acontece é que a partir do momento em que a educação infantil passou a serem obrigatórias, as crianças passaram a freqüentar a escola desde muito cedo. Com a introdução de o lúdico, o aprender ficou mais suave, mais significativo e prazeroso.

A Educação lúdica transformou o cidadão, pois desde muito cedo passou a aprender brincando e brincar aprende, isso foi um grande avanço no ensino aprendizagem. Quantos alunos foram derrotados por algumas matérias que eram de certa maneira desinteressantes e acabavam por tirarem notas baixas, e a partir do fracasso das notas desistiam de estudar, de alcançar um sonho que acalentavam que era ter um curso Universitário.

Minha missão é a de entrar no mundo infantil através do lúdico e interagir, buscando compreendê-lo em sua essência para promover o desenvolvimento da criança. Sempre consideramos o “brincar” um elemento essencial no cotidiano escolar em que se deve aproveitar cada atitude para favorecer o processo do ensi-

no-aprendizagem.

Cheguei à conclusão através desta pesquisa realizada que é necessários termos e formarmos educadores conscientes, conhecedores e capazes de atuarem na educação infantil com olhar sensível para capturarem através do brincar das crianças os caminhos pelo qual poderão ajudar a formar indivíduos autônomos, afetivos e capazes, futuramente, de serem pessoas que farão a diferença onde que atuem e suas escolhas os levem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUEIRO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem. Artes Médicas, PORTO ALEGRE, 1998.

ÉDOUARD, Claparède. A escola sob medida. Fundo de Cultura, (tradução de M. L. Cirado Silva do original L'école sur mesure), RIO DE JANEIRO, 1973.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PEDROSA, Maria Isabel. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. PSICOLOGIA USP,São Paulo, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação.Zahar, Rio de Janeiro, 1975.

_____. O brincar e suas teorias. Thomson, São Paulo, 1998.

Revista Educação. História da Pedagogia 1: "Jean Piaget - principais teses", por Fernando Becker. São Paulo: Segmento.

VIGOTSKI L. S. A formação social da mente. Martins Fontes, São Paulo, 2003.

E-REFERÊNCIAS

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pne

Disponível em: http://tcconline.utp.br/wp-content/uploads/2011/11/A-DIMENSAO-DO-LUDICO-NO-PROCESSO-DE-LETRAMENTO-E-ALFABETIZACAO-LINGUISTICA-INDICADA-NO-GUIA-DE-LIVROS-DIDATICOS-PNLD-DE-2010.pdf

Disponível em: http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/2006/1000002018.pdf

CASO CLÍNICO: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA E A CAIXA LÚDICA

VIVIANE CORREA BEZERRA FOLCO

RESUMO:

Esta pesquisa elenca um estudo de caso referente ao transtorno de leitura e escrita. Traz a intervenção psicopedagógica de 2 atendimentos, com situações lúdicas para organizar a fala e posteriormente a escrita do paciente. Foi utilizado o recurso da caixa lúdica. Os atendimentos trazem ao seu final a análise psicopedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia, Intervenção, caixa lúdica, atendimento.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa traz um estudo de caso de um aluno do ensino fundamental I com dificuldades de leitura e escrita.

Foram organizadas 2 sessões lúdicas, utilizando a caixa lúdica como instrumento principal para colaborar com a aprendizagem deste referido paciente.

Ao final de cada sessão há a análise psicopedagógica e a evolução do paciente.

E por fim conclusão.

2 DESENVOLVIMENTO

A intervenção psicopedagógica com o aprendente ocorre após o diagnóstico realizado, momento em que foi constatada sua dificuldade de linguagem em leitura e escrita. Foi escolhido como instrumento para análise terapêutica, a intervenção lúdica, por sua interação com o universo infantil, a caixa lúdica consiste em ter cenas de animais domésticos, selvagens, artigos de cozinha, ferramentas além de blocos de montar. Na intervenção foram realizadas cinco sessões.

O aprendente será chamado de João, ao longo da descrição do caso clínico de atendimento psicopedagógico. João na época tinha 9 anos de idade e cursava o), foram realizadas terceiro ano do ensino fundamenta I. É o irmão do meio de uma família de três filhos, José 11 anos, também cursando o ensino fundamental I, 5º ano. E Manoel, o irmão menor de 5 anos, cursando neste momento a educação infantil.

João foi atendido em uma clínica de educação nutricional, mas que realizava um acompanhamento integral da criança, ou seja, orientação familiar, escolar e médica.

A criança foi encaminhada para avaliação psicopedagógica com a seguinte queixa, trazida ao conhecimento das psicopedagogas pela responsável legal, a mãe. " João não consegue ler, não consegue escrever. Também não termina suas atividades na escola. Não cuida do seu material e algumas vezes fica nervoso e inquieto."

Foram realizados encontros onde os pais também foram atendidos.

Para a avaliação de Intervenção Psicopedagógica foram utilizados os seguintes instrumentos: Aplicação da Caixa Lúdica, com ênfase em leitura e escrita, utilizando como cenas de animais silvestres e domésticos. Além de trabalhar cenas, também foi trabalhado alguns recortes das mesmas. Para auxiliar o aprendente a estruturar seu pensamento, o organizando quanto ao espaço, tempo e causalidade; para posteriormente escrever seu pensamento organizado em forma de texto.

A análise desses trechos será baseada na teoria de Chamat, Affonso, Fernandez entre outros.

As sessões foram transcritas em forma de diálogo, sendo Pp – psicopedagoga e J a inicial da criança que denominamos João.

1ª SESSÃO LÚDICA TRECHOS DA SESSÃO LÚDICA E ANÁLISE

Após tratar verbalmente com o paciente a entrevista de contrato para in-

tervenção e observar os tipos de materiais e jogos que seriam utilizados ao longo dos nossos encontros e salientar que através destes conversaríamos sobre suas dificuldades na escola e assim o ajudaríamos a melhorar sua situação. Colocou-se sobre a mesa 2 cenas (materiais estruturados), a primeira de animais selvagens e a segunda de animais domésticos. Também foi oferecido ao paciente 2 conjuntos de blocos (materiais não estruturados), o primeiro "terremoto" e o segundo conjunto "pequeno engenheiro".

No primeiro momento observou os materiais sem saber o que fazer. Foi orientado a mexer no material. Para anima-lo tiramos as cenas e os blocos da embalagem e misturamos os mesmos. Essa proposta foi intencional para que o paciente experienciasse o material oferecido.

Logo após a orientação começou a colocar os animais de pé, e iniciou a "brincadeira" do seu jeito. Experienciou o material por alguns minutos enquanto apenas era observado por nós.

Foi interrompido para ouvir nosso pedido.

Pp – Que tal se você usasse esses materiais e fizesse para nós uma história como se fosse um teatro?

Demonstrou não entender e reforçamos a comanda.

Pp – Sabe uma história que tem os personagens legais, outros não, que estão fazendo alguma coisa. Acreditamos que você consegue fazer uma historinha com esses materiais.

J – A tá. Já sei, tipo esses bicho conversando?

Pp – Pode ser, comece para vermos como fica.

Colocou os animais de pé. Notou que havia uma cerca tentou monta-la não conseguiu e desistiu a deixou de lado. Espalhou os bichinhos pela mesa e ficou nos olhando.

Pp – Já terminou? O que fez?

J – Uma fazenda.

Pp – Conte para nós o que está acontecendo na sua história.

Risos...

J – Os bicho tá na fazenda.

Pp – E a cerca, não vai usar?

J – Não sei montar.

Pp – Você não consegue e desiste. Não é certo tem que tentar até acertar. Por que você não tenta novamente?

Pegou as peças que formavam a cerca e passou a observa-las mais atentamente e entendeu como montar. Ao conseguir, muito feliz, colocou os animais menores dentro da cerca.

Pp – Viu como você consegue. Agora conta a sua história.

J – Os bicho tão na fazenda... (ficou pensativo)

Pp – Por que você colocou os animais menores dentro da cerca?

J – Pra eles não fugi.

Pp – Por que, o que esta acontecendo?

J – Eles tava brincando na fazenda.

Pp – Eles quem?

J – Os bicho! É que às vezes ele gos-

ta de fugi.

Pp – Para onde?

J – Pra come comida.

Pp – Não tem comida na fazenda?

J – Acho que tem. Eles foge pra come e não tem comida no terreno.

Pp – Quando que eles acham comida?

J – Eles come e os home pegam a corda pra traze eles de novo.

Pp – Por que?

J – Pra eles não fugi pra outro lugar e falta bicho. O porco não foge

porque ele não consegue correr.

Pp – Falta bicho pra que?

J – Pra ficar no terreno.

Pp – Fazendo o que?

J – Só fica lá, sem fazer nada.

Pp – Eles não fazem nada?

J – Não só brinca.

Pp -Brinca de que?

J – Fica conversando, pra fugi pra come.

Pp – Ninguém dá comida pra eles?

J – Não eles fica no terreno.

Pp – E depois que eles comem, o que fazem?

J – Dorme tia.

Pp – Mais alguma coisa acontece?

J - Não, eles dorme e conversa pra fugi. Fogem...

Pp – E esses animais diferentes na fazenda?

J – O canguru e o elefante?

Pp – Eles moram na fazenda?

J – Não no zoológico!

Pp – E quais que vivem na fazenda?

J – Alguns, tipo a galinha.

Pp – Qual mais?

J – O boi, a vaca esse cachorro.

Pp – Você poderia separar os animais que não vivem na fazenda?

J – Sim, a girafa, esse rinoceronte. O leão.

Pp – Se eles não vivem na fazenda , vivem onde?

J – Tem gente que mata eles pra come.

Pp – Onde eles vivem?

J – No terreno pra fica solto.

Pp – E na floresta, quem vive lá?

J – Acho que só o camelo e o rinoceronte vive lá.

Pp – Por que você pegou todos os bichos?

J – Porque eles vivem na fazenda e cada um tem o seu canto. Eles

libera os bicho pra come e solta no terreno de novo.

Pp – Ok, está vendo tudo isso que eu escrevi? É sua história. Olha

como você consegue montar uma história gigante e divertida.

J – Nossa tia, eu falei tudo isso? Deixa eu ver quantas folhas? Uma, duas, três, quase quatro. Nossa!

Pp – Precisamos melhorar um pou-

co. Sabe na escola quando você devagar? Será que não é porque você não quer terminar. Na história que você fez nós sempre ficamos perguntando por que para você continuar. Se você quiser ler e escrever as palavras até o fim, você vai conseguir, mas tem que ficar tranquilo e não querer terminar rapidinho.

J – É eu sei, eu quero terminar logo.

Pp – Com toda essa pressa você não consegue ler e escrever a palavra até o fim. Precisa ter calma e querer chegar no fim. Lembra da cerca que você não conseguiu montar? E pedimos pra você tentar novamente mais tranquilo, o que aconteceu?

J – Consegui.

Pp -Viu ter calma e vontade de chegar ao fim você consegue. Agora precisamos organizar toda essa bagunça que fizemos. Como você poderia nos ajudar?

J – Vamo juntá!

Após relacionar a experiência vivida no atendimento com suas dificuldades abordadas na queixa o aprendente aceitou bem e de pronto organizou o material, colaborando com as psicopedagogas.

ANÁLISE DA LINGUAGEM

A análise da linguagem foi feita a partir da investigação das noções de espaço, tempo e causalidade. Representados no discurso lúdico.

Noções:

Espaço: nota-se que não há noção de espaço, pois usa um discurso caótico envolvendo vários personagens e não enfatizando nenhum para dar sequência em um enredo. Não há o eu – não eu, o aprendente não faz representações..

Tempo: nota-se que não há noção de tempo, pois o aprendente

discursa de maneira não compreensível, inadequado. Usa alguns verbos somente no passado.

Causalidade: nota-se que há noção de causalidade, mesmo que de

forma rudimentar, pois o aprendente justificou uma de suas ações na montagem da cena no decorrer da sessão: “O porco não foge porque ele não consegue correr”.

SÍNTESE: o aprendente usa um discurso fora dos padrões sociais, é

caótico. Não possui noção de tempo, espaço e causalidade, é muito confuso. Não há cognição sem começo/meio e fim. Não verbaliza muito, vocabulário escasso. Não justifica as ações que realizou ao montar a cena parece não querer terminar, não tem vontade de chegar ao fim, assim como suas atividades de leitura e escrita na escola.

2ª SESSÃO LÚDICA TRECHOS DA SESSÃO LÚDICA E ANÁLISE

Ao iniciarmos o atendimento pedimos que J. se sentasse e observasse o material sobre a mesa. Observou e logo

percebeu que eram os mesmos do encontro passado. Cena de animais domésticos, cena de animais selvagens, blocos pequeno engenheiro e Torremoto.

J – Vamo fazer história de novo?

Pp – Calma... Lembra que no encontro anterior você montou uma história de fazenda com bichos que fugiam para comer?

J -Lembro da minha história.

Pp -Então, se os animais não precisassem fugir para comer; como você poderia montar sua história?

J. observou os materiais e ficou refletindo por alguns minutos e bem devagar começou a montar a cena.

Pegou os blocos do Torremoto e fez como um cercado, colocou alguns animais, novamente misturando domésticos com selvagens. Passava os animais de dentro para fora e de fora para dentro. Olhava-nos, voltava a mexer, parecia não saber o que estava fazendo.

Pp – Já terminou J. montou sua história?

J – Já, acho que tá bom.

Pp – Então agora conta para nós o que está acontecendo na sua história?

J – Os bicho tão brincando.

Pp – De que?

J – Tão conversando e brincando, só.

Pp – Será que esses bichos gostam de futebol?

O aprendente sorriu e começou a querer fazer um discurso mais longo.

J – Eles tão jogando futebol contra.

Pp – Contra. Quem contra quem?

J – Santos e Corinthians, né ?

Pp – Quem é o juiz do seu jogo?

J – A galinha.

Pp – Quando aconteceu a partida de tarde...

J – É, o jogo contra foi a tarde...

Pp – E?...

J – E foi bom.

Pp – Foi tranquilo o jogo?

J – Foi sim, ninguém brigo, foi tudo bom.

Pp – Por que?

J – Tava todo mundo tranquilo.

Pp – Quem ganhou?

J – O Santos. Porque o time é mais forte, olha tem o rinoceronte, o elefante e eles são forte.

Pp – Quanto foi o jogo?

J – Foi 10 a zero.

Pp – Não é exagero 10 a zero?

J – Não tem anima que joga futebol e eles são forte.

Pp – E o Corinthians?

J – Fico muito triste porque o goleiro é muito ruim, não agarra nada.

Pp – E o juiz?

J – O juiz disse que perdeu, perdeu. Dá próxima vez tem que arruma um time melhor.

Pp – Qual time seria o melhor?

J – A o Palmeiras e o Curitiba, são os

melhores.

Pp – E pra melhorar o Corinthians?

J – Tem que escolhe outros jogadores, uns caras mais forte.

Pp – Para que?

J – Pro Corinthians consegui ganhar.

Pp – Ok. Adoramos sua história. Lembra que dá outra vez nós escrevemos toda aquela história que você nos contou?

J – Sei, lembro.

Pp – Então, agora é sua vez de escrever sua história de futebol.

J – Não vou conseguir não, é muita coisa.

Pp – Consegue. Nós vamos te ajudando. Vamos começar?

Foi entregue a J. uma folha e uma caneta. O aprendente sem demora iniciou sua escrita.

Escrevia alguma coisa e olhava para nós, como se quisesse lembrar-se do que havia dito. O ajudamos, lembrando-o dos detalhes que ele havia dito e devagar foi escrevendo sua história. Parava por alguns momentos para lembra como que ia escrever.

Pp – Sua história também ficou bem grande e muito legal. Dá uma olhada junto conosco. Você parece querer terminar logo e não presta atenção, não se concentra. Aí você come algumas letras ou troca algumas né?

J – É, algumas eu errei.

Pp – Então lá na sua escola talvez esses erros acontecem porque você quer terminar logo, aí você não presta atenção, não se concentra. Precisa ficar tranquilo e não ter pressa, aí você não vai comer nenhuma letra. Você também precisa querer chegar até o fim da lição, porque você consegue chegar.

Tudo bem?

J - Sim. Vou mais devagar.

ANÁLISE DA LINGUAGEM

Noções:

Espaço: nota-se que a noção de espaço, teve uma leve melhora, pois

não usou vários personagens e conseguiu, mesmo sendo dirigido, focar no assunto futebol. Seu discurso teve uma leve organização. Nota-se o inicio do eu – não eu, o aprendente inicia suas representações mais compreensíveis.

Tempo: nota-se que a noção de tempo, também teve uma leve melhora, pois o aprendente discursou de maneira um pouco mais compreensível, mais organizada do que a anterior.

Causalidade: nota-se que a noção de causalidade, também teve uma

leve melhora, pois o aprendente em alguns momentos justificou as poucas ações que fez ao montar sua cena.

SÍNTESE: o aprendente teve uma leve melhora em seu discurso, mas

ainda encontra-se fora dos padrões sociais, há o início de organização. Quanto às noções de tempo, espaço e causalidade; estas tiveram uma leve melhora, o aprendente encontrava-se menos confuso. Não há muita cognição em começo,

meio e fim. Procurou terminar a história a qual organizou com certa dificuldade. Ao escrever não foi muito bem, pois possui muitos erros e omite pedaços das palavras, assim como em suas atividades de leitura e escrita na escola.

TRECHO DA SESSÃO LÚDICA : LINGUAGEM ESCRITA



Registro de João.

3 CONCLUSÃO

O lúdico consiste em um instrumento estratégico para auxiliar o desenvolvimento da leitura e escrita que ao propiciar a aprendizagem de maneira prazerosa possibilita ao aprendente ressignificar os conhecimentos adquiridos de maneira inapropriada ao longo de sua jornada de educação básica de ensino fundamental I.

Verificamos que as dificuldades de aprendizagem que acompanham o sujeito podem estar relacionadas a várias condições, uma delas é o "não – aprender", este que muitas vezes consta de um tempo de aprimoramento que para cada criança é diferente.

Conclui-se que o uso do lúdico na intervenção psicopedagógica, possui grande relevância como estratégia para que se consiga superar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, conforme a necessidade do aprendente atendido.

REFERÊNCIA

AFFONSO, Rosa Maria Lopes – Ludodiagnóstico: investigação clínica através do brinquedo. 2012 – Porto Alegre: Artmed

_____ - Ludodiagnóstico: A teoria de J. Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico infantil. 1998 – São Paulo: Cabral Editora universitária.

BOSSA, Nádia Aparecida. – A Psicopedagogia No Brasil: Contribuições a partir da Prática. 2011- Rio de Janeiro. Wak 4 ed.

_____ – Avaliação Psicopedagógica da Criança de sete a onze anos – Petrópolis. RJ, Vozes, 1996

CHAMAT, Leila Sara José. - Técnicas de Intervenção Psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem. 2008 – SP – Vetor 1ª ed.

FERNANDEZ, ALÍCIA – A inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica

Clínica da criança e sua família. 1991 – Porto Alegre: Artmed

_____– Os Idiomas do Aprendente: Análise das modalidade ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação –Porto Alegre: Artmed, 2001.

OLIVIER, Lou. – Distúrbios de aprendizagem e de comportamento. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PAÍN, Sara. – Diagnóstico e tratamento dos Problemas de Aprendizagem – 1985 Porto Alegre: Artmed.

SAMPAIO, Simaia. – Dificuldade de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola – Rio de Janeiro: Wak, 2011.

WEISS, Maria Lúcia Lemmes – Psicopedagogia Clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de Aprendizagem escolar. 14 ed. 2012. Rio de Janeiro: Lamparina.

AVALIAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

VIVIANI ZIANTONI PÁSCUI

RESUMO

Este trabalho bibliográfico trata sobre a avaliação no ciclo de alfabetização sob a ótica de não ter somente uma ferramenta para avaliar o aluno, pois geralmente se faz por meio de avaliações bimestrais e/ou trabalhos. Devemos ter um olhar mais amplo no objetivo de avaliar o aluno sob diversos prismas, levando em consideração seus progressos dentro do ensino aprendizagem. O aluno deve sempre ser comparado com ele mesmo, partindo do que ele sabe para o que ele aprendeu. No ciclo de alfabetização diversos alunos têm muitas dificuldades no caminho do aprender a ler e escrever, desta forma, utilizar várias ferramentas de avaliação, torna este processo muito mais significativo tanto para o aluno como para o professor. A avaliação deve ser contínua e formativa, isto é, estar sempre presente nas atividades propostas como meio de perceber a aprendizagem ou não do aluno durante o processo, e assim dar um sentido mais amplo para os processos de avaliação dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: avaliação; aprendizagem; alfabetização.

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre avaliação, vários artigos, várias teses, várias metodologias tratam sobre o tema, mas: O que é avaliação?

De acordo com o Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Hollanda Ferreira, a definição de avaliar é ¨ determinar o valor ou valia de; apreciar o merecimento de; reconhecer a força de; fazer ideia de; estimar, calcular; ajuizar; fazer a apreciação; reputar-se; ter-se em conta. ¨

Avaliar, também é ¨ estabelecer a valia, o valor (...), determinar a quantidade e a qualidade (...), apreciar o mérito, o valor de; estimar ¨ (HOUAISS, 2001).

Porém avaliação é muito mais do que isto. A avaliação é o termômetro que mede se os nossos alunos estão ou não construindo conhecimento. Também age como termômetro da prática docente no sentido de mostrar que novas estratégias devem se tomadas para a aprendizagem

dos alunos, ou mesmo, que, se o caminho seguido está dando certo, pois os alunos têm demonstrado que estão adquirindo e construindo suas aprendizagens.

A avaliação tem muitas facetas; muitas vezes é tida como a vilã da aprendizagem, porém, ela é o meio que usamos para chegar á aprendizagem significativa. Se a usarmos errado, realmente será a vilã da história, mas, usada com sabedoria ela é norteadora de todo o trabalho docente.

Dependendo do tipo de avaliação temos determinada resposta.

A avaliação diagnóstica permite conhecer os conhecimentos prévios dos alunos. O professor se utiliza desta avaliação para planejar a prática educativa, é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho docente.

Pode ser usado no início do processo ensino aprendizagem a fim de sondar os conhecimentos dos alunos para que a aprendizagem possa ser iniciada. Durante o processo ajuda o docente a diagnosticas falhas na aprendizagem e dar recursos para saná-las

A avaliação diagnóstica possui três objetivos:

- identificar os conhecimentos prévios dos alunos,
- verificar se os alunos possuem ou não habilidades necessárias,
- identificar as dificuldades que venham a aparecer durante o processo, podendo, assim, criar soluções para as dificuldades.

A avaliação formativa tem a finalidade de verificar se os alunos estão alcançando os objetivos da aprendizagem. Nela o aluno tem consciência dos seus erros e acertos, pois o professor faz as intervenções necessárias. É a avaliação que ocorre ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação somativa tem a finalidade de classificar os alunos, sendo realizada no final da aprendizagem. Esta avaliação visa a comparação de resultados obtidos, tendo a atribuição de notas.

Nenhuma destas avaliações poderiam ser ministradas sozinhas. Elas devem ser utilizadas em conjunto para que todo o processo de aprendizagem possa ser verificado.

Temos também métodos de avaliação. É importante que os alunos tenham vários momentos de avaliação, pois assim, eles terão várias oportunidades de demonstrar o que construíram em sua aprendizagem.

Com vários métodos avaliativos os próprios alunos exercitam suas competências, sabendo sobre seus progressos e suas dificuldades durante o caminho.

Nem todas as atividades realizadas pelos alunos são objetos de avaliação, porém, se usadas de modo diversificado e adequado, podem muito bem, serem utilizadas como métodos avaliativos, usados com finalidades construtivas no processo ensino aprendizagem.

Algumas atividades que podem ser utilizadas como métodos avaliativos são:

- leituras e interpretação de textos;
- atividades em grupos como mini seminários, exposições de temas pro-

postos;

- atividades de pesquisa em vários suportes de texto ;

- atividades utilizando os vários recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC);

- trabalhos como relatórios, produção de textos, fichas técnicas, etc.;

- o uso de jogos com um fim determinado, de acordo com o tema trabalhado;

- atividades práticas como experiências;

- atividades de expressão física através da música, da artes e outras.

Tudo isto deve ter finalidades e objetivos com uma determinada área disciplinar

DESENVOLVIMENTO

Ao longo de todo o processo de aprendizagem a avaliação tem sido o ponto central. A avaliação da aprendizagem pode ser rotulada como vilã ou mesmo heroína de todo este processo, dependendo de como é formulada, analisada e aplicada durante o processo.

Podemos perceber então, que avaliar não pode se ater a provas, atividades, questionários, etc. Avaliação é todo o processo para se chegar no clímax da aprendizagem. É perceber os avanços e retrocessos conquistados pelos alunos.

A avaliação é um valor construído, valor este histórico e cultural. A avaliação é contínua, não somente um fim em si mesma. Ela deve ser pensada no sentido de que: ¨o que vou avaliar? Como vou avaliar? Para que vou avaliar?

A avaliação também pode ser vista como um dispositivo de poder e autoridade. Se esta é usada de modo errôneo, cria juízo de valor, perdendo, assim, seu real sentido. A avaliação deve ser um meio de estimular os alunos a participarem do fascinante mundo do conhecimento.

A avaliação educativa deve ser abrangente , considerando os problemas e as possibilidades de solução destes problemas visando o desenvolvimento da sociedade ao redor.

A avaliação educativa de vê ser contínua, não se apoiando em períodos pré- determinados para acontecer, mas ao longo do processo.

A avaliação educativa deve ser conjunta, isto é interdisciplinar. Não trabalhar com a fragmentação das matérias.

A avaliação educativa deve integrar quantidade e qualidade, sem que estas sejam reacionárias, no tocante de uma lutar contra a outra. A avaliação deve levar em conta a quantidade e a qualidade dos seus conteúdos expostos.

A avaliação é uma reflexão transformada em ação, ação esta que impulsiona a reflexão permanente do professor sobre a sua realidade acompanhando os passos do educando na sua trajetória da construção do conhecimento.

Os erros e dúvidas dos alunos são episódios significativos e impulsionarão a ação educativa. Permite que o professor veja como o aluno se posiciona no momento de construir suas verdades. Neste sentido a avaliação deixa de ser o mo-

mento terminal do processo de aprendizagem para ser a busca por novas oportunidades de conhecimento. O professor deve ter também o olhar para novas soluções para as dúvidas dos alunos, isto é, não somente corrigir determinadas atividades, porém investigar os porquês do aluno chegar em determinadas respostas, entender a linha de raciocínio tomada pelo aluno, que poderá ser diferente do que propusemos na atividade.

Deve-se pensar na avaliação na perspectiva libertadora e construtivista, deixando de ser uma concepção sentenciva e de julgamento. Pois revela-se grande preocupação na atribuição de resultados de desempenho demonstrado pelos alunos, reduzindo a esta prática simples registros finais, quando deveria estar atrelado ao dia a dia do processo de aprendizagem na sala de aula.

Costumeiramente a avaliação é feita no final de um bimestre ou de uma etapa, onde os conteúdos foram dados. Usa-se avaliação no instrumento de prova para medir o quanto o aluno absorveu do conteúdo trabalhado, porém sem se dar conta se tudo o que ele aprendeu realmente foi compreendido.

A qualidade de ensino, hoje em dia, tem sido muito questionada, principalmente por causa da avaliação. Muitos crêem que a escola de antigamente é que tinha qualidade pois promovia quem estudava de reprovava quem não estudava. Uma avaliação classificatória.

Vemos hoje o direito á educação, vários alunos matriculados, porém vemos índices alarmantes de evasão e reprovação, o que será que aconteceu?

Não adianta somente garantir uma vaga na escola, tem que ser garantido o direito á permanência e o acesso a outros graus de ensino, isto é, acesso, permanência e continuidade de ensino, assim teremos qualidade.

A avaliação mediadora é um canal para esta garantia de qualidade de ensino.

A avaliação mediadora deve oportunizar momentos para os alunos expressarem suas idéias; a partir de problemas que surjam, desafiá-los a discutirem o melhor modo de resolver estes problemas, em vez do professor dar certo ou errado na tarefa. Auxiliar com oportunidades para melhorar soluções destes erros; analisar todo o processo de ensino aprendizagem, isto é, todos os momentos e não somente a avaliação propriamente dita.

O professor deve usar o erro dos alunos para fazê-los pensar: onde vocês erraram? Por que erraram? O aluno deve entender o que ele errou para que possa realmente saber onde acertar da próxima vez. Na avaliação mediadora não importa se o aluno acertou ou errou, o que importa é a construção do conhecimento através dos acertos e erros.

Esta avaliação mediadora ocorre ao longo de todo o processo educativo, com registros significativos desta avaliação, feita no acompanhamento dos alunos.

Relatórios de aprendizagem permitem reflexão sobre caminhos percorridos pelos alunos em todas as idades. Retratam o interior da sala de aula, as intervenções feitas para que o aluno não seja tratado como número, mas sim, como sujeito de sua própria história.

De acordo com o documento

PNAIC Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios no capítulo Avaliação no Ciclo de Alfabetização, os erros que anteriormente eram motivo de exclusão escolar, hoje são os norteadores do trabalho docente sobre determinados assuntos. As avaliações que eram somente para " medir" os conhecimentos, hoje são as ferramentas para criarmos novas estratégias para que a aprendizagem seja alcançada.

CONCLUSÃO

Depois de apontar a avaliação em sua atividade mediadora venho trazer uma abordagem diferenciada para o Ciclo de Alfabetização, pois não podemos levar em conta somente os conceitos e/ou notas que são registrados nos boletins bimestrais.

O conceito da avaliação como apresentado até agora tem uma visão mais ampla, então, devemos também levar em conta este conceito para a esfera do registro da avaliação do processo ensino aprendizagem.

Não conseguimos " relatar" através de conceitos e notas o aproveitamento real dos alunos em suas aprendizagens, precisamos de um instrumento mais pessoal para que isto seja exposto.

Os relatórios descritivos usados na Educação Infantil nos dão esta ferramenta que nos aproxima da realidade da aprendizagem do aluno. O relatório descritivo juntamente com os conceitos/notas nos darão a verdadeira condição do aluno naquele determinado período de avaliação.

A legislação também nos dá base sólida para a utilização deste instrumento de avaliação. Assim embasados na legislação podemos usar de várias maneiras de como avaliar nossos alunos e transcrever isto para o seu portfólio e também para seu boletim bimestral.

No Ciclo de Alfabetização são utilizados vários recursos como instrumentos avaliativos como: oralidade, trabalhos com duplas produtivas e/ou grupos, atividades de construção de conhecimento (jogos de memória silábico, atividades de construção de palavras, jogos matemáticos, atividades de raciocínio lógico, desafios de matemática, etc.). Onde estas atividades avaliativas conseguem mensurar melhor onde o aluno está em seu conhecimento, porém a nota da prova é utilizada com maior peso na média do conceito/nota que será lançado no boletim bimestral, quando a construção do conhecimento da criança vai além.

Através do relatório descritivo, o docente tem a possibilidade de relatar a atividade em que o aluno conseguiu lhe provar que domina tal área de conhecimento, porém no registro da prova bimestral não conseguiu. Ou mesmo na oralidade o aluno apresenta esta construção de conhecimento, porém ainda não esta com maturidade o bastante para mostrar isto no registro de uma avaliação bimestral.

Os ritmos e tempos das crianças são diferentes. Apesar de todos estarem em determinado ano por suas faixas etárias, os ritmos e tempos de aprendizagem são diferentes e devem ser respeitados e levados em consideração.

Nesta pesquisa bibliográfica chega-se a isto, utilizando-se de várias atividades avaliativas, oralidade, etc., para

mensurar onde os alunos estão em seus diferentes níveis de aprendizagem mediante um mesmo conteúdo.

Muitas vezes utilizamos vários de tipos de atividades diferenciadas para que o mesmo conteúdo possa ser construído por alunos que não estavam no mesmo estágio que os outros.

No Ciclo de Alfabetização, este trabalho é crucial para que a criança entenda a leitura e escrita; trabalhando muito com a oralidade, pois as crianças conseguem corresponder, primeiramente falando e depois escrevendo. Vários alunos demoram a corresponder as expectativas na escrita, sendo que suas condições sociais e econômicas influenciam muito no processo.

Trabalhamos em comunidades onde a condição social e econômica é bem discrepante. O olhar das famílias quanto á aprendizagem dos filhos também é ponto significativo no processo de ensino aprendizagem. Tudo isto deve ser levado em consideração no momento da avaliação, para que o aluno não seja simplesmente tachado de não acompanhar os demais alunos da sala de aula. Porém devemos levar em consideração se este aluno teve o que comer antes de vir para a escola, a que horas esta criança foi dormir, em quais condições esta criança dorme (quantas pessoas dormem com ela na mesma cama), se ela passou fio ou calor ao dormir, se ela foi trazida no horário correto de entrada da escola. Estes e outros fatores interferem muito no processo de ensino aprendizagem dos alunos e todos devem ser levados em consideração, se quisermos sermos justos na hora de avaliarmos estes nossos alunos.

Por isso este novo olhar ao Ciclo de Alfabetização no momento da avaliação de nossos alunos é fundamental. Com um relatório descritivo embasando os boletins bimestrais, traremos á tona a verdadeira aprendizagem que foi conquistada e construída pelos alunos.

REFERÊNCIAS

Educação, M. d. (Dezembro de 2012).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1282 7-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de Agosto de 2017, disponível em Portal do MEC: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-download&alias=1282 7-texto-referencia--consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013pdf&Itemid=30192

Educação, M. d. (2012). Pacto. Mec. Acesso em 10 de agosto de 2017, disponível em pacto.mec: pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf Hoffmann, J. (2014). Avaliação Mediadora. porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2014). Avaliação Mito & Desafio. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2014). Avaliar para promover As setas do caminho. Porto Alegre: Mediação.

Hoffmann, J. (2013). Avaliar respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMILA CALDERON BARBOSA

RESUMO

Esse trabalho é fruto de estudos teóricos, ele aborda a importância, a compreensão e a reflexão do envolvimento de todas as crianças em diferentes linguagens de expressão, possibilitando assim seu desenvolvimento de formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Enfatizando que a música faz parte do nosso cotidiano desenvolvendo nas crianças as habilidades, maturidade, linguagem oral, expressividade, criatividade, contato com a leitura e com a escuta. Que são fundamentais para o desenvolvimento físico, psicológico e social.

Palavras-chaves: Música, Educação Infantil, Gêneros musicais.

INTRODUÇÃO

Preparar atividades musical para crianças de 0 a 3 anos tem sido um desafio para a educação infantil, por isso estudar as possibilidades de implantar regularmente essa atividade constitui hoje um importante tema de investigação. A música em geral pode ser considerada como ferramenta útil para o desenvolvimento infantil, tendo um grande valor, sendo parte integrante do indivíduo.

Nossa pesquisa tem como objetivo alertar sobre a valorização da educação musical despertando e conscientizando os educandos.

Na nossa pesquisa bibliográfica, tivemos contato com teóricos e educadores como Piaget, Campbell, Gainza entre outros que nos auxiliou a entender como é importante trabalhar com objetivos claro que promovam o desenvolvimento integral das crianças e o que a ausência da musicalização pode gerar.

A música, em geral, pode ser considerada algo importante para o desenvolvimento infantil, tendo um grande valor e é parte integrante da formação geral do indivíduo. É universal, uma linguagem que todos entendem, um traço de união entre os povos; gera conhecimento e tem especial significado porque opera com força total na percepção e na cognição humana. A educação musical tem a função de desenvolver, tanto a capacidade do ser para compreender as relações que possibilitem a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes no processo de organização.

A musicalização está no mérito que ela possui de criação e liberdade, tornando-se um magnífico recurso de educação a ser utilizado, podendo ser apresentada a uma criança desde o seu nascimento até a sua maturidade, representando uma satisfação para seus estímulos, equilíbrio e felicidade, induzindo ações e comportamentos para o desenvolvimento.

A música e Educação Infantil

Algumas atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, são atividades que afloram e estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical.

Cantando, tocando ou dançan-

do, a música proporciona diversos benefícios para as crianças e é uma grande aliada para o desenvolvimento saudável.

A música deve ser considerada uma verdadeira "linguagem de expressão", parte integrante da formação global da criança. A música deve estar colaborando no desenvolvimento dos processos da aquisição do conhecimento,

sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário perdese na forma de simples atividade mecânica, com mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento de criação musical. A música contribui para deixar o ambiente escolar mais alegre, podendo ser usada para proporcionar uma atmosfera mais receptiva à chegada dos alunos, oferecendo um efeito calmante após períodos de atividade física e reduzindo a tensão em momentos de avaliação, a música também pode ser usada como um recurso no aprendizado. A música também deve ser vista como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Conforme Mársico (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 sóciocultural de que provenha".

Segundo Weigel (1988,p.10) apresentar a música e a musicalização como elemento contribuinte para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser, é fundamental uma vez que a musicalização pode contribuir com a aprendizagem ,favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo da criança.

"O papel da música na educação vai além da experiência estética, ela é também facilitadora do processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre é receptivo, e também ampliando o conhecimento musical do aluno, afinal a música é um bem cultural e seu conhecimento não deve ser privilégio de poucos."

Weigel (1988, p.10)

As atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal e também permitem a comunicação com o outro. Os autores Weigel (1998) e Barreto (2004) afirmam que as atividades podem contribuir de maneira indestrutível como reforço no desenvolvimento da criança.

Podemos citar Gainza (1998), que ressalta:

"A música e o som, enquanto energia, estimulam o movimento interno e externo no homem, impulsionando a ação e promovendo nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidades e grau." Para ela:

"Cada um dos aspectos ou elementos da música corresponde a um aspecto

humano especifico, ao qual mobiliza com exclusividade ou mais intensamente, o ritmo musical induz ao movimento corporal, a melodia estimula a afetividade,a ordem ou a estrutura musical (na harmonia) contribui ativamente para a firmação ou para a restauração da ordem mental no homem." (1998,p.22)

Aspectos que favorecem o desenvolvimento da criança a partir da música

A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber, melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmico-musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo e tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança; ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva, ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção, ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive.

Os sons e o ritmo (ritmo é movimento) estão presentes na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento, através do corpo da mãe e de suas respectivas reações e interações, mais é a partir do nascimento que se torna realmente importante estimular e educar as funções cerebrais.

De acordo com Walter Howard, autor de "A música e a criança", educar significa despertar. E despertar nunca é um empreendimento precoce, sendo indispensável entregar-se a ela sistematicamente desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural do seu ser. Howard realizou experiências com bebês onde os exercitavam movimentando lhes as pernas, cantando ou falando ritmicamente, onde o objetivo era proporcionar alegria à criança. Ele variava os tempos e os timbres (pedindo a mãe, ao pai, ou por assobios cantar uma mesma melodia), evitando assim, o perigo de adestrar a criança. Os exercícios com as pernas tiveram naturalmente por resultado, o aumento da destreza manual, e por conseguinte, crianças observadoras, rítmicas, falantes, mostrando todas as faculdades motoras e técnicas bem desenvolvidas.

Jean Piaget, psicólogo e cientista suíço, descobriu que a capacidade cognitiva (aquisição de conhecimento) é uma evolução em estágios, dos comportamentos mais primitivos até o nível adulto do raciocínio lógico. O raciocínio é uma característica da inteligência. Portanto, inteligência é a capacidade de raciocinar, organizar e propor soluções para as questões que vão sendo apresentadas com graus de dificuldades cada vez maiores.

O bebê quando nasce, já dispõe de estruturas mentais (formas de pensar), que apesar de rudimentares só precisam ser estimuladas para se desenvolverem.

A música faz as crianças se mexerem e por meio de movimentos de formas instintiva, cantam, dançam, saltam, balançam, desta maneira, fornecemos estimulação sensorial que sustenta o desenvolvimento da cabeça, pescoço e controle do tronco, ou seja, proporciona o equilíbrio e a consciência corporal. Os pro-

cessos musicais iniciais estão fortemente relacionados com as pessoas e emoções. Isto faz da atividade musical, a maneira ideal para estimulação do desenvolvimento socioemocional.

Como trabalhar a música com crianças de 1 a 2 anos?

Nesta faixa etária o tempo de concentração ainda é curto, por isso procuramos centralizar as atividades com músicas curtas e conhecidas, possibilitando brincadeira de rodas, bambolês, etc. Nesta idade apesar do tempo de concentração citado acima ser curto, proporciona experiências rítmicas musicais que permitem a participação ativa (vendo, ouvindo e tocando, etc.).

Favorecendo o desenvolvimento dos sentidos, os sons desenvolvem a sua acuidade auditiva e melhoram a capacidade de relacionar-se com o ambiente em que vive e também desenvolvimento psicomotor, oferecendo músicas ou ritmos, como cantar, fazer gestos, dançar, bater palmas, pés, etc.

Como trabalhar a música com crianças de 3 a 4 anos?

É possível, devido à faixa etária, o repertorio musical, incluindo mais movimentos como imitações e ordens (seu mestre mandou, etc.) e manuseio de instrumentos musicais comuns à rotina de Educação Infantil, como chocalhos, violões, reco-reco e até um teclado.

As crianças nesta idade adoram as cantigas de roda, que já são totalmente do seu conhecimento (ciranda-cirandinha, atirei o pau no gato, corre cutia, etc.). As atividades coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulam a compreensão, a participação e cooperação.

É importante lembrarmos sobre a importância de auxiliar no desenvolvimento da escuta sensível e ativa nas crianças. Mársico (1982) comenta que atualmente as possibilidades de desenvolvimento auditivo se tornam cada vez mais reduzidas, as principais causas são o predomínio dos estímulos visuais sobre os auditivos e o excesso de ruídos com que estamos habituados a conviver. Por esse motivo é importante, fazer uso de atividades de musicalização, fazendo com que as crianças ouçam com atenção, analisando, comparando os sons e buscando identificar as diferentes fontes sonoras. Isso irá auxiliar no desenvolvimento da capacidade auditiva, exercitar a atenção, concentração e a capacidade de análise e seleção de sons.

As atividades de exploração sonora devem partir do ambiente familiar da criança, passando depois para ambientes diferentes.

O educador também pode gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão). Assim como são de grande importância as atividades em que se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto ou longe). Para isso o

professor pode pedir para que as crianças fiquem de olhos fechados e indiquem de onde veio o som produzido por ele, ou ainda, o professor pode caminhar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos.

Posteriormente o educador pode trabalhar os atributos do som:

Altura: agudo, médio, grave.

Intensidade: forte, fraco.

Duração: longo, curto.

Timbre: é a característica de cada som, o que nos faz diferenciar as vozes e os instrumentos.

Os atributos do som podem ser trabalhados por meio de comparação, diferenciando um som agudo de um grave, forte de um fraco, ou longo de um curto. Mas é mais interessante o uso de jogos musicais, como por exemplo, o Jogo do Grave e Agudo (baseado no Morto Vivo, só que usa um som agudo para ficar em pé e um grave para abaixar, o som pode ser produzido por um instrumento, por apitos com alturas diferentes ou pela voz). O jogo de EscondeEsconde onde as crianças escolhem um objeto a ser escondido, e uma delas se retira da classe enquanto as outras escondem o objeto. A criança que saiu retorna para procurar o objeto e as outras devem ajudá-la a encontrar produzindo sons com maior intensidade quando estiver perto, e menor intensidade quando estiver longe. O som poderá ser produzido com a boca, palmas, ou da forma que acharem melhor. Essa brincadeira leva a criança a controlar a intensidade sonora e desenvolve a noção de espaço.

Para trabalhar a noção de duração o educador pode pedir para que as crianças desenhem o som. Não é desenhar a fonte sonora, mas sim descrever a impressão que o som causou, se foi demorado ou breve, ascendente ou descendente. Por fim, para se trabalhar o timbre o educador pode pedir para que uma criança fique de costas para a turma enquanto estes cantam uma canção, ao sinal do professor todos param de cantar e apenas uma criança continua, a que estava de costas deve adivinhar quem continuou. Estas são apenas sugestões, existem diversos outros jogos que podem ser realizados. Através dessas atividades o educador pode perceber quais os pontos fortes e fracos das crianças, principalmente quanto à capacidade de memória auditiva, observação, discriminação e reconhecimento dos sons, podendo assim vir a trabalhar melhor o que está defasado.

Ampliando repertório musical na Educação Infantil

Quando selecionamos as músicas para fazerem parte do repertório das turmas de Educação Infantil partimos da ideia que as crianças não gostam de músicas clássicas.

A música é uma forma de linguagem, mas a estimulação musical depende da linha melódica que apresenta ou da sequência de ritmos que a criança é capaz de acompanhar sensorialmente. Quando estiver integrada ao ritmo da música, a criança poderá ser atraída pela melodia; mas, se puder fazer uma escolha entre melodia e ritmo, ficará com este, que se encontra mais próximo de sua capacidade de percepção. Isto porque a criança

é um ser primitivo que está em processo de construção. Este fato elucida o porquê da preferência das crianças por músicas populares, gênero musical em que, geralmente, prevalece o ritmo e com o qual se está em contato permanente, seja através do rádio, seja através da televisão.

A música é também um estímulo do mundo exterior, requer ambiente favorável para a sua identificação. Particularmente as músicas clássica e erudita, por serem de elaboração mais complexa, necessitam de um crescimento cultural que propicie condições para o entendimento dessa complexidade. Os compositores desses gêneros utilizam-se de estudos musicais, de desenvolvimento de formas e estruturas que estão longe da espontaneidade da música popular. Porém, isso não deve ser uma barreira para o contato auditivo das crianças com os grandes mestres. Se lhe proporcionarmos um ambiente favorável, em que as músicas clássica e erudita sejam cultivadas, sem dúvida ela se interessará naturalmente por esse gênero musical, pois o ouvido é educável. Não devemos pensar que o estímulo à música erudita seja inadequado para as criança. Sendo a Escola a instituição responsável pela formação cultural da criança, cabe a ela também proporcionar esse conhecimento, não só da música popular como também das músicas folclórica, clássica e erudita. Se algumas crianças não demonstram interesse musical logo cedo, isto não significa uma indiferença à música. Muitas vezes este interesse aparece mais tarde, na adolescência ou mesmo na vida adulta, e para que ele aflore basta que se ofereçam oportunidades de experiências musicais positivas.

A vivência musical começa no início da vida, quando a criança ainda se encontra no berço, com o descobrimento da capacidade sensorial da criança. Notamos esse fato quando acompanhamos atentamente as primeiras reações da criança ao estímulo musical. No princípio são reações corporais: a criança consegue mover o corpo todo em movimentos gerais e coordenados. Consequentemente adquire uma linguagem capaz de imitar sons, com movimentos corporais mais específicos - de cabeça, braços ou pernas, acompanhando a voz ou o canto da mãe, a música do rádio etc. Poderá ainda fazer movimentos sincronizados sacudindo o chocalho, pelo simples prazer de mover-se ritmicamente.

Estas experiências promovem reações psíquicas favoráveis ao desenvolvimento da musicalidade infantil. Da mesma forma, os sons que a criança emite (como o balbucio), as canções de ninar, as rimas dos adultos etc. estimulam-na a movimentar-se e a bater com as mãos.

Os brinquedos musicais - pianinho, tambor, xilofone, flauta, cometa e outros – despertam grande interesse na criança nos primeiros anos de vida. Esse momento poderá ser muito propício para que ela se familiarize com os diversos sons, e se sinta estimulada a aprender algum instrumento de seu agrado.

Os gêneros musicais na Educação Infantil

A criança na Educação Infantil concentra-se pouco para ouvir música, isto é característica da sua faixa etária. É aconselhável, então, que a música lhe seja apresentada por diferentes meios como:

histórias, dramatizações, jogos e brincadeiras, que motivem a participação.

Quando apresentamos às crianças histórias como Pedro e o Lobo de Sergei PROKOFIEV cujas personagens são representadas por instrumentos musicais, e onde a trama se desenvolve envolta em suspense - ou Saltimbancos - fábula musical inspirada nos músicos de Bremen, na qual quatro animais idosos se tornam heróis quando resolvem se unir para fugir das agruras da vida -, é interessante fazer com que elas, após ouvirem a gravação, trabalhem com as histórias apresentadas explorando e reproduzindo os sons com a sua própria sonoplastia, cantando as melodias etc. Dessa forma, elas realmente adquirirão o conhecimento musical, como também desenvolvendo seu potencial artístico. Além disso, é interessante apresentar às crianças compositores eruditos e populares que criaram músicas adequadas à infância, como:

- Beethoven - Nona Sinfonia (Hino à Alegria);
- Piemé -Marcha dos Soldadinhos de Chumbo;
- Mozart - Danças Alemãs;
- Tchaikowsky - Suíte Quebra-Nozes;
- Dukas - O Aprendiz de Feiticeiro;
- Villa-Lobos- Viva o Sol, Carneirinho de Algodão (dentre as várias músicas que compôs para crianças).

Dentre os compositores populares, podemos sitar:

- Vinícius de Moraes e Toquinho - com as músicas infantis da Arca de Noé;
- Dorival Caymmi - com as músicas alusivas ao mar, acalantos etc.

Se escolhermos com critério e objetividade o repertório que vamos apresentar nas aulas de musicalização, na intenção de proporcionar às crianças um conhecimento gradativo dos diferentes gêneros e estilos musicais, estaremos efetivamente desenvolvendo a verdadeira aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade e gosto artístico.

CONCLUSÃO

Com a realização desse trabalho, podemos afirmar a importância da música na vida do ser humano e compreendemos como esse momento esquecido às vezes na sala de aula torna-se mais importante para as crianças de Educação Infantil, pois a música facilita o processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir sobre situações pertinentes a essa fase da vida.

A música contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor sendo assim existe a necessidade do educador propor atividades como ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, apresentar instrumentos para que a criança possa estar se beneficiando de tudo que a música oferece. Porém essas atividades devem ser elaboradas, com caminhos que as levem a atingirem objetivos propostos de forma clara e segura, em meios que favorecem o aprendizado, aproveitando para se conhecer os diversos gêneros e ampliando assim o repertório, fugindo de apresentar as mesma músicas sempre e fazer um trabalho

mais profundo e verdadeiro com o som, propondo assim experiências rítmico-musicais de forma ativa (vendo, ouvindo e tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos da criança

Lembrando de uma das tarefas da escola que é transmitir à cultura, a música poderia ser usada como um recurso poderoso armazenando e resgatando a memória afetiva e funcional, transformando a escola um ambiente prazeroso.

A música é uma verdadeira "linguagem de expressão", que auxilia na formação global da criança.

Devemos proporcionar momentos para que as crianças desenvolvam e despertem o gosto musical, pois é de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança para garantir o sucesso de um futuro que começa hoje.

5.**REFERÊNCIAS**

BARRETO, Sidirley de Jesus. Psicomotricidade: educação e reeducação. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. Contato: Sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia-a dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRASIL. (1998). Ministério da Educação. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. Brasília.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee . Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUTIETTA, R. A. Language and music programs. UPDATE: The applications of Research in Music Education 9 (1996)

CUTIETTA, R. A. Does music instruction aid mathematical skills? UPDATE: The applications of Research in Music Education 9 (1996)

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GREGORI, Maria Lúcia P. Música e Yoga Transformando sua Vida. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MÁRSICO, Leda Osório. A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com

Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

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